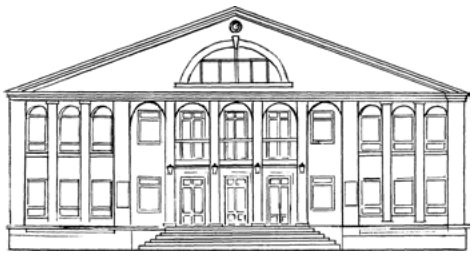
Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 62, Т. 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:
Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:
Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:
Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;
Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;
Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;
Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;
Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;
Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;
Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:
Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);
Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук
Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. 242 с. Т. 2.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:
Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

Видавець:
Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Входить до Переліку фахових видань, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних наук, на підставі Наказу МОН України від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 30.01.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 11.01.2019.
Підписано до друку 04.02.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

H. M. Alieksieieva, O. A. Chernieha
ELECTRONIC SUPPORT IN DIAGNOSTICS,
MONITORING AND EVALUATION OF EDUCATION RESULTS
OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS..... **6**

Г. Л. Андросюк, Т. А. Цепко
МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **11**

Т. В. Бабенко
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ..... **17**

К. М. Байша
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ І ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **22**

Л. М. Білас
АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
СПІЛКУВАННЯ У СФЕРІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **27**

Н. П. Вільховченко, Г. І. Шайнер
ОСОБЛИВОСТІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»
У КОНТЕКСТІ МЕДІАОСВІТИ..... **31**

Л. О. Гепенко
МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ
ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА..... **35**

T. O. Honcharova-Ilina
SYNERGETIC APPROACH TO TEACHING ADULTS
FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING..... **39**

Т. М. Горохівська
ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ..... **44**

Ю. В. Грицкова
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **50**

О. О. Дехтярьова, І. В. Каденко
ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... **55**

Л. В. Дрожик
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ
ТА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ..... **60**

М. М. Дубінка
САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ЯК ВИЩА ФОРМА ЙОГО САМОВИРАЖЕННЯ..... **65**

І. Б. Єрастова-Михалусь
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ..... **71**

О. В. Загребельний
АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
В РОБОТІ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ..... **77**

Ю. С. Золотько
ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... **82**

А. Г. Івершинь
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ..... **87**

О. М. Ієвлєв
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **93**

О. С. Казачінер
РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ..... **98**

Л. В. Калініна, Н. Р. Прокопчук
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСКУСІЙНОГО ПОЛЯ..... **103**

С. І. Кара, С. М. Хатунцева
КЛІНІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... **108**

О. В. Керекеша-Попова
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ..... **114**

Т. І. Козелець
МАКЕТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДИЗАЙНУ..... **119**

В. Ф. Кудрявцева
МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЛИБИННОГО НАВЧАННЯ
В КУРСІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **124**

В. Ф. Муратова
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **128**

Л. П. Науменко
ПРОЛОГОМЕНИ ДО КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ
НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ
СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... **132**

Л. Л. Ордіна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ
КУЛЬТУРОТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... **138**

О. М. Павленко
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **142**

L. L. Petliovana
USEFUL ONLINE RESOURCES AND EDUCATIONAL TOOLS
FOR TEACHING ENGLISH FOR TOURISM..... **147**

О. О. Приходько
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ»..... **153**

І. І. Романов
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ..... **157**

О. П. Савчук
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ..... **163**

О. А. Сивак, Ю. О. Станецька
ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ..... **168**

Н. Г. Сіденко
СТИЛЬОВИЙ СИНКРЕТИЗМ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ
ЯК СКЛАДНІСТЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЇХ СМИСЛУ..... **173**

Н. М. Сінопальнікова
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... **177**

О. С. Скрипник
МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА..... **181**

Р. В. Слухенська, А. М. Медвідь, С. М. Первухіна
МИСЛЕННЄВО-МОВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ
ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ..... **186**

М. О. Сокол, О. М. Царик
ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... **191**

О. О. Сташук
ДО ПРОБЛЕМИ ОПЕРАЦІЙНО-КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО РОБОТИ В ЦЕНТРАХ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... **195**

Н. М. Стеценко
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **201**

І. О. Сяська
ПЕРЕДУМОВИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩУ ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ..... **206**

Г. Г. Тараненко
ЛОГІКО-ФОРМУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
У ФОРМУВАННІ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **211**

Н. М. Тимощук
ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ BLENDED LEARNING
ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В НЕМОВНОМУ (АГРАРНОМУ) ЗВО..... **216**

К. Ю. Тушко
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ..... **221**

О. О. Frolova
CURRICULUM RESOURCES IN NAVIGATION FOR INTERNATIONAL
STUDENTS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES..... **224**

Є. Л. Хачатрян
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ..... **228**

К. С. Червоненко
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ..... **233**

І. О. Якушенко
НАПРЯМИ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **238**

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.014

H. M. Alieksieieva
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Faculty of Physical, Mathematical,
Computer and Technological Education
Berdiansk State Pedagogical University

O. A. Chernieha
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Faculty of Vocational Education,
Labor Education and Technology
Berdiansk State Pedagogical University

ELECTRONIC SUPPORT IN DIAGNOSTICS, MONITORING AND EVALUATION OF EDUCATION RESULTS OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS

Issues of future social educators' professional training at the Pedagogical University are considered in the article. Reforming of higher education in Ukraine is necessary in the context of global trends of globalization and informatization of society. Improving of its quality is a necessary condition for the development of a fully developed, competent, creative, competitive, ready for active self-knowledge and self-improvement individual. The form of organization of students' independent work as a control of knowledge is considered and its efficiency for evaluation of future social educators' level of knowledge, abilities and skills is determined. It has been established that the test allows not only to carry out diagnostics of the student's level of preparation, but also has educational and organizational significance. Testing opens up the possibility to quantify objectively the level of student's knowledge, minimizing the teacher's subjectivity.

Some aspects of the development of electronic support for the diagnosis, control and evaluation of educational outcomes of future social educators are exposed. Testing toolkit, in particular computer testing, and psychological and pedagogical aspects of computer pedagogical measurements have been analyzed.

The practical experience of developing of professionally-oriented tests in the process of future social educators' of Berdyansk State Pedagogical University training, based on the main areas of testing and the main interrelated functions (diagnostic and educational) has been considered. A "Pilot program for Personality Study", on the basis of which 30 software shells were developed that involve the use of computer technologies for testing, questioning and surveys according to various psychological and pedagogical methods, was prepared.

It is proved that Moodle's information environment has effective functions to support future social educators' diagnosis, control and evaluation of educational outcomes. The main distinction of Moodle is the support of modern E-learning 2.0 standards and the focus on students' active participation in the process of knowledge formation and interaction with each other.

Key words: *higher education, professional training, information technologies, testing, information environment Moodle.*

Statement of a problem. The reforms of education in Ukraine, that were caused by world tendencies of globalization and informatization of society, are oriented to its upgrading as a necessary condition of formation of all-round developed, competent, creative, competitive, ready to active self-knowledge and self-perfection personality.

A new paradigm of education considers specialist's ability to self-studying, self-sustained searching of knowledge and shaping of his/her need for professional and personal self-improvement as one of the goals of specialist's professional training. The solution of this task entails an increase in the role of students' independent work

An important element of the organization of students' independent work is the control of knowledge. Practice shows the feasibility of using a combination of various forms of control for this purpose, among which testing is one of the modern forms of control and self-control of the student's independent work. The test provides an opportunity to assess the student's level of knowledge and skills on the subject or section of the course. The test allows not only to carry out diagnostics of the student's level of prepa-

© Alieksieieva H. M., Chernieha O. A., 2019

ration, but also has educational and organizational significance. Testing opens up the possibility to quantify objectively the level of student's knowledge, minimizing the teacher's subjectivity

Power inner source of the development of scientific progress is an objective tool of measuring peoples' abilities, determination of their knowledge and skills' level. An important role in this process the systems of diagnostics, control and evaluation of results play. So the introduction of the newest educational technologies, that is based on the newest approaches to giving and mastering knowledge, demand new, modern methods of its measuring and evaluation and is one of the approaches of software engineering.

The aim of the article is to reveal some aspects of the development of e-support in diagnosis, monitoring and evaluation of the results of education of future social educators, taking as an example professionally oriented tests in the process of preparing future social educators.

The analysis of researches and publications. It is impossible to present modern, scientifically grounded pedagogic without the active use of the objective methods of measuring and evaluation of high-quality testimonials to which the level of knowledge belongs to.

In our time pedagogical technology was enriched by the scientific works of such scientists as: V. Avanesov, M. Afonina, I. Bulah, A. Kalynyuk, N. Kovalska, K. Konopko, T. Korchynska, V. Kozakov, A. Mayorov, Y. Neyman, V. Pereverzev, N. Rozenberg, I. Sizyh, M. Chelyshkova, T. Shmatok, I. Sherbynina and others.

Fundamental researches of testing as the method of pedagogical diagnostics are lighted up in works of S. Avanesov [1], V. Bespalko [2], K. Ingenkamp, Paul Clyne [3], A. Mayorov, L. Doliner and others.

Test control, that carries out a considerable role in organization of educational process, became the object of the detailed study of foreign research workers (A. Anastazi [4], M. Gronland, K. Ingenkamp and others).

Domestic researchers and pedagogues-practitioners' considerable attention to mentioned above problem has been attracted due to its importance. In particular, we can refer to the works of S. Goncharenko, V. Bykov, G. Kedrovych, V. Lozova, O. Kovalenko, I. Zakharova, M. Lazaryev, V. Kozakov, T. Dmitrenko and others. The problems of organizing learning activities for students and pupils, as well as advisable forms and methods of managing them are considered in these works. At the same time, in our opinion, insufficient attention is paid to the application of highly effective modern information technologies in this case.

With the development of hardware there were new directions in testology, in particular computer testology, the introduction of which needs also the detailed theoretical researches [5].

Important value in research of such questions as: "educational-measurement", "educational-diagnosis", "educational technology", "computer-assisted-testing", "computer-assisted-diagnosis", "expert-systems", has works of foreign research workers: G. Vayner "Adapting computer testing" (1990), T. Adger "From dialogical instruction to dialogical testing" (1990), R. Hamblton "The theory of independent questions" (1991), M. Feraris "One of the aspects of the usage of computers in the educational test systems" (1991), L. Harmon "All about tests" (1989), S. Bunderson "Four generations of computers in pedagogical measurings" (1989), M. Vatkins "From interpreters to experts system" (1991), V. Skunmen "Learning of computer adapting testing" (1989), A. Lezgold "Towards intellectual testing systems" (1989).

Such set of tools was created during the last one hundred years and it is being perfected now. Its dependence on the development of scientific and technical progress from one side and influence on the development, from the other, can not be estimated.

The aim of the article is to reveal some aspects of the development of e-support in diagnosis, monitoring and evaluation of the results of education of future social educators, taking as an example professionally oriented tests in the process of preparing future social educators.

The presentation of the main material. At the beginning of XX century in the methods of measuring and evaluation of knowledge mastering, in particular in test development, the differentiating between psychological and pedagogical directions is observed. The development of the first pedagogical test belongs to the American psychologist E. Torndayk. Exactly with the development of testing in psychology and pedagogic mathematical methods are started to use which influence on development of software engineering facilities on the conditions of application modern educational technologies in the educational process of higher educational establishment. This period is characterized by the increase of interest to testing, as to the mean of estimation of academic abilities. From this moment, testing develops in two main directions [6]:

– creation and use of tests of intellectual development and questionnaires on the basis of psychological and pedagogical methods [7];

– creation and use of pedagogical tests, that are intended to estimate academic abilities and knowledge.

The pedagogical testing in higher educational establishment executes three basic interrelated functions: diagnostic, educational and up-bringing [8]:

– A diagnostic function consists of the exposure of the level of knowledge, abilities, skills of students. It is basic, and the most obvious function of testing. It is objective, rapid and excels all other forms and methods of pedagogical control.

– An educational function of testing consists of the motivation of students to work activation in mastering of educational material. The primary purpose of teacher's work is not a control (measuring the level of knowledge), but effective process of studies. Testing procedure allows student independently to find out omissions in the structure of his knowledge, to take measures for their liquidation, to get necessary information. In such cases considerable educational potential of test tasks, practical realization of unity principle are exposed.

– An up-bringing function appears in periodicity of test control. It disciplines, organizes and directs activity of students, forms aspiration to develop their abilities [9].

Different foreign and home scientists name diagnostic tests in a different way: tests of educational achievements, tests of progress, didactic tests, pedagogical tests and even teachers' tests. Presently there is no the unique determination of concept "test of progress", which would be perceived by all researchers without changes and additions. On the whole, scientists believe that pedagogical tests (tests of progress) are short, standardized or not standardized tests which allow to estimate a degree and quality of aim's achievement of studies of every student for a short period of time [1].

The special place in the educational process of higher educational establishment in future specialists' training has students' mastering of abilities and skills of computer pedagogical diagnostics. For example, teacher, in the context of vocational guidance work, helps students in professional self-determination, conducts diagnostics of features that form motivational sphere of students, exposures problem areas in the process of professional self-determination (lack of knowledge about the world of professions and others) with subsequent interpretation of results by preparing recommendations [4]. In our research such methods of diagnostics are selected: questioning, supervision, tests which will be realized by form methods.

The analysis of scientific research allowed to say, that for realization of computer technologies, namely network technologies in professional training of future specialists, the most perspective is the use of LMS (Learning Management Systems), which is a leader among an informative environment of Moodle [19]. Educational possibilities of informative environment of Moodle lately are actively probed and come into question on scientific conferences and seminars. The main difference of Moodle is support of modern standards of electronic network studies of E-learning 2.0 and orientation on pedagogic of constructivism, which foresees an active involving of students in the process of knowledge's' forming and their cooperation. One of basic concepts in the informative environment of Moodle is a concept of a course as a mean, which helps to present educational material, to organize the process of studies and environment for network intercourse of course's participants [12; 11].

Using of distance learning systems such as Moodle to control students' knowledge requires a significant amount of teacher's time during the creation phase, but at the same time, significantly reduces the time of training, providing with a lot of statistical material.

The following algorithm of organizing students' self-study at Moodle can be suggested: material is studied by a student either independently or under the tutor's guidance, then testing is carried out, Moodle creates a detailed report with recommendations for further course study.

In our opinion, it is important to give students the opportunity to do tests on a small amount of material (for example, on one topic or section) and give them several attempts. After each attempt, the student has an opportunity to analyze his/her mistakes, study the theoretical material one more time and do the test again.

It is also important to use tests to prepare for practical classes and seminars, before which the student has to understand theoretical material, take a test and be ready for the lesson. Using the capabilities of the Moodle system, the teacher can always see how well each student has studied theoretical material, which is not always possible during the lesson. Due to this system, the teacher will have more time to explain the most difficult material which was not understood by students, will be able to help lagging students, etc.

In accordance with it was electronic support of the career-oriented tests developed on the base of the system of distance education of "Moodle", that is a programmatic realization of some forms of modifications of the main system, where it is possible to work with the help of Web-browser, without an address to the paper transmitters of information. Modification will allow to define inclinations of personality to the certain values, to set professional abilities. Development of modification for "Moodle" was executed according to the formulated requirements to the career-oriented tests and questionnaires.

In the context of our research we will consider professional training of students to implementation of different professional functions of social teacher, which foresees a decision of tasks which imitated the abilities of different types of social and pedagogical work. Taking into account that social teachers participate actively in a management and advise administration, they have to make sociological, social and pedagogical researches in pedagogical, student's, paternal collectives with the purpose of acceptance of adequate administrative decisions; to participate in the conflicts between educational establishment, students and parents, to understand social reasons of their origin. So the "Reference program

of personality's study" was developed, which had 30 shell programs and used computer technologies after different psychological and pedagogical methods for passing of testing, questionnaires. Method "Square of personality's abilities" finds out directions of development of a person to promote or to correct his subsequent perfection. On the basis of computer questionnaire it is possible to draw to a conclusion about the most developed abilities of personality and those ones which do not need development. A computer gives possibility after passing the test to get the expected coefficient of orientation of personality's abilities (physical, sport, organizational, mathematical, designer-technical, emotionally graphic, actor, communicative, musical, artistically graphic, literary). It is considered, that the nearer coefficient is got to 1,0, the higher is the level of display of abilities of certain direction. This information gives to a social teacher possibility to understand the structure of personality's abilities and to find out simultaneously the level of their display, to send development of a person in necessary direction. Option "Help" is accessible for future social teachers and gives advices in carrying out a questionnaire, putting results into a screen, acquaintance with the current version of the program, maintenance of the results on a server and acquaintance with the results of other students. For the best capture of computer technologies by the students "Mode of creation of a new test" was developed, which allowed to fill a shell program with new, but similar tests, questionnaires taking into account different psychological and pedagogical methods.

Conclusions. So, due to such features of the development of distance courses, namely electronic support of the career-oriented tests which are intended to realize the process of network studies on the base of electronic platform Moodle the possibilities appear for the increase of efficiency of students' professional education by facilities of the software engineering in the process of future specialists' training in higher educational establishment.

Assessment of learning outcomes is an important means of stimulating students' learning activities. According to practice, attempts to exclude control of student's activities from the educational process in whole or in part, lead to a decrease of the quality of education. Nowadays, "the functions of pedagogical assessment are not limited only to identifying the disadvantages of the organization of educational process, but are considered to be a critical analysis conducted to improve learning outcomes and improve the quality of education" [10].

Despite the fact that the possibilities of the developed testing complex in our institution are somewhat limited by the possibilities of participants in the experimental pedagogical foundation, the availability of the necessary software and staffing, their use makes it possible:

– to intensify the educational process;

– to realize an effective combination of new and traditional training technologies based on the use of ICT [12, p. 156];

– to form skills of independent study of educational material;

– to simplify the functions of control of students' level of knowledge, skills and abilities;

– to conduct continuous monitoring of students' progress;

– to save teacher's time on preparation to the classes, creation of handouts.

Thus, students' professional training to perform various professional functions of a social educator, which involves solving tasks simulating the abilities of various types of social and pedagogical work, should be accompanied by an electronic support for the diagnosis of their professional knowledge, skills and abilities. This kind of control does not allow teachers to deviate from discipline curriculum and gives more attention to the quality of students' preparation.

Prospects of future work in the direction of the research. The distance course is examined as special, based on network technology, form of presentation of maintenance of educational discipline and facilities for realization of network forms and methods of studies. Possibilities of Moodle from placing of educational material are large enough and allow to place material of any formats. In addition, an informative environment supports permanent update of educational material, which is important in the study of disciplines in connection with the rapid rates of development of information technologies which are a powerful instrument for application of programmatic engineering's facilities in the process of future specialists' training in higher educational establishment.

References:

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений. URL: http://www. testolog. narod.ru/Theory4.html.
2. Безпалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика III тысячелетия). Москва: Воронеж: Изд. Московского психолого-социального института, 2002. 352 с.
3. Клайн Пол. Справочное Руководство по конструированию тестов. Перевод Е.П.Савченко. Москва: «ПАН Лтд.», 1994. 283 с.
4. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 688 с.
5. Груздева М.Л., Козицын А.Л. Тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов. *Современные наукоемкие технологии.* № 7-1 (2016): 118–121.
6. Pelgrum W. J. Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational

assessment. *Computers & education.* 2001. Т. 37. №. 2. С. 163–178.
7. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Управління навчальною діяльністю учнів і студентів засобами сучасних інформаційних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* Збірник наукових праць. Випуск 12 (2006): 270 с.
8. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США: дис. Редакційно-видавничий відділ Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2011.
9. Кадемія М.Ю. Електронний навчальний посібник: проблеми створення та використання. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень перспективи: Збірник наукових праць / За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. Київ, 2003. 680 с.
10. Karmanova E. et al. Modeling of students' competency development in the higher education distant learning system. Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine. Atlantis Press, 2016.
11. Woodson S. Method and system for evaluating the performance of an instructor of an electronic course: пат. 6789047 США. 2004.
12. Welsh E. T. et al. E–learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development.* 2003. Т. 7. №. 4. С. 245–258.

Алєксєєва Г. М., Чернєга О. А. Електронна підтримка діагностики, контролю та оцінювання результатів освіти майбутніх соціальних педагогів

У статті розглядаються питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у педагогічному університеті. Реформування вищої освіти в Україні необхідне в контексті світових тенденцій глобалізації й інформатизації суспільства. Підвищення її якості є необхідною умовою становлення всебічно розвинутої, компетентної, творчої, конкурентоспроможної, готової до активного самопізнання та самовдосконалення особистості. Розглянуто таку форму організації самостійної роботи студентів, як контроль знань та виявлено її ефективність для оцінювання рівню знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів. Установлено, що тест дозволяє не тільки проводити діагностику рівня підготовки майбутніх фахівців, але має також навчальне, виховне й організаційне значення та відкриває можливість об'єктивно і, головне, кількісно визначити рівень знань, умінь і навичок студента, зводячи до мінімуму суб'єктивізм викладача.

Розкриваються деякі аспекти розробки електронної підтримки діагностики, контролю та оцінювання результатів освіти майбутніх соціальних педагогів. Проаналізовано інструментарій тестології, зокрема комп'ютерної, та психолого-педагогічні аспекти комп'ютерних педагогічних вимірювань.

Розглянуто практичний досвід розробки професійно-орієнтованих тестів у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів Бердянського державного педагогічного університету, спираючись на головні напрями тестування та основні взаємозв'язані функції (діагностичну, навчальну і виховну). Підготовлено «Орієнтовну програму вивчення особистості», на основі якої було розроблено 30 програмних оболонок, що передбачали використання комп'ютерних технологій тестування, анкетування та опитування за різними психолого-педагогічними методиками.

Доведено, що інформаційне середовище Moodle має ефективні функції підтримки діагностики, контролю та оцінювання результатів освіти майбутніх соціальних педагогів. Головною відмінністю Moodle є підтримка сучасних стандартів електронного мережевого навчання E-learning 2.0 та орієнтація на активне залучення студентів у процес формування знань та взаємодію між собою.

Ключові слова: *вища освіта, професійне навчання, інформаційні технології, тестування, інформаційне середовище Moodle.*

УДК 378.147:811.111

Г. Л. Андросюк
викладач Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Т. А. Цепко
старший викладач Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті визначено сутність та значення мотивації як чинника підвищення ефективності навчання студентів на заняттях з англійської мови. Розглянуто різноманітні методи навчання, які зумовлюють підвищення рівня мотивації та зміну (переорієнтацію) мотивації студентів. Установлено, що мотивація формується на основі внутрішніх та зовнішніх факторів. Мотивація з'являється в процесі діяльності студентів, а тому одним з ефективних факторів її підвищення є поєднання, баланс традиційних та інноваційних методів навчання. При цьому нові технології та інноваційні методи формують мотиваційну базу студентів.

Мотивація навчання є системою зовнішніх і внутрішніх мотивів, які мають багаторівневу структуру. До основних критеріїв формування мотивації вивчення іноземної мови дослідники належить наявність пізнавальних мотивів та цілей та позитивні емоції під час вивчення дисципліни. Особливого значення для створення умов для інтенсифікації навчання набуває особистість викладача. Мотивація є умовою будь-якої людської діяльності та необхідною передумовою успішного навчання іноземної мови. Мотивація передбачає два етапи її формування: заохочувальний (оцінки, похвала вчителя, позитивні відгуки батьків та друзів), формування стійкої мотивації (успішність володіння іноземною мовою). Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. Внутрішня залежить від внутрішнього середовища (викладач, навчальна група, оточення). При цьому педагогічні здібності та професійно-педагогічні якості, професіоналізм викладача, психологічна спрямованість на педагогічну діяльність, досконале володіння педагогічними технологіями, уміння виявляти та ефективно використовувати здібності та індивідуальні особливості студента є головними умовами формування мотивації. Свідома самостійна робота, скерована викладачем, стимулює розвиток мотиваційних механізмів, виступаючи одним з найбільш ефективних із них. Зовнішня мотивація зумовлена значущістю інформації про країну, мова якої вивчається, її культуру та історію, усвідомленням важливості мови для реалізації потреб.

Ключові слова: *мотивація, інноваційні методи, ефективність навчання, переорієнтація мотивації.*

Постановка проблеми. Роль мотивації у вивченні студентами англійської мови важко переоцінити, адже мотиви особистостей слугують ключовими факторами успішності у будь-якій діяльності та стимулюють, зацікавлюють їх до освоєння різних наук. Сьогодні мотивацію розглянуто у багатьох працях як фактор, що сприяє ефективності різних методів навчання та підходів до навчання англійської мови, проте відсутні систематизовані дослідження щодо ролі та напрямів мотивації як чинника підвищення ефективності навчання студентів на заняттях з англійської мови.

Мотивація є, з одного боку, чинником, що стимулює студентів формувати компетентність та вміння, навики оволодіння англійською мовою, з іншого – залежить від низки факторів. Стимули, мотиви та зацікавленість формуються залежно від соціально-культурного оточення, впливу батьків, компетентності викладача та методів, які він використовує під час навчання. Останнє є найбільш значимим фактором забезпечення підвищення рівня мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях авторів лише частково згадується значення мотивації для ефективного навчання студентів англійської мови. У розглянутих дослідженнях автори виділяють мотивацію (як критерій ефективності різних методів навчання). Варто виділити праці Н. Арістова, Н. Білан, Т. Гончаренко, Н. Гурина, С. Ефендієва, Є. Іжко, Ю. Бугая, О. Карпова, О. Кобзар, Ю. Лавриш, В. Панченко, Т. Пастернак, А. Петрова, О. Подзигун, Н. Пазюра, Н. Теличко, В. Харламенко, Н. Шеверун, Н. Яременко

Мета статті полягає у виокремленні ролі та основних напрямів мотивації як чинника підвищення ефективності навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні [1, с. 48] мотивацію навчання автор розглядає як «системне утворення зовнішніх і внутрішніх моти-

© Андросюк Г. Л., Цепко Т. А., 2019

вів, ієрархія і взаємодія яких формується під впливом певних факторів».

Мотивація навчання – система зовнішніх і внутрішніх мотивів, які мають багаторівневу структуру, рівні сформованості якої можна оцінити за визначеними критеріями та показниками, що відображають ставлення студентів до навчального предмета, формування якої відбувається в кілька послідовних етапів. Мотивація вивчення іноземної мови виникає не до початку спеціально організованої навчальної діяльності, а в процесі діяльності, якщо вона є цікавою, а студенти − активними й ініціативними в цій діяльності.

Мотивація є однією з умов ефективності навчання студентів. Дослідники (Ф. Рабінович, Г. Рогова, Т. Сахарова) доводять, що викладачі іноземної мови мають розуміти важливість створення умов, які стимулюють діалогічне мовлення. До таких умов вони відносять мотивацію, ситуативність та особистісну орієнтацію, які стають структурним компонентом заняття [15].

Мотивація є умовою будь-якої людської діяльності та необхідною передумовою успішного навчання іноземної мови. Продуктивне вивчення завдячує змісту навчання, вдосконаленим методикам та засобам, але значно залежить від рівня мотивації. Умови мотивації можна поділити на зовнішні (високооплачувана робота, престиж професії, заохочування батьків та друзів, перспективи подорожі за кордон) та внутрішні (амбітність студентів, бажання бути лідером у навчанні). Мотивація передбачає два етапи її формування: заохочувальний етап (оцінки, похвала вчителя, позитивні відгуки батьків та друзів), етап формування стійкої мотивації (успішність володіння іноземною мовою). Методи формування стійкої мотивації можна поділити на дві групи: перша група охоплює психологічні прийоми та методи (індивідуальний підхід, доброзичливий клімат у колективі), друга – методико-педагогічні методи, загальні дидактичні та педагогічні методи (посильність завдань та матеріалу, що вивчається, зростання складності навчальних вправ та задач) [15].

Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. Внутрішня залежить від внутрішнього середовища (викладач, навчальна група, оточення). Зовнішня мотивація зумовлена значущістю інформації про країну, мова якої вивчається, її культуру та історію, усвідомленням важливості мови для реалізації потреб. Викладачеві важливо знати потреби, якими керуються студенти, він має постійно підтримувати мотивацію навчання на високому рівні [8].

Традиції та соціально-культурний контекст мають значний вплив на відношення студентів до вивчення англійської мови у всьому світі. Якщо соціокультурне оточення сприяє розвитку конкуренції, воно формує позитивне відношення до навчання та виховує мотивацію до вивчення англійської мови. Тобто позитивне ставлення та мотивація до вивчення англійської мови зумовлена соціальним оточенням. Цікаво, що цей феномен існує в усіх країнах світу, а теоретичні дослідження свідчать про те, що конкурентне та сприяюче оточення значно підвищує мотивацію до навчання. Крім того, дослідження свідчать, що на рівень володіння англійською мовою значно впливають диверсифіковані національні та соціокультурні чинники. Причому цікавим фактом є те, що мотивація до навчання англійської мови відсутня, якщо батьки також байдужі до її вивчення [14].

Професіоналізм викладача досить часто також є мотивувальним механізмом у вивченні студентами іноземної мови. Він передбачає високий рівень знання своєї дисципліни, психологічну спрямованість на педагогічну діяльність, досконале володіння педагогічними технологіями, уміння виявляти та ефективно використовувати здібності та індивідуальні особливості студента. Окрім функцій викладача, для ефективності педагогічної діяльності велике значення мають його педагогічні здібності. Здібності – це індивідуальні особливості викладача, від яких залежить характер і якість знань, навичок, умінь, що формуються, а також успішність виконання тієї чи іншої педагогічної діяльності. Слід підкреслити роль професійно-педагогічних якостей викладача, що сприяють підвищенню мотивації студента у вивченні іноземної мови і наявність яких забезпечує оптимальні можливості для управління якістю навчального процесу. Серед них є загальна і педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, спостережливість, дотепність і гнучкість мислення, рефлексія, педагогічне передбачення (педагогічний прогностицизм). Автор стверджує, що тільки свідома самостійна робота, скерована викладачем, дає позитивні наслідки і можливість розвитку самостійності, високої самоорганізації, творчого підходу, підпорядкування навчальної діяльності майбутній професіональній діяльності. Вона не тільки плідно використовує наявні мотиваційні механізми, а й сама є одним із найбільш ефективних із них, істотно розширює мотиваційну сферу студента та спрямовує її на оволодіння іноземною мовою [3].

Високий рівень умотивованості сприяє успішному вивченню іноземної мови, забезпечує вироблення вмінь та навичок спілкування іноземною мовою. Тому між рівнем мотивації та успішності студентів є тісний зв'язок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що основними закономірностями впровадження інноваційних технологій навчання (зокрема англійської мови) є переорієнтація мотивації навчання студентів на активне пізнання нового та самостійну роботу [11]. У контексті останнього твердження С. Єрохін заува-

жує, що потрібно створювати інструментарій для самостійної роботи студента, надавати матеріали в паперовому та електронному вигляді, забезпечувати дистанційну допомогу викладачам [7].

Як зазначає Н. Шеверун, одним із важливих моментів у навчанні іноземних мов є створення педагогічних умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та продуктивної реалізації технологій процесу здобування знань. Це означає розроблення варіативних методичних систем навчання, що вміщують технологію забезпечення мотивації навчання, добір змісту, методів, матеріалів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладу матеріалу педагогом та самостійного навчання студента, підготовку диференційованих, професійно спрямованих комплексів вправ, визначення орієнтирів пізнавальної діяльності. Таким чином, рівень мотивації студентів залежить від компетентності викладача та методів, які викладач використовує під час навчання, що можуть підвищити або знизити рівень вмотивованості студентів [17].

Мотиваційний фактор є також рушійним фактором інтенсифікації викладання англійської мови. До основних критеріїв формування мотивації вивчення іноземної мови дослідники належить наявність пізнавальних мотивів та цілей та позитивні емоції під час вивчення дисципліни. Отже, особливого значення для створення умов для інтенсифікації навчання відіграє особистість викладача. Отож, якщо заняття проходить жваво та цікаво для студентів, коли викладач не тільки добре володіє іноземною мовою, але й педагогічними технологіями, уміє ефективно виявляти та використовувати здібності та індивідуальні риси студентів, мотивація навчатися значно підвищується [1, с. 50]. Викладач вийшов із ролі інструктора і стає ініціатором-консультантом у студентській діяльності, яка призводить до самостійності учнів. Розвиток здатності учня до автономної навчальної діяльності в галузі вивчення мови та культури означає розвиток особистісних якостей студента, які забезпечують його самовизначення, самореалізацію і саморозвиток в освітньому середовищі [6].

Стимулювальним фактором для підвищення мотивації у вивченні іноземної мови є, безперечно, проведення ігор під час заняття. Адже саме цей вид діяльності дозволяє студентам учитися розмовляти англійською мовою, наближаючись до реальних умов. Деяким студентам ігрові ситуації дозволяють подолати сором'язливість та розкритися у спілкуванні [18].

Ю. Лавриш виокремлює високий рівень мотивації студентів у вивченні іноземної мови як основну характеристику професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах за умов успішного впровадження диференційованого навчання. Розробка технології організації процесу навчання іноземної мови у багаторівневих групах, дає змогу, з одного боку, посилити мотивацію студентів, а з іншого – розширити можливості з метою вільного спілкування у професійній сфері на іноземній мові та майбутньої участі у програмах академічної мобільності [10].

Інтерактивні методи навчання сприяють оптимізації навчального процесу з вивчення професійної іноземної мови. Вони покликані призвести в дію механізми мотивації та підвищити ефективність навчання іншомовного спілкування [16].

Нові технології навчання та інноваційні методи можуть бути впроваджені лише за умови мотиваційної бази студентів. Мотиваційну базу формують методи навчання. Відтак, для навчання студентів іноземних мов польські викладачі використовують комбінацію методів навчання, які можна об'єднати в три групи. До першої належать традиційні методи навчання (граматико-перекладний, комунікативний, аудіолінгвальний тощо). До другої належать інноваційні (метод «відкриття», метод запитань і відповідей «академії наук», дуальний, дистанційні методи). Третя група містить авторські методи зарубіжних науковців, зокрема метод Бронярка, Шкутника, Бжешкевіча. У процесі навчання іноземних мов використовуються методи та комбінації.

Мультимедійні технології, інтерактивні технології та інтегровані технології сьогодні є найбільш ефективними для забезпечення підвищення мотивації студентів на заняттях. Вивчення та застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам впроваджувати та вдосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Упровадження інноваційних технологій значно поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами [5].

Інтеграція проектів у процес вивчення іноземної мови сприяє більшій умотивованості та самостійності студентів. Це діяльність, яка дозволяє проявити свою індивідуальність та уміння брати на себе відповідальність за своє навчання. Усвідомлення студентами того, що проект, над яким вони працюють, матиме практичне застосування (презентація, семінар, газета тощо), також сприяє підвищенню відповідальності. Найвищий ступінь зацікавленості студентів визначено під час проведення проекту, а також під час демонстрації результатів та обміну досвідом, що означає гарну мотивацію, яка призвела до ефективного засвоєння матеріалу [6].

Мотивація студентів залежить від методів та інструментів, які використовує педагог у методиці викладання. Про це зазначено у праці, де автор, досліджуючи проблему навчання іноземної мови для професійного спілкування, стверджує про ефективність інформаційно-комунікативних технологій (далі − ІКТ), визначаючи їх інструментами, що дозволяють підвищити рівень мотивації навчання шляхом полегшення вивчення, підняття рівня зацікавленості студентів, залучення їх до активності під час навчання. У дослідженні [13] на основі експериментального дослідження доведено, що використання кейсів на основі ІКТ суттєво підвищують рівень зацікавленості та мотивації до вивчення англійської мови. Так, ефективними методами під час проведення занять є веб-кейси, відео кейси, веб-квести, інтерактивні навчальні ігри, електронне листування.

Автор дослідження [8] стверджує, що саме комплексне використання мультимедійних технологій та гармонійне поєднання мультимедійних продуктів (мультимедійні презентації, навчальний відеоматеріал, електронні словники, електронні підручники, подкасти) забезпечує зростання рівня мотивації до вивчення англійської мови, а тому підвищує рівень мовленнєвої компетентності, активізує навчальний процес, розширює словниковий запас, підвищує рівень володіння іноземною мовою.

Розвиток мотивації у студентів є однією з психолого-педагогічних умов формування основ комунікативної компетенції у студентів, а тому ефективним є компетентісний підхід та застосування інноваційних методів навчання [1]. Використання інноваційних методів із традиційними дає змогу забезпечити підвищення рівня мотивації [2].

У дослідженні [9] стверджується, що одним із методів підвищення мотивації та інтересу до навчання є рольові ігри. Про це також стверджують автори праць, у яких зазначено, що ігрові процеси під час навчання \ важливим засобом підвищення інтересу до навчання, підвищення рівня мотивації, а потенціал є суттєвим, оскільки студенти залучаються до діяльності, накопичують пізнавальний досвід при вирішенні ігрових завдань. Рольові ігри спрямовуються на приведення в дію механізму мотивації, тому підвищується ефективність навчання іноземного спілкування.

Такі сучасні методики, як кооперване, дистанційне навчання, проектна методика з використанням нових інформаційних/комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів, забезпечують індивідуальний підхід до здібностей та можливостей студентів, рівня володіння іноземною мовою, зацікавленості та мотивації. Одним із сучасних методів є електронні презентації на заняттях з іноземної мови, які забезпечують активізацію зацікавленості і мотивації студентів та є перспективним напрямом у методиці викладання іноземних мов [12].

Одним із чинників, які формують мотивацію студентів до ефективного навчання є рефлексія – самоаналіз та осмислення діяльності особистості. На основі аналізу літературних джерел у роботі [4] зроблено висновок, що рефлексивне мислення сприяє усвідомленню цінності та значущості власної навчальної діяльності, активації процесу самооцінювання студентів, підвищенню мотивації до навчання; більш ефективному розвитку інтелектуальних умінь, здатності до самореалізації та самоосвіти в подальшому. Таким чином, на мотивацію студентів впливає рівень усвідомленості власної діяльності та розуміння потреби у вивченні англійської мови. Формування усвідомленості залежить не лише від інтелектуальних здібностей студента, але й від його оточення, викладача та подачі ним матеріалу й обраних методів навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Мотивація навчання є системою зовнішніх і внутрішніх мотивів, які мають багаторівневу структуру. Мотиваційний фактор є рушійним фактором інтенсифікації викладання англійської мови та є педагогічною передумовою підвищення ефективності занять англійської мови. Особливого значення для створення умов для інтенсифікації навчання набуває особистість викладача. Мотивація є умовою будь-якої людської діяльності та необхідною передумовою успішного навчання іноземної мови. Мотивація передбачає два етапи її формування: заохочувальний (оцінки, похвала вчителя, позитивні відгуки батьків та друзів), формування стійкої мотивації (успішність володіння іноземною мовою). Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. Внутрішня залежить від внутрішнього середовища (викладач, навчальна група, оточення). Зовнішня ж зумовлена значущістю інформації про країну, мова якої вивчається, її культуру та історію, усвідомленням важливості мови для реалізації потреб.

Подальші дослідження у цьому напрямі потребують зосередження уваги на експериментальних дослідженнях інноваційних методів та ролі у розвитку мотивації студентів під час занять з англійської мови.

Список використаної літератури:

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний авіаційний ін-т. Київ, 2008. 248 с.
2. Гончаренко Т.Є. Мотивація вивчення англійської мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2010. Вип. 4. С. 47−54.
3. Білан Н. Застосування інноваційних технологій у процесі формування іншомовної комуніка-

тивної компетентності майбутніх аграрників. *Молодь і ринок.* 2015. Вип. 3. С. 134−139.
4. Гончаренко Т.Є. Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2010. Вип. 4. С. 47−54.
5. Гурина Н.В. Рефлексія у професійно орієнтованому навчанні майбутніх вчителів англійської інтонації. *Психолого-педагогічні науки.* 2014. Вип. 2. С. 167−172.
6. Ефендієва С.М. Застосування найбільш ефективних інновацій в практиці викладання англійської мови на сучасному етапі в українських вишах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2017. Вип. 127 (55). С. 12−15.
7. Іжко Є.С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання. *Вісник Дніпропетр. ун-ту ім. Альфреда Нобеля : Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. Дніпропетровськ, 2014. Вип. 2(8). С. 92−98.
8. Інноваційний розвиток вищої школи: Україна – серед перших або відстаючих? *Комсомольская правда в Украине*. 2016. № 232 (3932/25327). URL: http://www.istu.edu.ua/pro-mntu/publikacii-v-zmi/innovaciinii-rozvitok-vishchoji-shkoli/ (дата звернення: 17.03.2018).
9. Карпова О.О. Дидактичні умови навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09/ Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2015. 233 с.
10. Кобзар О.І., Лєшньова Н.О. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови. URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/21.pdf (дата звернення: 17.03.2018).
11. Лавриш Ю.Е. Багаторівнева стратегія як метод диференційованого підходу при викладанні іноземної мови у вищих навчальних технічних закладах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 1 (83). С. 79−84.
12. Панченко В. Інноваційні технології навчання англійської мови студентів університету. *Актуальні питання іноземної філології.* 2016. № 4. С. 115−120.
13. Пастернак Т. А. Навчання іноземним мовам у немовних вузах за допомогою електронних презентацій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 1. С. 193−197.
14. Петрова А.І., Подзигун О.А. Навчання іноземної мови для професійного спілкування майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3 (81). С. 104−107.
15. Пазюра Н. Проблеми іншомовної підготовки студентів у соціально-культурному контексті: зарубіжний досвід. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* Кіровоград, 2016. Вип. 147. С. 21−25.
16. Теличко Н.В. Бабіта О.Ю. Діалогічне мовлення на занятті іноземної мови як один із шляхів реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Мукачеве: Карпатська вежа, 2017. Вип. 22 (17). С. 121−125.
17. Харламенко В. Б. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому начальному закладі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 132. С. 231−234.
18. Шеверун Н.В. Форми, методи, педагогічні технології навчання іноземних мов студентів технічних університетів: досвід Польщі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 1 (79). С. 143−149.
19. Яременко Н.В. Деякі шляхи інтенсифікації викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2016. Вип. 1. С. 17−21.

Androsiuk H., Tsepko T. Motivation as the basic factor of improving students' efficiency in English classes

The research paper determines the essence and significance of motivation as a factor in improving students' efficiency in English classes. Different teaching methods are considered, which determine the increase in the level of motivation and change (reorientation) of students' motivation. It is established that motivation is formed on the basis of internal and external factors. Motivation appears in the process of student activity, and therefore one of the effective factors of its enhancement is a combination, balance of traditional and innovative teaching methods. At the same time, new technologies and innovative methods form the motivational base of students.

Motivation for learning is a system of external and internal motives that have a multilevel structure. Researchers consider cognitive motifs and goals, as well as positive emotions during in the process of learning the subject to be the main criteria for the formation of the motivation to study a foreign language. The lecturer's personality plays a special role in creating the conditions for the intensification of learning. Motivation is a precondition in any human activity and is a prerequisite for the successful learning of a foreign language. Motivation involves two stages of its formation: encouraging stage (scores, praise of the lecturer, positive feedback from parents and friends), the stage of formation of a stable motivation (success in foreign language

skills). There is external and internal motivation. Internal depends on the internal environment (lecturer, training group, environment). At the same time pedagogical abilities and professional pedagogical qualities, professionalism of the lecturer, psychological orientation to pedagogical activity, proficiency in pedagogical technologies, ability to identify and effectively use the abilities and individual characteristics of a student are the main conditions for the formation of motivation. Conscious independent work directed by the lecturer stimulates the development of motivational mechanisms, acting as one of the most effective of them. External motivation is due to the importance of information about the country whose language is being studied, its culture and history, awareness of the importance of language for the realization of needs.

Key words: *motivation, innovative methods, teaching effectiveness, reorientation of motivation.*

УДК 378.37.08

Т. В. Бабенко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Сучасність висуває нові вимоги до рівня і якості підготовки майбутніх фахівців. В економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують конкурентоспроможність людини на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі, зокрема загальна компетентність, мобільність, висока працездатність, ініціативність, працелюбність. Наука і технології розвиваються настільки стрімко, що отримання якоїсь певної кваліфікації у вищому закладі освіти не є гарантією зайнятості в цій сфері діяльності. Тому головним завданням системи освіти є підготовка фахівців, зацікавлених у своїй безперервній освіті і розвитку, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов і змісту професійної діяльності, вибудовувати вектор свого кар'єрного росту, розширювати свої професійні можливості, освоюючи нові сфери професійної діяльності.

Проведений аналіз сутності поняття «соціально-професійна мобільність», а також власні дослідження дозволяють визначити, що складниками соціально-професійної мобільності фахівця є здатності, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, зокрема орієнтуватись у мінливому інформаційному середовищі, відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору, проявляти адекватну ситуації та власним цілям активність, адаптуватися до умов, які змінюються, а також впливати на навколишню дійсність, здатність до постійного самовдосконалення. Серед особистісних якостей та рис, що утворюють здатність та готовність до соціально-професійної мобільності можна вилити такі, як ініціативність, креативність, соціальна та професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, рішучість, впевненість у собі, відкритість до нового.

Розвиток соціально-професійної мобільності ми розуміємо як спеціально проектований та прогнозований процес послідовної зміни особистості, зокрема її психічні процеси, соціальними та особистісно активними складниками, що має своїм результатом появу особистісних новоутворень (особистісних рис, ціннісно-смислових конструктів, особистісного бачення світу), що визначають її поведінку.

На нашу думку самостійна робота студентів є ефективним засобом розвитку соціально-професійної мобільності за умови організації її на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: *соціально-професійна мобільність фахівця, професійна підготовка, самостійна робота студентів, особистісно орієнтований підхід, інформаційно-комунікативні технології.*

Постановка проблеми. Сучасність висуває нові вимоги до рівня і якості підготовки фахівців. Сьогодні зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують конкурентоспроможність людини на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі, зокрема загальна компетентність, мобільність, висока працездатність, ініціативність, працелюбність. Наука і технології розвиваються настільки стрімко, що отримання якоїсь певної кваліфікації у вищому закладі освіти не є гарантією зайнятості в цій сфері діяльності. У зв'язку з цим важливим завданням системи вищої освіти є підготовка фахівців, зацікавлених у своїй безперервній освіті і розвитку, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов і змісту професійної діяльності, вибудовувати вектор свого кар'єрного росту, розширювати свої професійні можливості, освоюючи нові сфери професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Соціально-професійна мобільність є предметом дослідження не лише педагогіки, а й філософії, соціології, психології, економіки. На філософському рівні соціально-професійну мобільність досліджували М. Вебер, Б. Гершунський, І. Василенко, І. Фролов, М. Шелер та ін.

На соціологічному рівні проблеми мобільності населення досліджували Д. Голдторп, Л. Лесохіна Р. Еріксон, А. Мудрик, П. Сорокін. У психологічних дослідженнях соціально-професійну мобільність виввчали Л. Горюнова, Е. Зеєр, А. Маркова, А. Маслоу, Н. Пряжников, К. Роджерс, Т. Титаренко.

Розвиток та формування мобільності особистості на педагогічному рівні досліджували Л. Амірова, Л. Горюнова, Л. Мітіна Ю. Клименко, Р. Пріма, Є. Рапацевич, Ю. Сачук, Л. Сущенцева, О. Шаров та інші.

Актуальність дослідження змісту та умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця зумовлюється протиріччям між бажаним рівнем соціально-професійної мобільності фахівця та недостатньою спрямованістю

© Бабенко Т. В., 2019

освітнього процесу закладів вищої освіти на її розвиток.

Тому **мета статті** – з'ясувати сутність поняття «соціально-професійна мобільність» та обґрунтувати її розвиток у процесі самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що, незважаючи на розмаїття теоретичних підходів до розуміння сутності понять «мобільність» та «соціально-професійна мобільність», у сучасній науковій літературі немає сталого визначення цього терміна.

Поняття «мобільність» активно досліджується порівняно недавно, зокрема лише з другої половини XX ст., хоча було введено в науковий обіг майже на сто років раніше. П. Сорокін використав поняття «соціальна мобільність», маючи на увазі соціальні переміщення не тільки індивідів, груп, а й соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створено або модифіковано в процесі людської діяльності. Для того, щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору, автор користувався термінами «горизонтальна соціальна мобільність» і «вертикальна соціальна мобільність». Першу П. Сорокін пов'язував зі зміною соціального статусу людини, з кар'єрним ростом фахівця, а другу розглядав як таку, що відбувається на одному статусному рівні. Горизонтальна соціальна мобільність передбачає перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому ж рівні суспільної стратифікації [8].

Сьогодні соціальна мобільність вже не пов'язується безпосередньо із соціальним становищем і соціальним статусом, а характеризує спосіб соціального функціонування людини. Тому соціальна мобільність визначається як «...властивість соціальних суб'єктів, яка виражена в їх здатності швидко і адекватно модифікувати свою діяльність при виникненні нових обставин, легко і швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи вирішення несподіваних проблем і виконання нестандартних завдань» [4, с. 4].

У соціологічному словнику категорія «професійна мобільність» розкривається з двох боків. По-перше, професійна мобільність є процес переміщення індивідів у соціально-професійній структурі суспільства, пов'язаний зі змінами професійного статусу і зміною роду занять у рамках одного кваліфікаційного рангу завдяки проходженню певному щаблі освіти. Цьому визначенню професійної мобільності близька трактування, яку дає в своєму дослідженні Б. Ігошев. Автор під професійною мобільністю розуміє «... зміну трудової позиції або рангу працівника, зумовлену зміною місця роботи або професії» [4, с. 78]. По-друге, професійна мобільність – це особистісна якість, набута в процесі навчання, що виражається в здатності легко і швидко освоювати нові реалії.

Ми погоджуємося з дослідницею Л. Аміровою, яка вважає, що професійна мобільність людини – це не тільки здатність змінювати професію або рід діяльності, а й здатність до успішної самореалізації в суспільному середовищі. Мобільність – це спосіб реагування особистості на ситуацію (життєву, професійну) в умовах життєдіяльності, що змінюються [1].

У дослідженнях М. Дяченко [2], Е. Зеєра [3] професійна мобільність визначається як здатність і готовність особистості досить швидко й успішно освоювати нову техніку і технології, виконувати нові виробничі завдання, набувати відсутні знання та вміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності.

Можна зробити висновок, що соціальна і професійна мобільність тісно взаємопов'язані, тому можна говорити про соціально-професійну мобільності особистості.

Для нашого дослідження важливою є позиція Ю. Калиновського, який характеризує соціально-професійну мобільність як інтегративну властивість особистості, що зумовлює її здатність швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному або професійному середовищі під впливом зміни в природі, культурі або соціумі, ситуацій і обставин діяльності суб'єктів [6].

З іншого боку, О. Іпатова розглядає соціально-професійну мобільність як готовність особистості до оперативної зміни сфери професійної діяльності, яка проявляється в активності й інтересі до професійної діяльності, адаптивності до різних її видів, налаштованості на творче ставлення до виконуваної діяльності (5, с. 13).

Деякі автори, зокрема Д. Чернілевський, уважають, що формування професійної, а також соціально-професійної мобільності – це формування конкурентоспроможності випускників на ринку праці, що досягається в комплексній підготовці, поєднує в собі, з одного боку, вузький професіоналізм, а з іншого – універсалізм у формуванні компетентного фахівця. Учений пояснює це необхідністю заміни чисто виробничих знань, умінь і навичок більш повною гамою знань, умінь і навичок, зокрема необхідних для охорони і поліпшення здоров'я, природних ресурсів, захисту навколишнього середовища [9].

Ґрунтовні дослідження формування професійної мобільності здійснила Р. Пріма, яка визначає професійну мобільність майбутнього вчителя початкових класів як «підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої

орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності до власних життєвих позицій; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [8, с. 101–102].

Проведений аналіз сутності поняття «соціально-професійна мобільність», а також власні дослідження дозволяють визначити, що складниками соціально-професійної мобільності фахівця є здатності, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, зокрема орієнтуватись у мінливому інформаційному середовищі, відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору, проявляти адекватну ситуації та власним цілям активність, адаптуватися до умов, які змінюються, а також впливати на навколишню дійсність, здатність до постійного самовдосконалення. Серед особистісних якостей та рис, що утворюють здатність та готовність до соціально-професійної мобільності, можна вилити такі, як ініціативність, креативність, соціальна та професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, рішучість, упевненість у собі, відкритість до нового.

Особистісні якості та здатності, що дозволяють людині швидко переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, не є вродженими. Розвиток мобільності як інтегративної якості особистості може відбуватися як цілеспрямований, планомірний, спеціально організований процес (навчання, виховання), так і процес порівняно стихійний (неконтрольована соціалізація).

Розвиток соціально-професійної мобільності ми розуміємо як спеціально проектований та прогнозований процес послідовної зміни особистості, зокрема її психічні процеси, соціальний та особистісно активний складники, що має своїм результатом появу особистісних новоутворень (особистісних рис, ціннісно-смислових конструктів, власного бачення світу), що визначають її поведінку.

На нашу думку, самостійна робота студентів є ефективним засобом розвитку соціально-професійної мобільності. Проблема організації самостійної роботи студентів не нова. Теорія та методика навчання у вищий школі має багатий арсенал наукових досліджень, які аналізують той чи інший аспект самостійної роботи студентів. Сьогодні одним із головних напрямів модернізації освіти в Україні є створення якісно нової школи – життєтворчості й самореалізації особистості, в якій утверджується бажання і вміння навчатися впродовж усього життя. Тому в закладах вищої освіти виникає необхідність якісно нового рівня організації самостійної роботи студентів, який урахував би попередній досвід та останні наукові дослідження в галузі педагогіки, розв'язував актуальні завдання підготовки фахівців, зокрема розвитку соціально-професійної мобільності.

Можна виділити декілька точок зору на сутність та зміст самостійної роботи. З одного боку, вона ототожнюється із самостійною діяльністю і тому розглядається в системі лекційних, практичних занять, лабораторних робіт і семінарів, як сприйняття і самостійне осмислення студентами нової інформації, відтворення її у розв'язанні завдань. З іншого боку, самостійною роботою вважається тільки така, під час якої студент без допомоги викладача проаналізував та узагальнив навчальний матеріал, перевірив свої результати і висновки.

Самостійна робота як засіб організації навчального чи наукового пізнання студента виступає у своїй двоєдиній якості. З одного боку, вона є навчальним завданням, тобто об'єктом діяльності студента, що пропонується викладачем. З іншого – формою прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання.

Положенням про організацію навчального процесу в закладах вищої освіти передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає змогу розвивати пізнавальну активність, формувати самостійність як рису особистості, здатність до творчого розв'язання сучасних виробничих завдань, уміння приймати рішення. Важливим завданням викладача закладу вищої освіти є правильно організувати самостійну роботу, щоб використати всі її дидактичні, виховні та розвивальні можливості. Самостійна робота має бути спланована й організовувана у поєднанні з іншими формами навчання. Важливим є ретельний відбір викладачами і кафедрою змісту та обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами.

Самостійна робота, на наше переконання, сприятиме розвитку соціально-професійної мобільності, якщо вона організована на засадах особистісно орієнтованого підходу. За особистісно-орієнтованого підходу особлива увага приділяється педагогічній підтримці розвитку особистості, створенню умов для актуалізації суб'єктного досвіду й особистісних структур свідомості. Ця підтримка полягає в ненасильницькій організації особистості на можливі способи самореалізації, самоактуалізації і самоорганізації в процесі самостійної діяльності.

Визнання студента головною фігурою всього освітнього процесу є вихідним моментом в організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Студент як

суб'єкт освітнього процесу стає реальним і повноправним господарем учіння, суспільного життя і майбутньої професійної діяльності, тому повністю усвідомлює всю міру відповідальності за зроблений вибір, засвоєння цінностей, необхідних для становлення сучасного фахівця, за свою професійну підготовку.

Пріоритет суб'єкт-суб'єктних взаємин передбачає співробітництво викладача і студента в навчанні. На перший план виступають такі форми діяльності викладача, як розробка індивідуальних стратегій навчання, виконання диференційованих самостійних завдань, індивідуальне консультування. За такого підходу необхідні інші форми контролю й оцінки знань студентів, які надають перевагу рейтинговій системі. Вона залучає студентів до свідомої й активної праці, оскільки в них майже немає жодної можливості ухилятися від виконання завдань. Так, усувається вплив випадкових факторів, а підсумкова оцінка є більш об'єктивною, тому що базується на оцінюванні всіх видів робіт з усіх тем курсу протягом тривалого часу. Ця система породжує здорову конкуренцію серед студентів, створює можливості для реалізації здорового честолюбства в оволодінні знаннями. Широко використовуються індивідуальні співбесіди, публічні огляди і захисти результатів навчальної праці, оцінка знань експертами. Це надійні способи захистити студента від суб'єктивізму і монопольного права викладачів на оцінку.

В особистісно орієнтованому навчанні проявляється надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи у студента потреби в самоактивності як визначальному чиннику збагачення власного досвіду.

Для реалізації особистісних стратегій навчання треба не тільки розробити для кожного студента з послідовністю виконання самостійних робіт, а й створити відповідне навчальне середовище, яке було б сприятливим для студента і допомагало б йому здійснювати самостійну діяльність. Створити таке середовище допомагає використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Використання засобів інформаційно-комунікативних технологій навчання для організації самостійної роботи дозволяє активно вибудовувати власний навчальний процес, визначати індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі, збільшити кількість та методи представлення навчальних завдань, призначених для самостійного опрацювання. Так, з'являється можливість використання студентами у самостійній роботі спеціальних завдань на планування та контроль самостійної навчальної діяльності, в яких прямим продуктом є формування вміння визначати стратегію розв'язання, планувати процес виконання діяльності, контролювати його, знаходити і виправляти помилки. При цьому винятково важливою виявилася можливість використання в процесі самостійної роботи завдань на рефлексію діяльності, прикладом якої є опис стратегії своїх міркувань після того, як завдання було виконано.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що соціально-професійна мобільність – це сукупність здатностей та особистісних якостей фахівця, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, бути соціально та професійно активним, конкурентоспроможним, професійно компетентним, що базується на прагненні до самореалізації та самовдосконаленні. Обґрунтовано, що самостійна робота студентів є ефективним засобом розвитку соціально-професійної мобільності за умови її організації на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Список використаної літератури:

1. АмироваЛ.А.,БагишаевЗ.А.Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования. *Alma mater.* 2004. № 1. С. 55–60.
2. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник. Москва: Харвест, 2004. 576 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Москва: Академический проект, 2003. 336 с.
4. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете. Москва: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
5. Ипатова Е.Р. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов вуза: автореферат … кандидата педагогических наук. Шуя, 2012. 24 с.
6. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.
7. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.
8. Сорокин П.А. Социальная мобильность / пер. с англ. М.В. Соколовой. Москва: Academia: LVS, 2005. 277 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва: ЮНИТИ, 2002. 437 с.

Babenko T. Students' independent work as a device for the development their social-professional mobility

Modernity puts forward new demands on the level and quality of training of young professionals. In the changing economic conditions, the role of professional and personal qualities that ensure the competitiveness of the person on the labor market, success in professional self-realization, career, namely, general competence, mobility, high efficiency, initiative, hard work, is increasing. Science and technology are developing so rapidly that obtaining a certain qualification in a higher education institution is not a guarantee of employment in this area of activity. In connection with this, the main task of the education system is to train specialists interested in their continuing education and development, able to quickly adapt to changing conditions and content of professional activity, to build a vector of their career growth, to expand their professional capabilities, mastering new areas of professional activities.

The analysis of the essence of the concept of «social and professional mobility» and their own researches allow us to determine that the components of the social professional mobility of a specialist are the abilities that enable us to operate effectively in a constantly changing environment, namely, to orientate in a changing informational environment, to track and correctly evaluate the state of the surrounding space, display an adequate situation and their own goals of activity, adapt to changing conditions, and also influence the surrounding reality, capable of the right to constant self-improvement. Among the personal qualities and features that form the ability and readiness for social and professional mobility, one can pour out the following: initiative, creativity, social and professional activity, ability to take risks, self-organization, independence, volitional self-control, determination, self-confidence, openness to new ones.

We understand the development of social and professional mobility as a specially projected and predictable process of a consistent change in personality, including its mental processes, social and personally active components, resulting in the emergence of personality traits (personality traits, value-semantic constructs, personal vision of the world), which determine its behavior.

In our opinion, independent work of students is an effective means of development of social-professional mobility, provided that it is organized on the basis of a person-centered approach.

Key words: *social professional mobility of a specialist, professional training, independent work of students, person-oriented approach, informational-communicative technologies.*

УДК 378.16

К. М. Байша
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ І ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено проблемі формування навичок комунікативної компетентності в студентів технічних і природничих спеціальностей, що є необхідним складником у структурі соціальної та професійної компетентності фахівця, здатного здійснювати повноцінне спілкування з фахівцями інших культур в умовах міжнародної мобільності.

Основною метою крос-культурного спілкування є вивчення й використання поведінкових закономірностей, властивих різним національним соціальним і діловим колам. Знання національних культурних особливостей сприятиме подоланню міжкультурних бар'єрів, установленню ефективних комунікацій і взаєморозуміння між представниками різних культур.

У статті подається поняття крос-культурної комунікації, розкриваються основні її риси й ознаки, шляхи формування міжкультурних компетентнісних навичок. Окремо відзначена значущість практичного складника. Крос-культурний аспект розглядається як одна з умов досягнення ефективності комунікації як такої. Важливим елементом комунікації в крос-культурному полі визначається невербальна комунікація.

У результаті запропоновано спеціальний тренінг-курс для студентів технічних і природничих спеціальностей «Крос-культурне адаптування», об'єктом якого може стати поведінка та взаємодія людей, що представляють різні культури й працюють разом або в одному організаційному середовищі. Предметом вивчення дисципліни – прийоми й методи ефективної взаємодії в мультикультурному середовищі. Основними завданнями вивчення цього курсу повинні бути формування навичок виявлення й аналізу особливостей поведінки персоналу організації, зумовлених культурними відмінностями; формування крос-культурної компетентності, поведінкових навичок, необхідних для соціальної та професійної адаптації в умовах різних культур; формування знань про необхідність урахування культурних особливостей працівників організації під час побудови систем комунікації; формування навичок ефективної комунікації в мультикультурному середовищі.

Ключові слова: *крос-культурне адаптування, поліетнічні колективи, мультикультурне середовище, культурні відмінності, вербальна та невербальна комунікація.*

Постановка проблеми. Європейський вектор України в політичній, економічний, соціальній сферах нашого життя формує чітку спрямованість усіх прошарків населення на переосмислення майбутнього та породжує необхідність у фахівцях різних галузей. У сучасному глобальному світі все більшу актуальність набуває питання про взаємовплив і взаємопроникнення різних культур. Культурні досягнення різних народів стають надбанням усіх. Створюються транснаціональні корпорації, що об'єднують у трудовому процесі представників різних народів і культур, усе потужнішими стають потоки міграції (природної, примусової й бізнес міграції). Середовище, в якому живе і здійснює свою діяльність людина, стає поліетнічною. Сьогодні в умовах інтернаціоналізації бізнесу й економіки вивчення культурної самобутності, поведінкових характеристик, ієрархії цінностей, особливостей світогляду представників різних культур є надзвичайно актуальним.

Процеси глобалізації неминуче призводять до деякого «розмивання» національних кордонів, що сприяє не тільки міжнаціональній міграції трудових ресурсів, а й активному проникненню на національні території нових поглядів, ідей, культур. Ще зовсім недавно у світі існували досить ізольовані національні системи менеджменту, побудова яких здійснювалась з урахуванням національних особливостей, традицій і культурних стереотипів. Сьогодні, завдяки інтернаціоналізації менеджменту, відбувається взаємне збагачення національних моделей менеджменту на основі використання кращого зарубіжного досвіду. Разом із тим процеси глобалізації та інтернаціоналізації не проходять безболісно: контакти представників різних культур викликають безліч проблем, породжуваних невідповідністю поглядів, цінностей, віросповідань, культурних стереотипів і традицій. Поряд з інтеграційними процесами паралельно й не менш інтенсивно розвиваються процеси соціокультурної диференціації, поділу та навіть протистояння окремих соціальних груп.

Це визначає особливу роль навичок крос-культурної взаємодії в забезпеченні соціальної та професійної адаптації випускників вищої школи. Особливого значення формування цих навичок

© Байша К. М., 2019

набуває під час підготовки фахівців технічних і природничих спеціальностей. Розгляд питань крос-культурної комунікації в сучасному освітньому просторі в нашій країні та його підвищена актуальність визначаються необхідністю подолання кризового стану свідомості суспільства, зумовленого різними причинами.

З одного боку, процеси міграції призвели до зміни контингенту здобувачів освіти різних рівнів, виявили проблеми мовного й соціокультурного бар'єру, що заважають успішному залученню мігрантів і їхніх дітей у різні види освітньої, культурно-дозвіллєвої й соціальної діяльності. Для освітнього простору актуальною залишається проблема адаптації до середовища й організації поведінки, заснованої на толерантному ставленні до іншої культури.

З іншого – через специфіку подальшої роботи випускники закладів вищої освіти змушені в подальшій практиці стикатися з проблемами мовленнєвої та крос-культурної адаптації навіть не від'їжджаючи з рідної країни, що виявляється конче важливим у наш час. Серед різних груп людей, які прямують в інше культурне середовище (туристів, іноземних студентів, мігрантів), представники міжнародного бізнесу або іноземні фахівці, яких направляють по роботі в інше культурне середовище, які живуть протягом деякого часу поза рідною країною, посідають особливе місце. У зарубіжній літературі з крос-культурної психології таких першокласних фахівців, які отримали завдання, пов'язане з трудовою діяльністю (як правило, керівництвом) в іншій культурі, позначають як «експати». Експати найчастіше є найманими співробітниками, які приїжджають в іншу країну, щоб працювати на запрошення організації, яка є філією або представництвом транснаціональної корпорації. Зараз заклади вищої освіти України повинні та мають можливість утворити провідну ланку системи нагромадження, розширеного відтворення й передачі не тільки великого обсягу знань, а й культурних традицій і моральних настанов [6, с. 158].

Незважаючи на те що представники міжнародного бізнесу вкрай рідко стають об'єктом дослідження в Україні, зарубіжні фахівці в галузі крос-культурної психології C. Ward, S. Bochner, A. Furnham відзначають, що вивчення цієї групи тимчасових переселенців є актуальним і перспективним через низку причин. По-перше, експати становлять значну групу переселенців. По-друге, ефективність їхньої роботи безпосередньо пов'язана з рентабельністю й життєздатністю міжнародного бізнесу [6, с. 160].

Крос-культурна комунікація являє собою складне й багатоаспектне явище, водночас процес зі своїми властивостями, внутрішніми закономірностями й суперечностями, саме тому в наш час вона є предметом комплексних наукових досліджень. Безумовно, крос-культурна комунікація як така існувала з найдавніших часів, проте саме у XXI ст. остаточно усвідомлена необхідність її не тільки практичного, а й наукового, теоретико-методологічного вивчення та рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явища крос-культурної комунікації становлять інтерес для таких наук, як лінгвістика, культурологія, соціологія, психологія. Аналіз сутності крос-культурної комунікації викладено в роботах зарубіжних і вітчизняних учених (М. Бубер, М. Вебер, Х.-Г. Гадамер, Е. Гуссерль, Ф. Джандт, К. Клакхон, А.Л. Кребер, Г. Крепі, К. Леві-Стросс, Дж. Мердок, Р. Мертон, Т. Парсонс, А. Радкліфф-Браун, Ф. Розенцвейг, У. Самнер, Л. Уайт, Ч. Філмор, Л. Фрей, П. Фрейдман, М. Хайдеггер, Ф. Ебнер, Н.Д. Арутюнова, Ю.В. Арутюнян, Д.Б. Гудков, А.Г. Здравозадумів, В.Г. Зінченко, І.А. Ільяєва, Ю.Н. Караулов, О.А. Леонтович, Ю.М. Лотман, В.В. Петров, В.Д. Попков, А.П. Садохін, А.В. Соколов, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба, Л. Якубінський та ін.). Поняття «міжкультурна (крос-культурна, міжетнічна) комунікація» (або «межкультурная интеракция») з'явилося завдяки американським ученим Г. Трейгеру й Е. Холу, які в роботі «Культура і комунікація. Модель аналізу» (1954) [4] досліджували крос-культурну комунікацію як одну з галузей людської діяльності. Вони розглядали її як головний інструмент адаптації людини до навколишнього світу. Подальше розроблення теоретичних основ міжкультурних комунікацій продовжено Дж. Кондоном і Й. Фаті в роботі «Вступ у міжкультурну комунікацію» [4]. У другій половині XX століття крос-культурні дослідження стали здійснюватися в найрізноманітніших сферах гуманітарної науки. Спочатку це були етнологія та соціокультурна антропологія, потім комунікативістика, лінгвокультурологія, психологія. Цей список важливо доповнити такими практико-орієнтованими науками, як етнопедагогіка і крос-культурний менеджмент [5].

Мета статті – визначення стратегічних орієнтирів, що сприяють розвитку крос-культурної комунікативної адаптації під час підготовки фахівців технічних і природничих спеціальностей у сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «крос-культурний» утворено від англійського слова «cross», яке означає «перетинати, переходити», і «culture», яке в усіх мовах має однакове значення. Отже, дослівно цей термін можна перекласти як «перетин культур». Відповідно, крос-культурна комунікація – це комунікація на стику або перетині різних культур [2, с. 131].

Набагато менше вивчений феномен крос-культурної комунікації в контексті проблематики педагогіки й сучасної освіти. Більше того, в про-

цесі вивчення цієї проблеми ми не раз стикалися з думками, що явище «крос-культурної комунікації» не має стосунку до педагогічної практики, методів навчання спілкування з інтеркультурними партнерами. Однак наявна дійсність і процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають втручання представників освіти. У зв'язку з цим уважається за необхідне розгляд саме проблеми формування навичок крос-культурної комунікації в студентів вищих закладів освіти саме технічних і природничих спеціальностей як найбільш зацікавленого прошарку українського суспільства, що обрало вектор глобалізації.

Перш ніж звернутися до конкретних аспектів формування навичок ефективної крос-культурної компетенції, визначимо її основні ознаки. Насамперед це емпатія й толерантність, що лежать в основі будь-якого ефективного міжкультурного спілкування. По-друге, наявність знань про іншу культуру, які допомагають правильно інтерпретувати комунікативну поведінку її представників. По-третє, готовність до процесу крос-культурної комунікації з опорою на накопичений комунікативний досвід у сфері крос-культурних контактів [2; 5]. Усе це стає актуальним, оскільки крос-культурна компетентність затребувана в досить широкому спектрі практичної діяльності майбутніх фахівців технічних і природничих спеціальностей (діяльність у поліетнічних колективах виробництв різних за розмірами та формами власності, робота в багатонаціональних організаціях, будь-яка інша міжнародна діяльність). Тому навички крос-культурної компетентності необхідно формувати поєднуючи з як різними видами професійної спеціалізації, так й окремо.

У ході багаторічної педагогічної діяльності в системі вищої освіти ми виробили свою методику формування цієї компетенції через базові міждисциплінарні навички, в яких реалізовувалися поставлені завдання: від освоєння студентами комплексу знань про різні культури, через вироблення толерантності й позицій етнорелятивізму (культурологія, філософія, політологія) до практичного застосування знань під час вирішення творчих завдань (створення рекламного продукту з етнічним компонентом на спеціальності «Економіка підприємства» дисципліна «Маркетинг», ділова гра з елементами міжкультурної комунікації на спеціальності «Менеджмент»). Для студентів економічних спеціальностей і «Менеджмент», оскільки була можливість використання іноземної мови, проводилися зустрічі з іноземними студентами різних вишів України та США з метою отримання реального комунікативного досвіду. Багато в чому в практичному аспекті крос-культурна компетентність пов'язана з поняттям ефективності комунікацій, яка в цьому випадку залежить від розуміння культурних особливостей представників різних країн, етносів і народів.

Усе це дало змогу розвинути в студентів здатність до міжкультурного розуміння й діалогу. Підтвердженням цьому стала подальша кар'єра цих студентів, яку багато хто з них змогли здійснити за кордоном – в іншому культурному середовищі.

Але виявляється проблемним формування навичок такого роду комунікації та співпраці в студентів технічних і природничих спеціальностей через брак академічного часу в їхніх навчальних планах і програмах. Це зрозуміло. Адже жодна освітньо-професійна програма і стандарт таких галузей (окрім суто спеціальних) не орієнтується на ймовірний комунікативний досвід майбутніх випускників. Разом із тим спеціальності «Менеджмент», «Міжнародні економічні відносини» та «Міжнародне право» воліють іноді звернутися до аспектів крос-культурної комунікації. Особливо наближеними до цієї проблеми є дисципліни «Міжнародний менеджмент» і «Порівняльний менеджмент», подібні до них.

У результаті вищесказаного визначено шляхи формування міжкультурних компетентнісних навичок через:

- розвиток здатності рефлексувати власну й чужу культуру, що спочатку «готує» доброзичливе ставлення до проявів іншої культури;
- поповнення знань про відповідну культуру для глибокого розуміння діахронічних і синхронічних відносин між власною та іншою культурою;
- накопичення знань про умови соціалізації та інкультурації у власній та іншій культурі, соціокультурних формах взаємодії [1, с. 37].

Можна додати сюди ще один необхідний елемент – практичний складник: формування реального досвіду спілкування з представниками різних культур. Знання національних культурних особливостей сприятиме подоланню міжкультурних бар'єрів, установленню ефективних комунікацій і взаєморозуміння між представниками різних бізнес-культур.

Можна виділити такі методи навчання крос-культурної взаємодії:

1. Крос-культурна просвіта – це придбання знань шляхом читання книг, перегляду фільмів.

2. Крос-культурне орієнтування, наприклад, опис ситуацій, у яких беруть участь представники різних культур, де кожна ситуація забезпечена різними інтерпретаціями, з яких потрібно вибрати правильну.

3. Крос-культурний тренінг – метод активного навчання. Він дає змогу сформувати практичні навички міжкультурної взаємодії, підготуватися до подолання культурного шоку.

Критеріями ефективної комунікації є достовірність, об'єктивність, своєчасність, адресність, доступність (прозорість), наявність зворотного

зв'язку. За наявності міжкультурних контактів останні три критерії пов'язані з їх здійсненням у крос-культурному полі [6].

Які фактори допомагають комунікації і що перешкоджає їй та ускладнює спілкування представників різних культур? Виділяючи в комунікації два основні рівні – вербальний і невербальний, традиційно ми завжди надаємо пріоритет першому. Тим не менше відомо результати досліджень, згідно з якими в процесі взаємодії людей від 60 до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів. Що ж стосується вербальної комунікації, що не секрет, що незнання мови партнера по комунікації є найбільш серйозним бар'єром на шляху її здійснення [3, с. 45]. Не зупиняючись на специфічних питаннях, що стосуються точності й адекватності перекладу інформації з однієї мови іншою, треба підкреслити тільки те, що буквальний переклад (слово в слово) не вирішує проблеми адекватності висловлювання, оскільки кожна мова всередині культури пов'язана з рядом контекстуальних ланцюгів, що виробляються в конкретному культурному полі. Знання культурного контексту допоможе уникнути низки помилок, що призводять до зниження ефективності крос-культурної комунікації. Допомогою та вирішенням цього питання може виявитись знання англійської, а особливо профільної англійської для студентів означених спеціальностей. Окремим питанням можна розглянути й проблеми мінімізації часу на її викладання у ЗВО для студентів «непопулярних» спеціальностей, які повинні стати найбільш затребуваними в наш час.

Невербальна комунікація включає пози, жести, форми різного роду вітань, різного роду ритуали. Паравербальна – міміку й рухи тіла (кінесика) людини, дозволений культурою ступінь прояву емоцій, правила поведінки в певних ситуаціях. Важливо відмітити, що, крім усього іншого, неможливість здійснити вербальну комунікацію на належному рівні призводить до ще більшої потреби в невербальній комунікації (здається, що найпростіше пояснити все «на пальцях») [3, с. 48].

Варто також звернути увагу на те, що кращому розумінню культури можуть сприяти класифікаційні схеми поділу на «культури високого й низького контекстів», формалізовані та неформалізовані культури.

«Високий контекст» означає, що в міжособистісних відносинах велику роль відіграють інтуїція й ситуація, а також традиція. У такому суспільстві домовленості, досягнуті в усному спілкуванні, суворо дотримуються, особливої необхідності в письмовому контракті не виникає. Типові культури «високого контексту» існують у деяких арабських та азіатських країнах.

«Низький контекст» прямо протилежний: міжособистісні контакти чітко формалізовані, в спілкуванні вживаються суворі формулювання, смислове значення яких не залежить від ситуації, традицій. Ділові відносини передбачають обов'язкове оформлення деталізованих контрактів. Культури «низького контексту» знаходяться в промислово розвинених країнах Заходу.

Між крайніми проявами «високого й низького контекстів» знаходиться інша більшість країн, що виявляють у різних поєднаннях риси обох типів культур [4, с. 52].

Усе це логічно призводить до можливості сформувати окремий тренінг-курс для студентів технічних і природничих спеціальностей «Крос-культурне адаптування», що, безумовно, повинен мати чітко окреслену галузь вивчення, що визначається об'єктом, предметом і завданнями.

Об'єктом курсу «Крос-культурна адаптація» може стати поведінка і взаємодія людей, що представляють різні культури і працюють разом або в одному організаційному середовищі. Предметом вивчення дисципліни – прийоми й методи ефективної взаємодії в мультикультурному середовищі.

Основними завданнями вивчення курсу «Крос-культурна адаптація» можуть бути:

– формування навичок виявлення й аналізу особливостей поведінки персоналу організації, зумовлених культурними відмінностями;

– формування крос-культурної компетентності, поведінкових навичок, необхідних для соціальної та професійної адаптації в умовах різних культур;

– формування знань про необхідність урахування культурних особливостей працівників організації під час побудови систем комунікації;

– формування навичок ефективної комунікації в мультикультурному середовищі.

З урахуванням зазначених об'єкта, предмета й завдань вивчення курсу «Крос-культурна адаптація» його зміст може включати два основні блоки:

1) культура як фактор національної та етнічної самоідентичності, де доцільний розгляд питань еволюції культури в контексті чинників, що визначають культурний складник життєдіяльності людей, а також методів і моделей, які дають змогу ідентифікувати культурні відмінності за національною й етнічною ознаками;

2) мультикультурний вимір організаційної поведінки. Цей блок передбачає розгляд різних аспектів трудової поведінки, трудової мотивації і взаємодії працівників у контексті мультикультурного вимірювання.

Запропонований підхід до формування структури і змісту одномодульного курсу варіативної части «Крос-культурна адаптація» не претендує на абсолютність. Як видається, зміст цієї навчальної дисципліни зможе мати закінчену обґрунтовану структуру тільки в процесі широкого обговорення науковою спільнотою фахівців. Не викликає сумнівів те, що формування навичок крос-культур-

ної комунікацій випускників технічних і природничих спеціальностей – це не «данина моді», а необхідна умова їхньої соціальної й фахової адаптації до складних, мінливих умов сучасності.

Висновки і пропозиції. Отже, формування навичок крос-культурної комунікації студентів технічних і природничих спеціальностей ЗВО розглядається як важливий складник у структурі соціальної та професійної компетентності фахівця, що дає змогу вільного розуміння та професійного спілкування, здійснювати соціальну комунікацію з представниками інших культур і може виявитися найбільш ефективним через вивчення тренінг-курсу «Крос-культурна адаптація».

Список використаної літератури:

1. Кузьмінський А. Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в європейський освітній простір : навч. посібник. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. 84 с.
2. Панченко Є. Міжнародний менеджмент : навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2014. 468 с.
3. Gesteland R. Cross-Cultural Business Behavior. Frederiksberg : Copenhagen Business School Press, 2003. 287 p.
4. Hall E.T. Hidden Differences: Studies in International Communication. Hamburg : Grander & Jahr, 1983. 214 p.
5. Rtiu I. Thinking Internationaly. *International Studies of management and Organizations*. 1983. Spring-summer. P. 146.
6. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. London : Routledge, 2008. 367 p.

Baysha K. Forming of cross-cultural communication skills among technical and natural specialties' students

The article is devoted to the problem of communicative competence skills forming among students of technical and natural specialties, which is a necessary component in the structure of social and professional competence of a specialist who's able for sterling communication with specialists of other cultures in conditions of international mobility.

The main purpose of cross-cultural communication is the study and use of behavioral patterns inherent in various national social and business circles. Knowledge of national cultural features will help to overcome intercultural barriers, establish effective communication and co-understanding between representatives of different cultures.

The article gives the concept of cross-cultural communication, reveals its main features, ways of forming intercultural competency skills. Separately was the importance of the practical component noted. The cross-cultural aspect is considered as one of the conditions for the communicational effectiveness achieving. An important element of communication in the cross-cultural field is non-verbal communication.

As a result, a special training course was offered for students of technical and natural specialties – Cross-cultural adaptation. The object of it can be the behavior and interaction of people representing different cultures and work together or in one organizational environment. The subject is the methods of effective interaction in the multicultural environment. The main tasks of the this course study should be the formation of skills for identifying and analyzing the characteristics of the personnel of the organization behavior due to cultural differences; formation of cross-cultural competence, behavioral skills which are necessary for social and professional adaptation in the conditions of different cultures; formation of knowledge about the necessity to take into account the cultural features of employees to construct the communication systems; the formation of effective communication skills in the multicultural environment.

Key words: *cross-cultural adaptation, multi-ethnic groups, multicultural environment, cultural differences, verbal and non-verbal communication.*

УДК 811.111(075.3)

Л. М. Білас
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У СФЕРІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано опис навчальної програми «Англійська мова в організації літературної діяльності» для студентів спеціалізації «Літературна творчість і українська мова та література». Розкрито основні взаємопов'язані методологічні підходи, які становлять концептуальну основу навчальної програми, визначають її зміст і методи навчання. До них зараховано компетентнісний підхід, що дає змогу переорієнтувати навчальний процес на опанування необхідними професійними навичками, які забезпечують спроможність майбутнього спеціаліста відповідати новим запитам ринку праці; комунікативно-діяльнісний підхід, що передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з домінуванням у навчальному процесі діяльнісно-, інтелектуально-, комунікативно-орієнтованих, проблемно-пошукових завдань і прийомів; компаративний підхід, що дає змогу розвивати вміння аналітично мислити, порівнювати явища та реалії англомовної культури з рідною, бачити спільні й відмінні риси, толерантно їх сприймати; особистісно-орієнтований підхід, що є формотворчою основою особистісного (інтелектуального, духовного, морального, національного) самопізнання, саморозвитку та активності студентів. Автор обґрунтовує доцільність упровадження запропонованої навчальної програми для формування професійного спілкування у сфері літературної діяльності засобами англійської мови, визначає мету й завдання дисципліни, обсяг знань, професійних навичок і вмінь, якими мають опанувати студенти. Також викладено стислий опис тематичного плану практичних занять і перспективи подальших педагогічних пошуків.

Ключові слова: *англійська мова, професійне спілкування, фахова компетентність, літературна діяльність.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань реформування української вищої школи є підвищення рівня фахової компетентності випускника університету, володіння ним професійними навичками, які б відповідали соціально-економічним вимогам сьогодення [3; 7]. Зокрема, у чинному Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства [3].

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості на ринку праці й для студентів філологічних спеціальностей – фахівців, які є «майстрами слова» та які можуть застосувати філологічні знання не лише в традиційних галузях – літературознавство, мовознавство, а й у різноманітних сферах бізнесу, реклами та інтернет-простору.

Останнім часом усе частіше з'являються нові слова, пов'язані з професійною діяльністю, такі як *спічрайтер* (готує доповіді та промови для посадовців, бізнесменів, публічних людей), *контентрайтер* (пише багаті на зміст статті, оптимізовані пошуковою системою для ЗМІ, в тому числі для сайтів і блогів), *копірайтер* (пише рекламні статті, слогани, сюжети відеороликів, назви компаній тощо), *техрайтер* (пише інструкції для користувача, правила гри, описує функціонал програми тощо). Доповнюють цей ряд *ґрантрайтер*, *скриптрайтер*, *скрипт-супурвайзер, рерайтер, веб-райтер та інші* [8].

Зазначені професії підвищують вимоги до фахової компетентності випускника університету: ґрунтовне знання мов (української, англійської тощо), уміння й навички написання текстів різних жанрів, літературного перекладу та редагування текстів. Крім того, сучасний ринок праці вимагає від фахівця володіти такими ключовими навичками, як когнітивна гнучкість (уміння швидко переходити від однієї думки до іншої), критичне мислення, креативність, уміння вирішувати складні завдання, формувати власну думку та приймати рішення, емоційний інтелект, міжособистісна комунікація тощо [1; 2].

У світлі висловленого постає проблема модернізації навчальних планів і прогарам вищих навчальних закладів, оскільки саме вони є основою організації навчального процесу для успішного формування інтелектуального, конкурентноспроможного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-педагогічної літератури та сайтів університетів засвідчує, що впродовж останніх років у багатьох навчальних закладах України зроблено чимало наукових відкриттів, започатковано

© Білас Л. М., 2019

нові наукові напрями, упроваджено нові навчальні дисципліни, інноваційні освітні технології підготовки майбутніх фахівців [4; 9; 10].

Мета статті – розкрити підходи до навчання професійного спілкування у сфері літературної діяльності засобами англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Із цією метою для студентів спеціалізації «Літературна творчість і українська мова та література» впроваджена навчальна дисципліна **«**Англійська мова в організації літературної діяльності», яка належить до циклу професійно орієнтованих дисциплін і є складником освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» галузі знань 03 «Гуманітарні науки». Дисципліна викладається в VI семестрі в обсязі 90 загальних годин, із яких 44 години заплановано як практичні заняття, 46 години – як самостійне навчання студентів.

Ця дисципліна тісно пов'язана з курсами теоретичної, професійної та практичної підготовки студентів-філологів, а саме: «Актуальні проблеми вивчення літературного процесу», «Сучасні підходи до аналізу літературних творів», «Теорія і практика редагування», «Іноземна мова (західноєвропейська мова): теоретичний курс», «Лінгвокраїнознавство країни, мова якої вивчається».

В основі розробленої нами програми до навчального курсу **«**Англійська мова в організації літературної діяльності» (*автори* Л.М. Білас, О.В. Борисович) покладені тісно взаємопов'язані *методологічні підходи*, які дають змогу активізувати пізнавальну діяльність студента під час навчання та набути ним практичні навички професійного спілкування, а саме:

– *компетентнісний підхід* сприяє переорієнтації з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, забезпечує спроможність майбутнього спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії та соціальній структурі [1; 5; 6];

– *комунікативно-діяльнісний підхід* передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з домінуванням у навчальному процесі діяльнісно-, інтелектуально-, комунікативно орієнтованих, проблемно-пошукових завдань і прийомів. Вирішення реальних та уявних завдань здійснюється під час спільної діяльності суб'єктів навчального процесу й діалогового спілкування. Діалогове спілкування як форма й засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями сприяє утвердженню світоглядних цінностей;

– *компаративний підхід* дає змогу розвивати вміння аналітично мислити, порівнювати явища та реалії англомовної культури з рідною, бачити спільні й відмінні риси між культурами, толерантно їх сприймати. Компаративний підхід забезпечує міжкультурну спрямованість навчального процесу та є основою для набуття студентами міжкультурної компетентності (здатності до толерантного діалогу з представниками інших етносів, культур, країн);

– *особистісно-орієнтований підхід* є формотворчою основою особистісного (інтелектуального, духовного, морального, національного) самопізнання, саморозвитку та активності студентів і враховує природні особливості кожної особистості.

Визначені нами методологічні підходи дали змогу сформулювати мету й завдання дисципліни, моделювати зміст, форми та методи організації навчальної діяльності.

Так, *мета дисципліни* полягає в поглибленні, систематизації й консолідації знань студентів з фахової англійської мови, формуванні практичних навичок і вмінь аналізу, інтерпретації, перекладу та редагування літературознавчих текстів різних стилів і жанрів, творів художньої літератури; аналізі мови художніх творів, що відображають національно-культурну своєрідність творчості автора; створенні студентами власних усних/письмових творчих робіт з урахуванням специфіки англійської мови в різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному); дослідженні мовних реалій у текстах англомовної художньої літератури та способів їх адаптації під час перекладу українською мовою; розширенні світогляду та фонових знань, опануванні комунікативними стратегіями й тактиками як засобом успішної професійної діяльності.

Завданням навчальної дисципліни є підготовка кваліфікованих фахівців-філологів (викладачів, літераторів, літературознавців, редакторів, перекладачів, копірайтерів, контентрайтерів та інших) з високим рівнем теоретичних знань і консолідованих практичних навичок для вирішення різноманітних життєвих і професійних завдань, здатних ефективно спілкуватися англійською мовою в мультикультурному середовищі, самостійно отримувати нові знання і творчо застосовувати їх у власній професійній діяльності.

Отже, запропонований курс спрямований на практичну підготовку студентів з урахуванням особливостей використання англійської мови у сфері професійного спілкування й передбачає розвиток навичок усного та письмового мовлення. Зміст, методи й засоби навчання визначаються відповідно до мети та завдань навчальної дисципліни, а також з урахуванням засад та основних положень визначених методологічних підходів з використанням автентичних текстів, аудіо- й відеоматеріалів, застосуванням під час аудиторних занять таких форм і методів навчання усного та письмового мовлення, як повідомлення, доповідь, обговорення, дискусія, презентація, інтерв'ю, круглий стіл; риторичний і контент-аналіз; літе-

ратурний опис, оповідь, есе, рецензія тощо. Основними формами контролю визначено усне та письмове опитування, спостереження, тестування, квіз, модульна контрольна робота (МКР), моніторинг проекту.

Передбачається, що в результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: програмний матеріал з тем, передбачених навчальною програмою; базові літературознавчі категорії, поняття й терміни для здійснення аналізу літературознавчих, художніх і публіцистичних текстів; літературні жанри та стилі; стилістичні засоби, що створюють образність літературного твору, і способи їх ідентифікації в художньому тексті; способи написання творчих робіт різних жанрів і стилів.

Основні *вміння,* які мають опанувати студенти, такі: оперувати лінгвістичними термінами для пояснення мовних явищ і реалій, відображених у художніх текстах, і їх стилістики; критично аналізувати художні твори, висловлювати власне ставлення до розгортання сюжетної лінії, опису персонажів, духовно-етичного та виховного потенціалу твору, художніх засобів та авторського стилю; робити усний/письмовий літературний переклад фрагментів художніх творів, що відображають своєрідність авторського стилю, з англійської українською мовою; укладати власні літературні твори (прозові, поетичні, публіцистичні); виконувати навчальні проекти на запропоновані теми й презентувати їх в аудиторії; самостійно працювати з літературними та літературно-критичними джерелами, онлайн-ресурсами професійно орієнтованого спрямування; вдосконалювати англомовну лінгвістичну компетентність.

Тематичний план практичних занять містить чотири модулі, кожен із яких об'єднаний загальною темою, що віддзеркалює його зміст і спрямування, а саме:

• Змістовий модуль 1 «*Літературознавчий термінологічний апарат»* складається з таких аспектів: англійські літературні стилі, напрями та жанри, їх лексико-синтаксичні особливості; методи аналізу літературних творів (форма, літературний стиль, зміст, мовні засоби); творчий проект: «Улюблені літературні жанри та їх визначні представники».

• Змістовий модуль 2 «*Профіль письменника (райтера)»* передбачає такі підтеми: профіль письменника (райтера) в Інтернеті (веб-сайти, сторінки в соціальних мережах, блоги); тематична лексика для опису професійної літературної діяльності; підкасти з літературознавчої тематики в сучасних англомовних онлайн-виданнях (фрагменти виступів, промов, лекцій та інтерв'ю із сучасними письменниками); аналіз англомовних лекцій, відеопрезентацій, промов з літературознавчої тематики; творчий проект: презентація теми «Профіль письменника».

• Змістовий модуль 3 «*Творче письмо: класифікація, стильові особливості, способи написання»* охоплює такі аспекти: опис як важлива композиційно-мовленнєва форма в художній літературі. Аналіз описової лексики; опис місця події, інтер'єру, пейзажу, ландшафту. Аналіз фрагментів художніх творів описового характеру; опис персонажів. Аналіз фрагментів художніх творів з описом персонажів; оповідь як композиційно-мовленнєва форма авторського мовлення: фабула, сюжетна лінія, подія. Аналіз фрагментів оповіді в художніх творах; діалог у художньому творі. Аналіз діалогу персонажів у художніх творах; есе: типи та способи написання; літературна рецензія: композиція та лексико-стилістичні засоби; аналіз підкастів з рецензіями в сучасних англомовних онлайн-виданнях.

• Змістовий модуль 4 «*Редагування тексту»* має такі складники: типові синтаксичні та граматичні помилки: структура складного речення, узгодження підмета і присудка, часові форми, вживання прикметників і прислівників; сполучуваність слів: особливості вживання лексики та фразеології. Правила пунктуації; абзац як структурна одиниця письмового тексту. Слова-зв'язки й логічні конектори в складних реченнях, абзацах і цілісному тексті; творчий проект: написання письмової роботи (довільний вибір жанру й теми). Редагування письмової роботи. Кожен модуль узагальнюється написанням модульної контрольної роботи.

Висновки і пропозиції. Варто зазначити, що навчальна дисципліна **«**Англійська мова в організації літературної діяльності» введена до навчального плану Інституту філології у 2018 році, тож її апробація триває. Відбувається корегування змісту (навчальних тем і їх аспектів), доцільності й ефективності обраних форм, методів і прийомів навчання. Водночас спостереження за навчальною діяльністю студентів, спільне обговорення проблем, що виникають, дають змогу зробити висновок про доцільність викладання цієї дисципліни студентам спеціалізації «Літературна творчість і українська мова та література». Практика роботи дає підстави стверджувати, що організація навчальної діяльності на визначених у програмі методологічних засадах є одним із вагомих чинників формування професійної компетентності у сфері літературної діяльності засобами англійської мови. Разом із тим подальших пошуків потребують відбір і систематизація літературознавчої термінології, базової лексики для здійснення аналізу літературознавчих текстів (художніх, публіцистичних), укладання методичних рекомендацій і посібників, які б забезпечили ефективність навчання та підготували випускників університету до реальних запитів мінливого ринку праці й безболісної адаптації до майбутньої професії.

Список використаної літератури:

1. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
2. Давос – 10 – Sherlock Solutins, 2016. URL: http://sherlock-solutions.com (retrieved: 18.02.2019).
3. Про вищу освіту: Закон України. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 18.02.2019).
4. Козяр М.М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. URL: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2014/38-39/.pdf (дата звернення: 20.02.2019).
5. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія.* 2009. № 2. С. 13–26.
6. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf (дата звернення: 18.02.2019).
8. Професії постіндустріального суспільства. URL: https://www.ar25.org/article/profesiyi-postindustrialnogo-suspilstva-rerayter-veb-rayter-kopirayter-vyznachayemos-iz (дата звернення: 22.02.2019).
9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: http://standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 22.02.2019)
10. Урядова. М.С. Інноваційні моделі вищої освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/urjadova.pdf (дата звернення: 19.02.2019)

Bilas L. The English language as a means of development professional communication in the sphere of literary activity

The article provides the description of the syllabus "The English language in organization of literary activity" for the university students in specialization "Literary creativity, the Ukrainian Language and Literature." Basic mutually reinforcing methodological approaches which make up conceptual framework of the syllabus and define its content and methods of teaching are elucidated. These include: competitive approach which allows redirect the learning process on acquiring by the future specialists professional skills needed to meet the demands and challenges of modern labor market; communicative-activity approach presumes organization of learning-cognitive process of the students with dominance of activity, intellectual-, communicative-oriented and problem-solving teaching methods; comparative approach enhances the development of students' analytical thinking, ability to make comparisons and see common and different features in English and Ukrainian cultures and pursue them in tolerant way; personal-oriented approach is set out so as to increase the development of personal characteristics (intellectual, spiritual, moral, national), self-knowledge, self-development and activity of the students. The author of the article substantiates reasonability of the syllabus implementation into university curriculum to shape students' relevant skills for professional communication in the sphere of literary activity by means of the English language. The aim and goals of the discipline are defined along with the basic professional skills and abilities that should be acquired by students. A succinct description of the set of topics and their aspects are provided. The author also outlines prospects for further pedagogical search.

Key words: *English language, professional communication, professional competence, literary activity.*

УДК 811.1181-373.611

Н. П. Вільховченко
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

Г. І. Шайнер
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» У КОНТЕКСТІ МЕДІАОСВІТИ

У фокусі роботи є медіаосвіта, яка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців. Завдання медіаосвіти в професійному становленні бакалаврів технічних спеціальностей убачаємо в необхідності оволодіння вміннями критичного аналізу, навичками використання медіа в професійній сфері, а також виховання загальної медіакультури студентів.

У статті проаналізовано особливості навчання студентів-бакалаврів технічних спеціальностей іноземної мови за професійним спрямуванням. Це дало змогу визначити ефективні способи викладання дисципліни в контексті медіаосвіти. Особливу увагу спрямовано на практичне розроблення навчально-методичних матеріалів, які включають медіатексти й медійні джерела. Студенти під час навчання мають змогу розвивати комунікативні навички, критичне мислення, вміння сприймати, інтерпретувати й оцінювати медіатексти. Подано зміст програми дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», до якої запропоновано конкретні навчально-методичні матеріали за кожним модулем цієї програми. Акцент у змісті програми робиться на формування готовності бакалаврів брати участь у роботі вітчизняних і міжнародних дослідницьких спільнот для вирішення освітніх і науково-практичних завдань. Використання комп'ютерних технологій, зокрема віртуального навчального середовища, дає змогу досягти деяких цілей медіаосвіти, а саме розвивати вміння знаходити, готувати, отримувати, а також ефективно представляти необхідну інформацію. Підкреслено важливість інтеграції медіаосвіти й викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Така інтеграція є водночас засобом досягнення основної мети навчання, крім того, сприяє розвитку медіакомпетентності студентів.

Ключові слова: *медіаосвіта, іноземна мова за професійним спрямуванням, медіакомпетентність, бакалаврат, навчально-методичний матеріал.*

Постановка проблеми. У сучасному комунікативному дискурсі відбувається процес інтернаціоналізації спілкування в галузі навчання та науки, в якому важливим є володіння іноземною мовою. Однак, крім суто володіння іноземною мовою, необхідна низка певних умінь і навичок для того, щоб успішно презентувати проект, написати наукову роботу тощо.

З огляду на це, кафедрою іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» розроблено програму з дисципліни «*Іноземна мова за професійним спрямуванням*» (далі – ІМПС) для студентів технічних спеціальностей бакалаврату. Вона дає змогу реалізувати поставлені вимоги в межах одного курсу. Ця навчальна дисципліна структурована так, щоб студенти мали змогу не лише вдосконалювати навички іноземної мови, а й розвивали вміння критично оцінювати інформацію з першоджерел, а також виконували аналіз різних медіатекстів. Варто підкреслити, що ефективна реалізація поставлених цілей можлива лише за умовою інтеграції медіа освіти з дисципліною «ІМПС».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання медіаматеріалів на заняттях з іноземної мови знаходяться у фокусі інтересів таких науковців, як Г. Моленд (G. Moreland), К. Ворсноп (C. Worsnop), О. Федоров та інші. Американський професор Р. Гоббс визначає медіаосвіту як «навчання вміння знаходити, аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних формах» [6, с. 169–170]. Про доцільність інтеграції медіаосвіти й іноземної мови неодноразово висловлювалась низка дослідників, а саме: Н. Оройлоу (N. Oroujlou) [7], О. Новікова [2], М. Жижина [1], Н. Хлизова [5] І. Тараба [4] та інші. Н. Хлизова, досліджуючи питання медіакомпетентності, визначає її як «інтегративну, стратегічну характеристику особистості, що складається із сукупності спеціальних умінь і навичок. Це дає особистості змогу взаємодіяти в єдиному світовому інформаційному просторі, здійснювати міжмовну й міжкультурну комунікацію на … опосередкованому сучасними медіа рівні» [5, с. 156].

Варто зазначити, що інтеграція медіаосвіти та іноземної мови під час навчання студентів

© Вільховченко Н. П., Шайнер Г. І., 2019

технічних спеціальностей відбувається в нерозривному зв'язку з їхньою навчальною й дослідницькою роботою. Тож медіатексти, з якими вони взаємодіють, спрямовані на збільшення теоретичних і практичних знань за обраним напрямом підготовки з подальшою підготовкою курсового та дипломного проекту.

Мета статті. Об'єктом дослідження є процес навчання студентів-бакалаврів технічних спеціальностей ІМПС у контексті медіаосвіти. Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, практичне розроблення методичних матеріалів, які включають медіатексти та медійні джерела. Мета передбачає вирішення таких завдань: проаналізувати процес навчання ІМПС студентів технічних спеціальностей бакалаврату; визначити ефективні способи навчання в контексті медіаосвіти. Під час вирішення цих завдань застосовували метод критичного аналізу (аналіз теоретичних джерел, що дають можливість визначити основні поняття в дослідженні); спостереження за процесом навчання іноземної мови, включаючи систематизацію й узагальнення емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Робоча програма з дисципліни «ІМПС» для студентів технічних спеціальностей, розроблена кафедрою іноземних мов, передбачає досягнення певних результатів унаслідок вивчення дисципліни. Згідно з програмою, студент, опанувавши навчальну дисципліну, повинен бути здатним продемонструвати такі результати навчання: «… спілкуватися іноземною мовою у знайомому академічному та загально-професійному середовищі … готувати публічні виступи з низки загальних питань у науковій, економічній та культурній сферах із застосуванням відповідних засобів вербальної та невербальної комунікації; знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію з питань, пов'язаних з загальною академічною та професійною діяльністю, що міститься в іншомовних матеріалах …; аналізувати інформацію з іншомовних джерел для отримання даних, необхідних для виконання загальних академічних та професійних завдань; писати іноземною мовою низку документів, необхідних для участі у міжнародних академічних заходах … та для працевлаштування» [3].

Отже, завдання дисципліни, передбачені в програмі, безпосередньо пов'язані з розвитком таких навичок, як критичне мислення й уміння аналізувати, а також створення друкованого та аудіовізуального продукту. За програмою, під час заняття викладач має використовувати елементи медіаосвіти, спостерігати за тим та аналізувати те, як саме втілюється смисл в аудіовізуальному образі.

Програма мовної підготовки бакалаврів технічних спеціальностей включає чотири самостійних і самодостатніх модулів.

Модуль № 1 *«Спілкування в академічному і професійному середовищі».* У межах вивчення цього модуля передбачається опанування термінологією академічної та професійної комунікації, опис повсякденного життя й навчального досвіду, мережевого спілкування, а також спілкування по телефону в межах формальної комунікації.

Модуль № 2 *«Пошук та обробка інформації».* Під час аудиторних занять і в процесі самостійної роботи студенти розвивають уміння виділяти головне і другорядне, опорні смислові блоки, структурно-семантичні ядра, основні думки й факти у фахових текстах (головним чином статті за обраною ними спеціальністю), знаходити логічні зв'язки, виключати надлишкову інформацію, коротко анотувати тексти за фахом. Під час аналізу фахових текстів студенти освоюють граматичні та лексичні особливості мови наукової літератури, розвивають мовну здогадку з опорою на контекст, словотвір, опановують фахову термінологію.

Модуль № 3 *«Презентація інформації».* У ході вивчення модуля студенти знайомляться з принципами структурування матеріалу для усного виступу, вчаться обґрунтовувати вибір теми презентації, формулюють цілі, завдання. Студенти також розглядають різні способи презентації інформації, опановують правила ефективної презентації, вчаться висловлювати свою точку зору з обговорюваних питань, знаходять різні способи підтримки мовного контакту з аудиторією.

Модуль № 4 *«Працевлаштування».* Опановуючи цей модуль, студенти вивчають основні принципи написання резюме, тренуються готувати ефективну самопрезентацію під час співбесіди, вчаться оформлювати заявки на участь у студентських конференціях, стажуваннях, практикуються в написанні мотиваційного листа на отримання грантів у міжнародних організаціях і фондах, для участі в міжнародних програмах обміну, а також у проходженні онлайн реєстрацій.

Під час занять у межах першого модуля студенти працюють не лише з текстовими, а й із відеоматеріалами, які надають інформацію про їхню спеціальність (історичні дані, цікаві факти, відкриття, останні винаходи, видатні особистості). Це можуть бути як документальні, так і науково-популярні фільми. Робота, як правило, складається з декількох етапів. Під час першого, передперегляндового, етапу студентам пропонують за назвою та першим кадрам відеозапису передбачити конкретну інформацію. На цьому етапі варто представити ключові слова, фрази, терміни, які можуть бути незнайомими студентам і так перешкоджати розумінню матеріалу. Крім того, студенти мають змогу обговорити вже відому їм інформацію. Під час перегляду відбувається подальший розвиток мовної та мовленнєвої компетенції, адже студенти мають зрозуміти основний зміст, а також знайти

й зафіксувати певний мовний матеріал. Саме на цьому етапі формується здатність аналізувати. Під час третього етапу, післяпереглядового, обговорюють зміст, конкретні питання, застосовуючи нову термінологічну лексику. Студентам пропонують застосувати отриману інформацію в говорінні й письмі, написання есе, створення проектів із використанням інформації з відеоматеріалу.

Другий модуль, як зазначено раніше, присвячено пошуку й обробці інформації. Більшість студентів уже володіють певними навичками читання. Проте їм необхідно ще опанувати термінологію іноземною мовою зі своєї спеціальності. Крім того, студентам ще варто оволодіти вміннями працювати з фаховими джерелами, відбирати важливу інформацію для своєї галузі. Тож цей модуль присвячено формуванню таких умінь і навичок.

На початку модуля студенти мають змогу ознайомитися з різними статтями з фахових журналів, засвоїти необхідну термінологію з активного словника. Після цього звертають увагу на структуру статті, функції кожної її частини. Студенти практикують установлювати взаємозв'язок між заголовком і змістом, визначають ключові слова. Подальші завдання спрямовані на формування навичок анотування текстів, формулювання висновків з прочитаного.

Після засвоєння другого модуля студенти повинні продемонструвати опановані продуктивні навички за допомогою низки завдань. Наприклад, їм пропонують, використовуючи пошукові системи, знайти в Інтернеті текст за обраною ними спеціальністю. Це можуть бути як окремі повідомлення та статті, так і збірники статей, інструкції тощо. З них вимагають виписати ключові слова, скласти анотацію, представити короткий переказ, а також сформулювати висновки й висловити власну точку зору щодо конкретного медіа тексту.

Третій модуль «Презентація інформації». Очевидно, що в сучасному суспільстві, щоб отримати якісний результат, фахівець має знайомитися з останніми дослідженнями, відкриттями, опановувати найсучасніші методи у своїй галузі. Для цього йому необхідно спілкуватися з колегами з інших країн, ділитися своїми досягненнями, виступаючи на науково-практичних конференціях і симпозіумах. Спостереження показують, що цей вид діяльності викликає певні труднощі. Причинами таких труднощів може бути відсутність досвіду, а також наявність індивідуальних психологічних особливостей. Тому насамперед цей модуль спрямований на подолання психологічного бар'єру, формування й удосконалення навичок підготовки та проведення ефективної презентації за обраною темою зі спеціальності.

На початку модуля студенти й викладач обговорюють різні причини психологічних складнощів виступів перед аудиторією, визначаючи шляхи їх подолання. Потім вони виокремлюють характерні ознаки успішних виступів і вивчають їх структуру, порівнюють із провальними презентаціями. Більшість сучасних презентацій виконано із застосуванням програми PowerPoint, тому варто обговорити питання щодо використання цієї програми для успішної презентації (оформлення слайдів, включаючи вдалий вибір шрифту, фону, співвідношення тексту, наявність ілюстрацій, таблиць). Велика увага приділяється формуванню навичок опису ілюстрацій, таблиць і графіків.

Під час цього модуля важливо використовувати відеоролики, більшість із яких розміщено на каналах Youtube.com. На відміну від друкованого тексту, відеоролик може об'єднати різні аспекти мовної взаємодії. Відеоматеріал є найкращим мотиваційним та емоційним способом занурення в тему, оскільки, крім змістової сторони, він надає візуальну інформацію про учасників, про місце подій.

Після засвоєння третього модуля студенти готують презентацію на обрану тему за своєю спеціальністю. Кожна презентація повинна містити вступ, основну частину, висновки, етап питань-відповідей. Після представлення презентації студенти практикують ставити питання за змістом, а також коментують оформлення слайдів і сам процес представлення презентації (контакт з аудиторією, мова тіла доповідача, манера звернення до екрану тощо).

Під час вивчення четвертого модуля активно використовуються різножанрові медіатексти. Так, для складання резюме студенти знайомляться з різними Інтернет-джерелами, які містять рекомендації з написання резюме. У результаті критичного аналізу й оцінювання запропонованої інформації з джерел студент повинен підготувати власне резюме. Далі він представляє його перед групою для подальшого обговорення. Такий вид роботи складається не лише зі змістової компоненти, студенти також навчаються аналізувати різні шаблони резюме, виділяти сильні і слабкі сторони кожного з них, виводячи власні рекомендації щодо написання ефективного резюме.

Для виконання завдання з оформлення заявки та написання мотиваційного листа щодо стажування в міжнародних організаціях або участі у програмах за обміном студенти вивчають Інтернет-сайти, як, наприклад, salto-youth.net або сайти університетів, міжнародних організацій. Необхідно проаналізувати інформацію щодо декількох програм, вивчити вимоги до змісту й оформлення заявки. Важливо проаналізувати заявки та мотиваційні листи, які підтримано в попередні роки, і на основі цього скласти чорновий варіант заявки на участь у конкретній програмі, враховуючи всі вимоги. Після цього студенти обговорюють підготовлені мотиваційні листи й заявки в групах.

У результаті, крім основної мети – вдосконалення комунікативної компетенції, студенти знайомляться з різними Інтернет-ресурсами й учаться критично їх оцінювати.

Висновки і пропозиції. Отже, медіаосвіта відіграє важливу роль у професійній підготовці сучасних фахівців. Завдання медіаосвіти в професійному становленні майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей визначаються потребою виховання в них медіакультури, оволодіння вміннями критичного аналізу, а також навичками використання медіа в професійній сфері. Апробація розроблених навчально-методичних матеріалів довела ефективність навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів технічних спеціальностей з використанням різноманітних медіатекстів і їх джерел. Студенти не лише аналізували та оцінювали їх, вони самі також мали можливість створювати подібні тексти. Отже, інтеграція медіаосвіти з курсом іноземної мови одночасно як була засобом досягнення основної мети навчання, так і сприяла розвитку медіакомпетентності студентів. У перспективі дослідження – подальший пошук і впровадження ефективних методів і способів застосування медіазасобів під час викладання «ІМПС» студентам технічних спеціальностей бакалаврату.

Список використаної літератури:

1. Жижина М.В. Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности. *Медиаобразование*. 2016. № 4. С. 47–65.
2. Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку: учебное пособие. Таганрог: Кучма, 2004. 52 с.
3. Програма Іноземної мови за професійним спрямуванням. URL: http://lp.edu.ua/education/majors/subject/IJPS/6.015.11.11/2018/ua/full/11402 (дата звернення: 19.07.2018).
4. Тараба І.О. Медіаосвіта на уроках іноземної мови в початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. Том 64. № 2. С. 66–72.
5. Хлызова Н.Ю. Методическое обеспечение процесса формирования медиакомпетентности личности на занятии по иностранному языку. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* 2016. № 2 (09).
6. Hobbs R. (1997). Expanding the Concept of Literacy. In: Kubey R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (USA) and London (UK). P. 169–170.
7. Oroujlou N. The Importance of Media in Foreign Language Learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 51, 2012. P. 24**–**28.

Vilkhovchenko N., Shayner H. Peculiarities of the discipline "Foreign language for specific purposes" in terms of media education

The paper focuses on the media education which plays an important role in the training of future professionals. Media education at the bachelors of technical sciences professional development aims at the need to master the skills of critical analysis, general media culture, and abilities to use media at their field.

The article analyzes the peculiarities of teaching foreign language for specific purposes. This enabled to determine the effective ways of training this discipline in the context of media education. Special attention is paid to the practical development of teaching materials, which include media texts and media sources. Students have the opportunity to develop communication skills, critical thinking, and ability to perceive, interpret and evaluate media texts. The article contains the contents of the program "Foreign Language for Specific Purposes" and offers special teaching materials for its each module. The special emphasis is given to the formation of the bachelors` readiness to participate in the work of national and international research communities for solving educational and practical problems.

The use of computer technologies also helps to achieve some goals of media education. These goals include developing the ability to find, prepare, receive, and effectively present the necessary information. The article emphasizes the importance of integrating media education and teaching a foreign language for specific purposes. Such integration is at the same time a means of achieving the main goal of learning, as well as promoting the development of students' media competence.

Key words: *media education, foreign language for professional orientation, media competence, bachelor's degree, educational and methodical material.*

УДК 378.6:61:316.772:316.455:316.356.4(043.3)

Л. О. Гепенко
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено вивченню феномена міжкультурної вихованості медичних працівників, що означає здатність сприймати та розуміти потреби людини незалежно від її приналежності до релігії, звичаїв, традицій іншої країни, будувати міжособистісні взаємини на засадах довіри й партнерства, створювати спільні проекти, спрямовані на поліпшення діагностування й лікування пацієнтів. Зазначено, що проблема міжкультурного виховання майбутніх лікарів недостатньо представлена в теорії та потребує практичної розробленості.

Методами дослідження є аналіз наукової літератури, власного досвіду роботи, анкетування студентів із метою виявлення ставлення до міжкультурного середовища, у якому вони навчаються.

Результатами дослідження є уточнення сутності поняття «міжкультурне виховання майбутніх лікарів» як процесу розкриття професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини, виокремлення міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності, міжкультурної ідентичності як складників міжкультурного виховання.

Готовність студентів до міжкультурної комунікації забезпечує позитивна установка на співробітництво і формування довірливих стосунків, знання про свою та інших народів культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування комунікантів, уміння ефективної комунікативної взаємодії, що забезпечуються сформованими особистісними й професійними якостями.

Практичну цінність складають приклади з української мови за професійним спрямуванням, що сприяють міжнаціональному вихованню майбутніх лікарів. Заслуговує уваги приклад святкування Дня української писемності та мови, спрямований на формування культури, успадкування духовних надбань українського народу, формування історичної пам'яті.

Ключові слова: *виховання, заклад вищої медичної освіти, міжкультурна комунікація, толерантність, студенти, українська мова за професійним спрямуванням.*

Постановка проблеми. У сфері охорони здоров'я людини можна спостерігати певні зміни, що стосуються відкритого вітчизняного й зарубіжного досвіду лікування пацієнтів, права вибору кваліфікованого лікаря й доступність медичних послуг, не дивлячись на те, що вони платні. За таких обставин висуваються вимоги до особистості лікаря та його функціональних обов'язків. Як зазначає А. Варданян [1], сучасний лікар має володіти не лише українською мовою, але й іноземними мовами, а це забезпечить його ознайомлення й використання ним інноваційних медичних досягнень, отриманих у різних країнах. Доцільно зазначити, що такої думки дотримуються й інші дослідники, котрі звужують проблему до вивчення лікарями іноземних мов. У дослідженні дотримуємося іншої думки, зокрема міжкультурна вихованість лікаря є поняттям ширшим, аніж його комунікативна і мовленнєва здатності до виконання професійних обов'язків. Феномен міжкультурної вихованості медичних працівників означає здатність сприймати та розуміти потреби людини незалежно від її приналежності до релігії, звичаїв, традицій іншої країни, будувати міжособистісні взаємини на засадах довіри й партнерства, створювати спільні проекти, спрямовані на поліпшення діагностування й лікування пацієнтів.

Як свідчить досвід роботи, у теоретичному сенсі лікарі розуміють значущість міжкультурного виховання, проте в професійній діяльності не акцентують уваги на проблеми міжкультурної комунікації і на засоби її здійснення, не завжди виявляють міжкультурну толерантність у професійних ситуаціях, недостатньо активні в пошуках способів міжкультурного спілкування, а також співробітництва на партнерських засадах.

Сказане вище означає, що сучасний лікар не отримав достатнього досвіду міжкультурного співробітництва в стінах закладів вищої медичної освіти (далі – ЗВМО), ознаками якого є сформована міжкультурна вихованість особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні спиралися на праці вчених, присвячені вивченню шляхів міжкультурного виховання молоді, наприклад, засобами музики (Вей Чжеюань, І. Волошанська, А. Леснянська-Дощак,

© Гепенко Л. О., 2019

З. Хало, О. Юзьвяк) [2; 7; 10], проте бракує досліджень щодо організації міжкультурного виховання студентів у ЗВМО.

Слід зазначити, що є низка досліджень, присвячених формуванню професійних компетентностей майбутніх лікарів, зокрема професійно-мовленнєвої компетентності (А. Варданян) [1], міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів (Н. Калашнік, Т. Пилип) [3; 8], полікультурної компетентності студентів-медиків (А. Щербакова) [11]. Але немає праць, у яких розкривалися б шляхи формування міжособистісних компетентностей майбутніх лікарів як вітчизняних, так і іноземних студентів. На нашу думку, саме в процесі міжкультурного виховання студентів формуються такі компетентності. Загалом, теорія і практика міжкультурного виховання майбутніх лікарів має місце у вищій медичній освіті, оскільки не можуть лише фахові знання й уміння забезпечити взаємодію, спілкування та співпрацю лікаря з вимогливими пацієнтами.

Метою статті є розкриття змісту поняття «міжкультурне виховання» та вживання в науковій літературі, проведення анкетування з метою виявлення ставлення студентів-медиків до міжкультурного середовища, у якому вони навчаються, наведення прикладів з української мови за професійним спрямуванням, що сприяють міжнаціональному вихованню майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити схожі за змістом праці вчених І. Волошанської, А. Леснянської-Дощак, С. Пілішек, З. Хало, О. Юзьвяк [7; 9; 10], у яких ідеться про потреби міжкультурного виховання молоді в Німеччині, необхідності співіснування людей різного етнічного походження, зокрема тих, хто навчається. У працях уживається термін «міжкультурне виховання» як ставлення молоді до інших людей, так званих «чужих». Учених об'єднує думка про те, що головним складником міжкультурного виховання є стосунки між учасниками освітнього процесу різних національностей на партнерських засадах, які вибудовуються завдяки міжкультурним зв'язкам. У розуміння міжкультурних зв'язків дослідники вкладають своєрідність і незвичайність, ідентичність і відмінність, стандартність і новизну в поглядах, почуттях, розумінні потреб кожної людини, що відображаються у власних кодексах, конвенціях, формах повсякденної поведінки. Міжкультурними, на думку науковців, будуть стосунки між людьми, коли стирається культурна замкнутість і долаються межі різних систем виховання і стереотипних поглядів.

У дослідженні Вей Чжеюань [2] зазначено, що в європейському просторі вживаються такі терміни, як «полікультурне виховання» і «міжкультурне виховання». Зміст першого терміна пов'язують зі ставленням на державному рівні до національних меншин і етнічних груп, котрі проживають на території певної країни, а також гарантуванням прав на вивчення рідної мови, збереження власної культури і традицій. Зміст іншого терміна розглядають як процес забезпечення виховання толерантної людини, здатної до комунікації і співпраці з представниками інших культур на засадах партнерства й розуміння потреб кожної людини.

У нашому розумінні міжкультурне виховання майбутніх лікарів є процесом розкриття професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини.

На основі аналізу наукових праць (Вей Чжеюань, Д. Данко, І. Козубовська) виокремимо такі складники міжкультурного виховання майбутніх лікарів, як міжкультурна комунікація, міжкультурна толерантність, міжкультурна ідентичність. Так, у статті Д. Данко та І. Козубовської [5] обґрунтовуються потреби формування готовності іноземних студентів до міжкультурної комунікації, зазначається, що навчання іноземних студентів має певну специфіку і викликає такі проблеми, як мовний бар'єр, недостатній рівень обізнаності щодо особливостей та закономірностей становлення українського соціуму. Результати аналізу свідчать про те, що міжкультурна комунікація є більш ґрунтовною проблемою і не зводиться лише до мовної проблеми. Суть проблеми полягає в тому, що на діловій зустрічі представників різних культур не завжди усвідомлюють свої культурні стереотипи та установки, вважають свої погляди усталеними й «нормальними», не поступаються один одному і не враховують погляди інших людей. У такому разі комунікантам важко знайти спільну робочу мову.

Нам імпонує думка вчених щодо пояснення змісту готовності студентів до міжкультурної комунікації у складі таких компонентів, як позитивна установка на співробітництво і формування довірливих робочих стосунків у процесі комунікативної взаємодії, знання про свою та іншу культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування комунікантів, уміння ефективної комунікативної взаємодії, що забезпечуються сформованими особистісними й професійними якостями фахівців.

У межах пілотного експерименту студентам І курсу ХНМУ спеціальностей «Стоматологія» та «Фізична терапія. Ерготерапія» (загальна кількість 54 особи) було запропоновано відповісти на запитання: «Чи вмію я спілкуватися в міжкультурному середовищі. Що мені заважає комфортно почуватися в міжкультурному середовищі?». Відповіді були такими:

1) почувають себе комфортно, тому що їм цікаво дізнатися про традиції і звичаї інших країн, дізнатися про медичний досвід – 54%;

2) виявляють неоднозначне ставлення, оскільки їм заважають мовні бар'єри, не знають про що можна розповідати іноземним студентам – 33%;

3) почувають себе некомфортно, мають певні стереотипи «я в себе на Батьківщині і мені нічого не потрібно від іноземців» – 13%.

Отже, виробнича потреба в міжкультурному вихованні майбутніх лікарів є очевидною і нагальною.

Учені Г. Кардашевська та О. Мовчан розглядають питання необхідності формування міжкультурної толерантності як важливого складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця-лікаря. На думку вчених, міжкультурна толерантність має передбачати терпиме ставлення лікаря до усіх типів людей, із якими вони взаємодіють у професійній комунікації. Відмінності в культурі не узагальнені в правила й тому в «професійному спілкуванні лікаря культурні помилки набувають особливого значення, бо можуть спричинити не лише труднощі в спілкуванні, але й стати причиною погіршення стану хворого, зниження ефективності лікування» [4, с. 41].

Міжкультурна ідентичність – це здатність майбутніх лікарів інтегрувати знання й зразки поведінки колег іншої культури, запозичати кращі приклади професійного розв'язання складних лікувальних справ, будувати професійну діяльність на принципах плюралізму мислення та усвідомлення історичних і культурних процесів [8].

Викладаючи в ЗВМО навчальну дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням», зазначимо, що її матеріал є потужним потенціалом для міжкультурного виховання майбутніх лікарів. Так, святкування Дня української писемності та мови є важливим виховним заходом для міжкультурного виховання майбутніх лікарів. Спеціально проведена нами робота була спрямована на формування культури, успадкування духовних надбань українського народу, формування історичної пам'яті. Одним з таких заходів стало «Свято українського Слова». У рамках підготовки до цього свята студенти ознайомилися з історією Дня української писемності та мови, з життєвим шляхом Нестора Літописця, знайшли відомості про «щирого цінителя українського слова» – Петра Яцика. Також було зроблено історичні розвідки з питань історії походження української мови, виникнення української писемності та двох різновидів слов'янських писемних знаків.

Висновки і пропозиції. У дослідженні уточнено міжкультурне виховання як процес розкриття професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини. Виокремлено міжкультурну комунікацію, міжкультурну толерантність, міжкультурну ідентичність як складники міжкультурного виховання майбутніх лікарів.

Проведено анкетування з метою виявлення ставлення студентів-медиків до міжкультурного середовища, у якому вони навчаються. З'ясовано, що не всі студенти готові до міжкультурного виховання.

Доведено, що українська мова за професійним спрямуванням має потужний потенціал для міжнаціонального виховання майбутніх лікарів.

Перспективами подальших розвідок є розроблення методичного семінару з питань міжкультурного виховання майбутніх лікарів для інтернів, магістрантів, аспірантів, викладачів.

Список використаної літератури:

1. Варданян А. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2017. 20 с.
2. Вей Чжеюань. Міжкультурне виховання студентів вищих навчальних закладів засобами музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 260 с.
3. Калашнік Н.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України: автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2015. 20 с.
4. Кардашевська Г.Е., Мовчан О.О. Міжкультурна толерантність як одна з найважливіших морально-етичних цінностей майбутнього лікаря. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2012. № 4. С. 38–43.
5. Козубовська І.В., Данко Д. В. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2017. Вип. 1 (40). С. 136–138.
6. Кульбачко К.Є. Студенти-медики України у інтеркультурному просторі. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світ* : зб. тез доповідей ІІ Міжвузівської наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р., м. Київ). Київ: КНУТД, 2017. С. 138–141.
7. Леснянська-Дощак А., Юзьвяк О. Роль міжкультурного виховання на сучасному етапі

розвитку Німеччини. *Молодь і ринок*. 2011. № 3 (74). С. 133–135.
8. Пилип Т. Структурний аналіз міжкультурної компетентності лікарів-терапевтів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 90–93.
9. Пілішек С.О. Міжкультурне спілкування як складова професійного спілкування іноземною мовою у міжкультурному середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 141. С. 163–166.
10. Хало З.П., Волошанська І.В. Досвід Німеччини щодо міжкультурного виховання та його реалізації у вітчизняному навчально-виховному процесі. *Педагогічні науки.* 2011. Вип. 98. С. 214–218.
11. Щербакова А.В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2015. 20 с.

Hepenko L. Intercultural education of future doctors as the scientific and practical problem

The article is devoted to the study of the phenomenon of intercultural education of medical staff that means their ability to perceive and understand the needs of a person, regardless of her or his belonging to the religion, customs, traditions of another country, to build interpersonal relationships on the basis of trust and partnership, to create joint projects aimed at improving diagnosing and treatment of the patients. It is noted that the problem of intercultural education of future physicians is insufficiently presented in the theory and it needs practical development.

Research methods are the analysis of scientific literature, our own professional experience, questioning of the students in order to identify the attitude to the intercultural environment in which they study.

The results of the study are to clarify the essence of the concept of "intercultural education of future doctors" as a process of disclosing their professional and personal potential through different cultures, learning homeland and foreign students to experience of cooperation and partnership in the medical sphere, forming the ability to share the best practices in diagnosing and treating patients, uniting and create innovative global technologies to overcome human morbidity Separation of intercultural communication, intercultural tolerance, intercultural identity as components of intercultural education.

Students' readiness for intercultural communication is ensured by: positive setting for cooperation and forming of trusting relationships; knowledge of its and other peoples' culture, traditions, features of verbal and non-verbal communication of communicants; abilities of effective communicative interaction, provided by the formed personal and professional qualities.

Practical value is made up of the examples from Business Ukrainian language that contribute to the international education of future physicians. The example of celebration of the Day of Ukrainian Writing and Language, aimed at the formation of culture, inheritance of spiritual achievements of the Ukrainian people, and the formation of historical memory, is worth of attention.

Key words: *education, higher medical education institution, intercultural communication, tolerance, students, Business Ukrainian language.*

УДК 81'243:374.7-022.332

T. O. Honcharova-Ilina
Senior Teacher of the Department of Foreign Languages
Kherson National Technical University

SYNERGETIC APPROACH TO TEACHING ADULTS FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

The paper presents an attempt of formulating combined or synergetic approach to teaching adults foreign languages in the context of lifelong learning. The EU vision of continuing education and lifelong learning and principles of their implementation are described. The necessity of the European lifelong learning paradigm adoption and contemporary problems faced by Ukraine in this regard are outlined. It is noted that adult learning is a vital component of the lifelong learning continuum and its main components are listed. The urgency of adult language learning intensification and creating a methodological basis for the organization of teaching adults foreign languages is emphasized. It is stated that under modern conditions of academic and labor mobility it is necessary not only to absorb best European practices but to adjust them to existing conditions and educational environment and develop the ways of intensification of lifelong learning programs increasing mobility. It is suggested to combine three basic paradigms of adult learning: andragogy, acmeology and transformative learning theory in order to outline common and essential principles of teaching adults foreign languages. The essence and basic features of each of the above mentioned theories are described. It is argued that their combination and resulting synergy will promote the development and implementation of lifelong learning language programs in Ukraine by applying insights of researchers and methodologists working on adult learning and considering this concept from different points of view. The paper proposes basic directions for the implementation of outlined principles within the framework of higher school.

Key words: *synergetic approach, lifelong learning, adult language learning, teaching adults foreign languages, andragogy, acmeology, transformative learning strategy.*

Problem statement. Professional integration and mobility in labor market nowadays imply new approaches and qualitative shift of educational vision giving boost to the advancements in the creation of integrated scientific and professional space. According to D. Thomas and J.S. Brown, the half-life of a learned skill is 5-years. This means that much of what was learnt 10 years ago is obsolete and half of what is learnt 5 years ago is irrelevant [2]. This statement is the illustration of the relevant concept of lifelong learning.

The Human Development Index (HDI) is a standard tool for general comparisons of living standards in different countries and regions. The index was developed in 1990 and published in annual reports under the United Nations Development Program. When calculating the HDI, three indicators are taken into account: life expectancy; the level of literacy of a country's population (the average number of years spent on training) and the expected duration of training; the standard of living, estimated based on GNP per capita. Thus, the expected duration of training is recognized as one of the key indicators of human development. It is important to note that since 2010, not only the level of education, but also the duration of learning [4] is taken into account. This indicates the emphasis on continuing education, or, in the more used term in recent years, on lifelong learning (LLL). To determine the category of lifelong learning, a number of terms are used. In modern literature, such terms as adult education, continuing education; further education, recurrent education which is defined as alternation of learning with other types of activities, mainly with work; permanent education and lifelong learning (LLL). In each of these terms, emphasis is placed on a particular aspect of the phenomenon, but the idea is that adult education is incomplete.

Lifelong learning has been discussed among researchers and policy makers since the middle of the twentieth century. In 2007 The European Commission has united various educational and training initiatives into a single Lifelong Learning Program. It was further enlarged and developed to ERASMUS+ platform. Lifelong learning implies an increase in investment in people and knowledge; acquiring basic skills, including digital literacy and language training expanding opportunities for an innovative, more flexible learning form. The goal is to provide people of all ages with equal and open access to quality education. Lifelong learning encompasses all purposeful learning, formal or informal, with the goal of expanding knowledge, improving skills and competence. The Council of Europe has approved lifelong learning as one of the main components of the European social model. This concept is not limited to the field of education; it is also a critical factor in employment and social security, economic growth and competitiveness [3].

Adult learning is a vital component of the lifelong learning continuum, comprising general and vocational education and training (CVET), undertaken by adults after completing initial education. It covers the following directions:

© Honcharova-Ilina T. O., 2019

• formal, non-formal and informal learning for improving basic skills, obtaining new qualifications, or up-skilling or re-skilling for employment;

• participation in social, cultural, artistic and societal learning for personal development [4].

A strong emphasis regarding the adult learning component of lifelong education is placed on language training as the linguistic skills and competences acquired will not remain at the level achieved unless they are actively maintained and consolidated. Also, it is to be expected that the linguistic demands made on adults will increase in quantitative and qualitative terms as the European labor market becomes more integrated.

Relevance. This issue is specifically relevant for Ukraine. After the recent cementation of the European choice made by corresponding amendments to the Constitution, Ukrainian policy makers in the educational sphere should adopt the EU approach to lifelong learning. The legislation of Ukraine on education among the main principles of state policy determines the promotion of sustainable development of society through the preparation of a competitive human capital and the creation of conditions for lifelong learning [4]. In Ukraine, lifelong learning has not been systematically developed. The Law of Ukraine "On Extracurricular Education" does not solve this problem in any way because it does not regulate the issues of integration of extracurricular education into the general educational system of the country, leaving away the key problems of ensuring and controlling the quality and recognition of non-formal education. There is no official statistics on this issue; there are no special concepts and programs and it is extremely important for Ukraine to take effective measures in the near future to overcome the gap in this area. Especially acute for Ukraine has always been the issue of lifelong language learning as it is a prerequisite of the active participation of Ukrainian specialists in EU labor market and scientific community. Nowadays Ukrainian professionals from various fields of knowledge have open access to international mobility programs and possibilities for involvement in global research projects. Higher education institutions have major responsibilities and duties for the promotion of lifelong language learning. Although mobility has become an accepted part of university life, the provision of linguistic and intercultural preparation and support for mobility is often insufficient. Each educational program, each language course for adults in Ukraine must have strong and refined methodical basis ensuring the achievement of the best possible results and optimal efficiency.

The aim of this paper is to propose synergetic approach to the formation and development of adult language competence as a component of lifelong learning paradigm formed at the confluence of three basic scientific theories regarding adult learning: andragogy, acmeology and transformative learning strategy. As Oxford dictionary defines it, 'synergetic' means involving the interaction or cooperation of two or more organizations, substances, or other agents to produce a combined effect greater than the sum of their separate effects. We strongly believe that three above mentioned paradigms embody the best practices of adult learning and their merging will provide the synergy which is substantial for boosting lifelong learning in Ukraine.

Presenting main material. The fundamental principles of the synergetic approach are provided by andragogy. Knowles' theory of andragogy is an attempt to develop a theory specifically for adult learning. Knowles emphasizes that adults are self-directed and expect to take responsibility for decisions. Adult learning programs must accommodate this fundamental aspect.

In 1980, Knowles made 4 assumptions about the design of learning: (1) Adults need to know why they need to learn something (2) Adults need to learn experientially, (3) Adults approach learning as problem-solving, and (4) Adults learn best when the topic is of immediate value. In 1984, Knowles added the 5th assumption: the motivation of adults is internal. In practical terms, andragogy means that instruction for adults needs to focus more on the process and less on the content being taught. Strategies such as case studies, role playing, simulations, and self-evaluation are most useful. Instructors adopt a role of facilitator or resource rather than lecturer or grader [6].

In 1984, Knowles suggested 4 principles that are applied to adult learning:

1. Adults need to be involved in the planning and evaluation of their instruction.

2. Experience (including mistakes) provides the basis for the learning activities.

3. Adults are most interested in learning subjects that have immediate relevance and impact to their job or personal life.

4. Adult learning is problem-centered rather than content-oriented [6].

The assumptions and principles of andragogy provide the strong basis for designing educational programs for adults and create a methodological framework of the teaching process. However, rapid changes in educational and professional domain require certain refinement of existing methodology and its further optimization. In this regard it is advisable to turn to *acmeology* which provides deeper understanding of psychological peculiarities of adults in the light of lifelong learning. Acmeology is a completely new type of science, which originated at the confluence of natural, social, humanitarian and technical fields of knowledge. It purposefully and consistently reveals the phenomena, patterns and mechanisms of human development in the stages of early, middle and late adulthood as an individual. The main task of acme-

ology is to determine the patterns of conditions and factors that ensure the possibility of achieving the highest stage of human development, the "acme", as well as identifying possible obstacles arising along this path. It is the creative development, perfection of the personality in the learning process, competent professional assistance in reaching its heights in spiritual, moral and professional development that is the primary goal of acmeology. It outlines fundamental principles, the implementation of which in the process of learning contributes to the personal and professional development of students. Formulating the synergetic approach we focus on three of them.

1. The principle of the subject of activity. Personality is considered in its developing, functioning state. Acmeology treats a person simultaneously in a psychological and socio-professional capacity. Personality in this case is undergoing an upward development. Personality development is taken into account in functional (development in the profession) and in situational activity (personality development in difficult situations containing contradiction). It should be noted that on the basis of this principle, acmeology reveals the ways of the most complete and satisfying self-expression in the profession, which is a condition of creativity, on the one hand. On the other hand, this principle makes it possible to ensure the highest social and professional efficiency.

2. The principle of life. This principle is fundamental for acmeology historically, theoretically and logically. The concept of 'acme', formulated by N.I. Rybnikov and refined by M.M. Derkach, was associated with the life of the personality, with its life peaks. For acmeology, the principle of vital activity is one of the central ones, since each level achieved by a person opens a range of new opportunities. The principle of the subject of life and life activity allows one to see the place and the role, the meaning and significance of activity. It should be emphasized that personal and professional growth is closely related to the comprehension of the whole life path, i.e. the realization of personality most fully occurs in professional activity, which should not be considered in isolation, but on the contrary, should embrace the whole life course of a person.

5. The principle of optimality. The optimum in acmeological science is understood as the best, most rational, reasonable level of activity, which, in accordance with scientifically based criteria of optimality, determines the level of psychological culture. Optimization is the goal of the acmeological process and the central methodological principle of acmeology [1].

There is strong interlinking of lifelong language learning to the acmeology approach as acmeology, revealing the essence of professional skill in a context of ideas, will promote the most effective selection of methods and forms of the organization of lifelong language learning in conditions of postindustrial culture, the search of solutions of global problems, characteristic for transitive societies.

The third theory proposed as another component of synergetic approach is transformative learning. Transformative learning theory says that the process of "perspective transformation" has three dimensions: psychological (changes in understanding of the self), convictional (revision of belief systems), and behavioral (changes in lifestyle). Transformative learning refers to those learning experiences that cause a shift in an individual's perspective. It is based on the idea that learning is "the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience" [8, p. 90].

One of the major concepts of transforming learning has an alien-sounding name: heutagogy. The term is new, but it describes a very old human learning strategy. It is defined as the study of self-determined learning or the strategy of self-determined learning. Heutagogy is a kind of complement to two earlier concepts, pedagogy (a strategy for teaching children) and andragogy (a strategy for teaching adults). The key difference is that heutagogy is self-determined strategy – an instructor, teacher, or other arbiter is not necessarily involved, unless the individual chooses to involve one at some point. It is important to think of it as self-determined learning, not "informal learning" as contrasted to "formal learning." It is also important to reflect on the fact that everyone with access to the Internet has, to one extent or another, already adopted heutagogy as a key part of their personal learning strategy. Heutagogy is clearly a personal strategy of individuals [7].

In our work the strategy of heutagogy is proposed to complete the suggested synergetic approach to lifelong language learning as it is a unifying factor of continuing education paradigm and, which is the most important, corresponds to contemporary requirements of creating strong framework of lifelong learning in transitive societies.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the proposed synergetic approach is based on the theories of andragogy, acmeology and transformative learning and has in its essence the following basic principles:

1. Self-determination. The educational process is focused on learners and is directed by learners. The program of study must be flexible, adoptable and controllable by those who study in collaboration with those who teach or, it would be better to say "consult and accompany". In this regard it is advisable to use different forms of self-assessment and feedback. The techniques for their implementation are as follows: compiling student's portfolio of learning outcomes, group discussions for assessment outcomes gained and planning further activities, one-to-one feedback interviews.

2. Maintenance of internal motivation and creativity. As it has been already indicated the motivation of adults is not external but internal and requires constant support as it declines easily. The main requirements that are to be met in this regard are adequacy to capabilities of learners, visibility of immediate results, and educational feasibility. The main techniques that provide implementing of this principle are the reliance on socio-cultural component, and techniques of active learning: the use of case-study method, games, discussions and group work. Modern trends put games on the first place when it comes to adult learning as they solve such frequent problems as age and social status heterogeneity of groups, psychological constraints, fear of speaking and lack of self-confidence.

3. Personalization and taking into consideration psychological peculiarities of a certain age group. Teaching principles used for children cannot be simply transferred to adults. Herewith it is important to understand the 'acme' concept and consider each learner as an individual at a certain stage of his or her professional and mental development, ensuring the possibilities for achieving personalized goals and career objectives. Each adult learner carries a load of personal experience, internal constraints, fears and ambitions. Teacher, playing the role of a passive mediator, has to be at the same time a delicate psychologist providing the optimal acmeological environment.

4. Practice, not theory. Skills, not memorization. This principle is fundamental in teaching adults foreign languages. It is closely connected with the above mentioned principle of maintenance of internal motivation and rests upon cognitive peculiarities of adult learners. Low reliance on independent work of students makes classroom the main place for adults to acquire language speaking skills. The result of learning can be considered as achieved when students are able to apply certain skill or knowledge when they leave the classroom rather than remember how to apply it.

Among the forms providing the possibility of adult language learning within higher school it is appropriate to suggest the following: organization of language training for university teachers of non-linguistic departments (the form which has been successfully implemented in Kherson National Technical University); implementing interdisciplinary round tables and discussions; creating a speaking club on the basis of departments of foreign languages; designing online language learning platforms for university communities; organizing foreign language speaking theaters and clubs. This list can be further enlarged and new forms are to be developed by universities taking into consideration the specific features of a certain academic environment.

Thus, the synergetic approach proposed in this paper can serve as a methodological base of developing adult language learning programs which would comply with the EU concept of lifelong learning. Further research will be focused on the refinement of the outlined principles and designing ultimate teaching techniques providing their implementation, in particular, practices of self-assessment and feedback, as well as creating the optimal set of active learning techniques and forms of adult language learning forms applicable within higher school.

References:

1. Derkach A.A. Akmeology. Moscow : RAGS, 2004. 681 p. (in Russian).
2. Thomas D., Brown J.S. A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. Seattle, WA : Create Space Independent Publishing, 2011. 140 p.
3. EU policy in the field of adult learning / European Commission. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en.
4. Electronic Platform for Adult Learning in Europe. URL: https://ec.europa.eu/epale/en/policy-in-the-eu.
5. Karpenko M.M. Education throughout life as a factor in human development. Analytical note / National Institute for Strategic Studies. URL: http://www.niss.gov.ua/articles/1865/ (in Ukrainian).
6. Knowles M. The adult learner: A neglected species. Houston, TX : Gulf Publishing, 1984. 245 p.
7. Taylor E. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*. 2007. Vol. 26(2). P. 173–191.

Гончарова-Ільїна Т. О. Синергетичний підхід до навчання дорослих іноземних мов у контексті безперервної освіти

Стаття являє собою спробу сформулювати комбінований або синергетичний підхід до навчання дорослих іноземних мов у контексті навчання впродовж життя. Описується бачення ЄС щодо безперервної освіти або навчання впродовж життя, а також принципи їх реалізації. Окреслено необхідність прийняття європейської парадигми навчання впродовж життя й сучасних проблем, із якими стикається Україна в цьому стосунку. Відзначено, що навчання дорослих є життєво важливим компонентом континууму навчання впродовж життя, і перелічено основні його складники. Підкреслюється актуальність інтенсифікації навчання дорослих і створення методологічної основи організації навчання дорослих іноземних мов. Зазначається, що в сучасних умовах академічної та трудової мобільності необхідно не тільки поглинати кращі європейські напрацювання й досвід, а й пристосувати їх до наявних умов та освітнього середовища, а також розробити шляхи інтенсифікації програм навчання впродовж життя, що підвищують мобільність. Запропоновано об'єднати три основні парадигми навчання дорослих: андрагогіку, акмеологію та теорію трансформаційного навчання, щоб визначити загальні й основні принципи навчання дорослих іноземних мов. Описано сутність та основні риси кожної з вищезазначених теорій. Стверджується, що їх поєднання та результативна синергія сприятимуть розробленню й упровадженню мовних програм у контексті навчання впродовж життя в Україні, застосовуючи ідеї дослідників і методистів, які працюють над навчанням дорослих і розглядають цей феномен з різних поглядів. Запропоновано основні напрями реалізації окреслених принципів в умовах вищої школи.

Ключові слова: *синергетичний підхід, навчання впродовж життя, мовна підготовка дорослих, навчання дорослих іноземних мов, андрагогіка, акмеологія, стратегія трансформаційного навчання.*

УДК 378.4.091.12:005.336.2

Т. М. Горохівська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

У статті розглянуто сучасні тенденції структурування професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у вітчизняному науково-освітньому просторі. Підкреслено особливу роль цієї компетентності, яку визначено як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, що вміщує теоретичну і практичну готовність до виконання професійних функцій, а також суб'єктивні особливості особистості, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Окрему увагу приділено обґрунтуванню відсутності єдиного підходу до розуміння сутності та структури професійно-педагогічної компетентності як складника професійного зростання викладача.

З'ясовано, що під час визначення структурних елементів професійно-педагогічної компетентності ціла низка вітчизняних авторів розглядають їх як підґрунтя окремих напрямів професійної педагогічної діяльності, при цьому компетентність певного виду розкривають через компетенції (В. Білик, О. Герасименко, Т. Ісаєва, І. Каньковський та ін.). Зауважено, що в умовах змішування варіантів трактування сутності досліджуваного феномена серед вітчизняних науковців значного поширення набув підхід, відповідно до якого структурування професійно-педагогічної компетентності педагогів відбувається за допомогою різновидів або елементів компетентностей (Є. Брюховецька, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, Л. Карпова, Г. Кошонько та ін.). Наголошено, що деякі дослідники акцентують увагу на розкритті змісту професійно-педагогічної компетентності викладача через перелік певних видів педагогічних умінь (О. Борисова, Т. Добудько, І. Ісаєв, Л. Маслак, Є. Шиянов, С. Щербина та ін.). Означено актуальність компонентної структури побудови професійно-педагогічної компетентності педагога серед дослідників (О. Абдуліна, Л. Драгієва, О. Овчарук, О. Онаць, Ю. Татур та ін.). Визначено, що професійно-педагогічна компетентність займає найважливіше місце серед основних компетентностей викладачів, оскільки безпосередньо пов'язана з виконанням професійних обов'язків. Зроблено висновок про те, що науковці у своїх дослідженнях із проблеми професійно-педагогічної компетентності викладача одночасно використовують різні підходи до визначення структури цього феномена, закладаючи в його основу види компетентностей, компетенції, компоненти, блоки, сфери професійної діяльності тощо.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійний розвиток, викладач, професійно-педагогічна підготовка.*

Постановка проблеми. Соціально-політичні, економічні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, ставлять принципово нові вимоги перед системою освіти в цілому і безпосередньо перед вищою школою, якій належить провідна роль у формуванні інтелектуального, культурного та наукового потенціалу держави. Закономірно, що інноваційний характер перетворень в освіті потребує вдосконалення професіоналізму викладачів, готовності до постійного професійного зростання, активної роботи на рівні світових стандартів. Особливе місце в цьому процесі займає професійно-педагогічна компетентність викладача як інтегральна професійно-особистісна характеристика, що дозволяє йому ефективно здійснювати професійну діяльність у нових організаційно-педагогічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що загальна феноменологія умов упровадження компетентнісного підходу у вищу освіту знайшла відображення у дослідницьких напрямах науковців. Так, проблеми поширення компетентностей на освіту, а також визначення ієрархії компетентностей як основи для запровадження компетентнісно-орієнтованого підходу, є предметом уваги учених, серед яких І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кремень, О. Сухомлинська, Н. Селіверстова, В. Лозова, О. Локшина, О. Пометун, М. Ярмаченко та ін. Філософсько-методологічні аспекти професійної компетентності розглядаються у працях Б. Гершунського, Н. Кузьміної, О. Лебедєвої, Л. Лук'янової, В. Шадрикова та ін. Водночас піднімаються питання розвитку професійної компетентності (А. Бодальов, А. Мудрик, Н. Ничкало та ін.),

© Горохівська Т. М., 2019

зокрема формування професійної компетентності педагогів (В. Баркасі, Р. Гуревич, Н. Добровольська, О. Дубасенюк, М. Левківський та ін.). Обґрунтуванню необхідності виділення педагогічної компоненти у структурі професійної компетентності присвячено праці Г. Бурлаки, П. Павленок, М. Фірсова, О. Холостової та ін. Водночас сутність педагогічної компетентності розглядають І. Ісаєв, А. Міщенко, Л. Петровська, І. Проданов та ін. Окремі аспекти проблеми розуміння сутності та формування професійно-педагогічної компетентності педагогів розглянуто у дослідженнях Т. Данилової, В. Єлагіної, Т. Колодько, А. Маркової, С. Мурзіної та ін. Структура та зміст професійно-педагогічної компетентності викладача розкриваються у працях Т. Браже, С. Демченко, В. Дьоміна, Л. Зеленської, Л. Карпової, Т. Мельниченко, Л. Мітіної та ін.

Незважаючи на те, що кількість публікацій, присвячених впровадженню компетентнісного підходу в освіті, дослідженню змісту професійної компетентності освітян, постійно зростає, доводячи поглиблення науково-педагогічної уваги до цього перспективного напряму, питання комплексного вивчення підходів до визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти до останнього часу не знайшло достатнього наукового обґрунтування.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу вітчизняних наукових підходів до визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження змісту та структури професійної та професійно-педагогічної компетентності викладачів, визначити сутнісні характеристики феномену професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поняття професійної компетентності є системним явищем, яке розглядається науковцями у декількох видах, залежно від домінантного елемента або сфери прояву. Одним із видів професійної компетентності на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність. Саме вона є визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога взагалі і викладача закладу вищої освіти зокрема.

Сучасна педагогічна наука професійно-педагогічну компетентність трактує як багатозначну категорію. Доцільність уведення терміна зумовлюється, з одного боку, широтою його змісту, а з іншого – інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «педагогічна діяльність», «кваліфікація», «професіоналізм», «компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність». Аналіз досліджень вітчизняної наукової школи дозволив виділити основні підходи до з'ясування структури професійно-педагогічної компетентності викладача. Відповідно до логіки нашого дослідження та усвідомлення видового походження професійно-педагогічної компетентності, розглянемо доробки фахівців, які пропонують цілий спектр розуміння складників структури професійної компетентності.

Достатньо розповсюдженим є підхід науковців до структурування професійної компетентності викладача за допомогою різновидів або елементів компетентності. Так, Є. Брюховецька, досліджуючи структуру професійної компетентності і враховуючи важливість виділення в ній педагогічної компоненти, визначає такі види педагогічної компетентності, як спеціальна – у галузі дисципліни, яка викладається, методична – у галузі засобів формування знань, умінь, навичок, психолого-педагогічна – у сфері навчання, диференційовано-педагогічна – у сфері мотивів, спрямованостей, здібностей тих, хто навчається, аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності, загальнокультурна; компетенція у сфері інформаційних технологій, комунікативна, особистісна, діагностична [4, с. 16].

Сучасний підхід до структури професійної компетентності майбутніх учителів пропонує А. Крижановський [15]. Характеристика представляє собою сукупність ключових (key skills) універсальних компетентностей (комунікативна, кооперативна, інформаційно-комунікаційна, соціальна та інші компетентності), базових (base skills) професійних компетентностей (нормативно-правова, психологічна, рефлексивна, педагогічна компетентності), а також спеціальних (core skills) компетентностей, які є сукупністю характеристик професійної педагогічної діяльності [15, с. 21].

Під час структурування професійної компетентності вчителів Л. Карпова [13] визначає три основні її сфери, також спираючись на види компетентностей. Предметно-практична сфера спрямована на розвиток таких компетентностей, як комунікативна, методологічна, інформаційна, дидактико-методична, управлінська тощо; сфера саморегуляції передбачає вдосконалення аутокомпетентності та психологічної компетентності; мотиваційна сфера сприяє формуванню таких компетентностей, як соціальна, загальнокультурна, особистісно-мотиваційна. Водночас власний перелік компетентностей у структурі професійної компетентності інженерів-педагогів пропонує Л. Тархан. Дослідниця стверджує, що означена структура має складатися із загальнокультурної, соціально-педагогічної, спеціальної, комунікативної, науково-дослідницької, дидактичної, методично-інформаційної та рефлексивної компетентностей [19, с. 17].

Змістовну характеристику структури професійної компетентності педагога подає Г. Кошонько

[14, с. 36]. Перелік складників компетентностей, що входять до означеного поняття, передбачає: громадянську (активна громадянська позиція, розуміння суспільно-політичного устрою держави), загальнокультурну (усвідомлення важливості навчання впродовж життя, розвитку інноваційного мислення), соціальну (спроможність розробляти стратегії власного життя, врегульовувати міжособистісні конфлікти); науково-методичну (розуміння перспективності використання освітніх інновацій, інтерактивних, інформаційних технологій), технологічну (здатність викладача використовувати технічні засоби навчання і виховання, орієнтуватись у сучасних дослідженнях інформаційних технологій), прогностичну (передбачення результатів професійної діяльності, ділового співробітництва), комунікативну (формування власного стилю спілкування, який передбачає володіння засобами комунікації), підприємницьку (уміння адекватно оцінювати свої професійні можливості), рефлексивну (аналіз сенсу та можливостей професійної педагогічної діяльності з метою корекції особистісного розвитку).

За іншою класифікацією [9, с. 22], структура професійної компетентності викладача містить такі важливі елементи:

– спеціальна компетентність, яка визначає здатність викладача самостійно здобувати нові галузеві знання та уміння, готовність до самостійної реалізації певних видів професійної діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї діяльності;

– персональна компетентність, що передбачає спрямованість викладача на ефективну реалізацію себе у педагогічній діяльності, здатність до системного професійне зростання й підвищення кваліфікації;

– соціально-правова компетентність, пов'язана з наявністю у викладача знань і умінь для професійного спілкування та взаємодії зі студентами;

– екстремальна компетентність, яка забезпечує здатність викладача ефективно діяти у проблемних умовах освітнього процесу.

Водночас проведений аналіз дозволив з'ясувати, що є низка вітчизняних авторів, які під час визначення структурних елементів компетентності розглядають їх як підґрунтя окремих напрямів діяльності, при цьому компетентність визначеного виду розкривають через компетенції. Таку позицію можна пояснити розумінням деякими авторами феномена компетенції як набору характеристик і якостей спеціаліста, що дозволяють зрозуміти сутність його компетентності, а також його вмотивованої здатності застосовувати знання, навички, уміння та особистісні якості для ефективної діяльності у окремій галузі. Так, В. Білик у своєму дослідженні обґрунтовує сутність професійної компетентності шляхом об'єднання компетенцій інженерів-педагогів у чотири групи. Першу групу складають ключові компетенції, які, на думку автора, є універсальними для фахівців різних спеціальностей. Другу групу представляють професійні компетенції, спільні для фахівців окремої, конкретної галузі знань. Третя група містить педагогічні компетенції, які стосуються теорії і методики професійної освіти. Спеціально-предметні компетенції входять до четвертої групи і розкривають зміст професійної підготовки педагога, перелік фахових дисциплін, необхідних для забезпечення його професійної педагогічної діяльності [3, с. 221].

Своєрідне розуміння характеристики змісту структури професійної компетентності педагогів запропонував І. Каньковський [12]. Дослідник згрупував компетенції викладача, розробивши їх ієрархію, яка складається з трьох рівнів. До базисного, першого рівня І. Каньковський відносить компетенції, що становлять основу для інших компетенцій. Другий рівень є основним, бо притаманний тим компетенціям, які відіграють визначальну роль у формуванні професійної компетентності педагога. До акумулятивного – третього рівня належать компетенції, що завершують формування готовності педагога до виконання професійної діяльності [12, с. 18].

Компонентна структура побудови професійної компетентності педагога є предметом уваги багатьох дослідників. Так, у працях І. Беха [2], І. Зязюна [11] визначено мотиваційний, аксіологічний, гностичний, практичний, особистісний та творчий компоненти. Аналізуючи структуру професійної компетентності майбутніх викладачів, Л. Драгієва у своїй роботі [7] виділяє такі компоненти: гносеологічний, що є взаємопов'язаною системою знань, для якої характерні певні якості (цілісність, гнучкість, прогностичність, динамічність, адаптивність, варіативність та ін.); праксеологічний, який передбачає наявність професійних умінь, формування яких відбувається за дотримання певних принципів (творча активність, доступність, взаємозв'язок, системність та ін.).

Такий підхід до компонентів професійної компетентності педагога знаходимо у С. Якименко та П. Якименко [20, с. 29], які у структурі пропонують виділяти змістовний компонент, що містить теоретичні і методологічні знання з певної галузі освіти, психолого-педагогічні основи освітньої діяльності; технологічний компонент, спрямований на формування необхідних інформаційних, методичних, комунікативних, оцінних та ін. умінь; особистий компонент, який передбачає готовність педагога до проявів ініціативи у професії, подальшого особистісного зростання.

Деякі дослідники вважають, що структуру професійної компетентності викладача можна розкрити через перелік певних видів педагогіч-

них умінь. Аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні вміння в означеній структурі розглядає Л. Маслак [1]. Змістовною є позиція Т. Добудько, за визначенням якої структура професійної компетентності викладача передбачає перелік певних видів умінь, серед яких є аналітичні, проективні та прогностичні, рефлексивні (професіографічний підхід) уміння. Особливу увагу авторка приділяє педагогічній ерудиції, педагогічному мисленню, педагогічному передбаченню, прогнозуванню та педагогічній рефлексії [6, с. 200].

Водночас низка дослідників виділяє у структурі професійної компетентності певні підструктури. Так, Н. Ничкало визначає дві підструктури [18, с. 8]: діяльнісну, куди увійшли необхідні для виконання педагогічної діяльності здібності, знання, уміння, навички особистості; комунікативну, що враховує необхідні для здійснення педагогічного спілкування знання, уміння, навички особистості.

Категорія професійно-педагогічної компетентності викладачів визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями педагога, прагненням до неперервної освіти, самовдосконалення, творчого ставлення до педагогічної діяльності. Підтвердженням неоднозначності та складності феномена професійно-педагогічної компетентності є наявний плюралізм думок науковців щодо питань не тільки її сутності, а й структурних складників. Так, О. Дубасенюк [8] основними складниками структури професійно-педагогічної компетентності визначає соціально-педагогічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну компетентності, компетентність у галузі фахових дисциплін та компетентність у галузі теорії та методики навчання. На думку дослідниці, є залежність елементів структури професійно-педагогічної компетентності педагога від його вміння ефективно структурувати теоретичні та практичні знання задля вирішення поставлених професійних завдань.

Ураховуючи особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, Л. Зеленська розглядає такі складники професійно-педагогічної компетентності: спеціально-фахова (теоретична підготовка і застосування в практичній діяльності знань, умінь, навичок), загальнокультурна, психолого-педагогічна (педагогічне керівництво діяльністю студентів, педагогічне мислення, дослідницькі уміння), аутопсихологічна (оцінка власної професійної діяльності) [10, с. 10–11].

Л. Мітіна у своєму дослідженні складником професійної компетентності обґрунтовує характеристику, яка відображає особистісні та ділові якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети у професійній педагогічній діяльності [17, с. 122]. Такий підхід дослідниці зумовив поділ структури професійно-педагогічної компетентності на три підструктури – особистісну, діяльнісну та комунікативну.

Свою аргументацію наводить вітчизняний дослідник С. Демченко, який у структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін виділяє декілька блоків [5, с. 64–73]. Інтелектуальний блок поєднує в собі набутий досвід і можливість його подальшого самостійного набуття і творчого застосування, здібності й обдарованості викладача, розумову працездатність та інтелектуальні уміння тощо. Особистісний блок складається з базових властивостей особистості, що ініціюють розвиток викладача; рис особистості, які зумовлюють його стійкі особливості поведінки, якостей, покликаних визначати основу для обмежень у діяльності. Адаптивний блок, спрямований на формування індивідуального стилю та функціональної системи педагогічної діяльності. Функціонально-предметний блок, що містить здібності викладача, необхідні для безпосереднього виконання педагогічної дії (організаторські, діагностичні, проектувальні та ін.).

Є. Павлютенков та В. Крижко [16] складниками професійно-педагогічної компетентності визначають операційно-технологічну (професійні якості, знання, уміння, навички), мотиваційну (сформованість духовного світу педагога), рефлексивну (особисті якості, самооцінка, уявлення про себе) сфери, які відображають певні рівні професійної майстерності освітян.

Висновки і пропозиції. Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти не є простою сукупністю психолого-педагогічних, предметних знань, умінь проводити навчальні заняття тощо. Відмінність професійно-педагогічної компетентності полягає в тому, що вона набувається і виявляється у конкретних психолого-педагогічних і комунікативних ситуаціях, ситуаціях реального вирішення завдань, що постійно виникають у освітньому процесі вищої школи. Проведений теоретичний аналіз вітчизняних наукових підходів до визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти дозволяє зробити висновок, що науковці у своїх дослідженнях одночасно використовують різні підходи до визначення структури цього феномена, закладаючи в його основу види компетентностей, компетенції, компоненти, блоки, сфери професійної діяльності тощо.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності сучасного викладача вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
2. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 21–26.
3. Білик В.В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2010. Вип. 25. С. 219–225.
4. Брюховецька Є.В. Сутність і структура професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 3 (56). С. 12–19.
5. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2005. 227 с.
6. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара: СамГПУ, 1999. 340 с.
7. Драгієва Л.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (1). С. 55–64.
8. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2005. 22 с.
11. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
12. Каньковський І. Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю: автореф. дис. ... докт. пед. наук / 13.00.04. Київ, 2014. 44 с.
13. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.
14. Кошонько Г.А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: зб. наук. пр.* Житомир: ФОП Левковець, 2016. С. 30–37.
15. Крижановський А.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах: дис. … канд. пед наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 261 с.
16. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 80 с.
17. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособ. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.
18. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. Київ, 2001. 456 с.
19. Тархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
20. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 464 с.

Horokhivska T. Defining the structure of lecturers' professional pedagogical competency: Ukrainian experience

The article deals with modern trends in structuring professional pedagogical competency of lecturers in the context of Ukrainian scientific and educational space. Its special role, which is defined as an integral professional and personal characteristic and includes theoretical and practical readiness to perform professional functions, as well as subjective features of personality ensuring effectiveness of pedagogical activity, have been emphasized. Particular attention is paid to the fact that there is no single approach to understanding the essence and structure of professional pedagogical competency as a component of lecturers' professional growth.

It is found that when defining the structure of professional pedagogical competency many Ukrainian scholars consider it as the basis for certain areas of professional pedagogical activity, whereas any competency is disclosed through competences (V. Bilyk, O. Herasymenko, T. Isaieva, I. Kankovskyiet al). It is noted that when mixing the interpretations of the problem under study, most Ukrainian scholars opt for an approach according to which professional pedagogical competency of lecturers is structured with the help of different types or elements of competencies (Ye. Briukhovetska, O. Dubaseniuk, L. Karpova, G. Koshonko, E. Zeer et al.). It is highlighted that some scholarsaim to disclose the content of lecturers' professional pedagogical

competency through certain pedagogical skills (O. Borysova, T. Dobudko, I. Isaiev, L. Maslak, S. Shcherbyna, E. Shyianovet al.). The article also discusses views of some scholars (O. Abdulina, L. Drahiieva, O. Onats, O. Ovcharuk, Yu. Tatar et al.) on the component-based structure of constructing professional pedagogical competency of lecturers. It is determined that professional pedagogical competency is one of the most important competencies of lecturers since it is directly related to professional performance. It is concluded that scholars use different approaches to defining the structure of lecturers' professional pedagogical competency, which is based on certain types of competencies, competences, components, blocks, areas of professional activity, etc. And the processes of developing and forming professionally important qualities and abilities of personality, professional knowledge and skills, active qualitative transformation of personality contribute to creative professional self-realization of the teacher.

Key words: *competency-based approach, professional competency, professional pedagogical competency, professional development, lecturer, professional teacher training.*

УДК 378.018.1

Ю. В. Грицкова
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено проблемі формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти – вихователів, учителів-логопедів, вихователів-методистів – готовності до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку під час навчання за відповідною спеціальністю у закладі вищої освіти. Автором зазначено, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до означеного виду діяльності передбачає озброєння знаннями, уміннями, навичками, що забезпечать високу результативність взаємодії з батьками вихованців ЗДО; наведено перелік знань та умінь, а також професійних якостей, на формування яких спрямовані зусилля сучасних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Із метою заповнення певних прогалин у знаннях здобувачів вищої освіти, виявлених автором під час проведення анкетування та спостереження за діяльністю під час педагогічної практики, формування у них практичних умінь і навичок, науковцем запропоновано шляхи вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'ями дітей передшкільного віку, серед яких на увагу заслуговують оновлення змісту нормативних навчальних дисциплін питаннями, що стосуються проблеми організації взаємодії з батьками вихованців, перегляд форм, методів і засобів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з сім'ями дітей передшкільного віку в умовах ЗВО, а також перегляд змісту і завдань педагогічної практики, спрямування останніх на збагачення досвіду співпраці із сім'ями дітей передшкільного віку, що сприятиме формуванню у майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до роботи з батьками вихованців закладів дошкільної освіти.

Автор не претендує на всебічне вивчення проблеми формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку під час навчання за відповідною спеціальністю у закладі вищої освіти і вбачає перспективними напрямами дослідження вивчення досвіду підготовки майбутніх вихователів, учителів-логопедів, вихователів-методистів до роботи із сім'ями дітей передшкільного віку, презентованого закордонними закладами вищої освіти, а також упровадження цього досвіду в освітній процес закладів вищої освіти України.

Ключові слова*: *підготовка, готовність, батьки, сім'я, взаємодія, співпраця, фахівці дошкільної освіти, дитина передшкільного віку.

Постановка проблеми. Під час наукового пошуку було встановлено, що сучасне сімейне виховання має низку недоліків, найпоширенішими з яких є безсистемність виховних впливів, надмірний авторитаризм, дефіцит внутрішньосімейного спілкування, невміння організовувати конкретну діяльність дітей, спілкування з ними. Водночас саме у сім'ї формується особистість дитини, закладаються моральні і духовні цінності. Тому у своїй виховній діяльності заклад дошкільної освіти має спиратися саме на сім'ю, сприяти підвищенню її педагогічної культури, спрямовувати батьків на педагогічну самоосвіту, стимулювати у них прагнення і вміння поповнювати свої педагогічні знання. Але в наш час педагоги до роботи з батьками дітей передшкільного віку підготовлені слабо, тому інтеграція сімейного і суспільного виховання відбувається на неналежному рівні, через що страждає якість надання дитині передшкільного віку необхідних знань, умінь і навичок. Причину цього вбачаємо у недосконалості традиційної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'ями вихованців, що вимагає її поліпшення шляхом унесення змін і передбачає перегляд змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів, учителів-логопедів, вихователів-методистів до означеного виду діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх педагогів до роботи із сім'єю не є новою. Так, окремі аспекти досліджуваної проблеми розкрито у працях видатних педагогів Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін., науковців Т. Алексєєнко, О. Докукіної, В. Заслуженюк, Р. Капралової, Т. Кравченко, А. Марушкевич, О. Савченко, І. Трубавіної тощо. Загальні питання підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти висвітлено О. Абдуліною, А. Бодаковим, С. Єлкановим, О. Ільїною, І. Кондрашовою, Н. Кузьміною, М. Машовець, Р. Скульським, В. Сластьоніним, О. Щербаковим та ін.; підготовки та становлення майбутніх вихо-

© Грицкова Ю. В., 2019

вателів дітей передшкільного віку в умовах навчання у ЗВО – Л. Артемовою, Г. Бєлєнькою, Н. Бесараб, Н. Лисенко, О. Кононко, Т. Танько, З. Плохій та ін. Дослідженим є питання підготовки студентів до роботи з батьками школярів – М .Болдиревим, Н. Бугаєць, Т. Воліковою, Т. Гущиною, І. Гребенніковим, Т. Довженко, І. Єсьман, Н. Усмановою, Т. Шансковою та ін., але проблема підготовки до роботи із сім'ями вихованців закладів дошкільної освіти, до взаємодії з батьками дітей передшкільного віку залишається вивченою мало.

Мета статті – вивчити проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку і запропонувати рекомендації щодо вдосконалення такої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до викладення основного матеріалу, вважаємо за доцільне розкрити сутність ключового поняття «підготовка». Так, у великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготовити; запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [2, с. 767]. Результатом підготовки є готовність, яка є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності і є сукупністю знань, умінь, навичок, необхідних для виконання цієї діяльності (Л. Григоренко, Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін, О. Щербаков). Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю передбачає формування у них професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, виховання особистісних якостей, що забезпечать високі результати взаємодії з батьками.

Так, аналіз навчальних планів та програм, викладених на сайтах закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, методичної літератури, змісту підручників та посібників з педагогіки вищої школи та сімейної педагогіки, праць науковців, які займаються вивченням і розробкою різних аспектів досліджуваної проблеми, зокрема Г. Борин, А. Залізняк, Н. Манжелій, дав змогу виокремити те коло знань, на формування яких у майбутніх фахівців дошкільної освіти спрямовані сьогодні зусилля закладів вищої освіти. Це знання про функції сім'ї у суспільстві та її значення як першого виховного інституту, педагогічні проблеми сучасних сімей та можливі шляхи вирішення, особливості різних типів сімей та методи вивчення, зміст, напрями та форми роботи з різними типами сімей, а також про професійну етику роботи педагога із сім'єю. Значна увага приділяється й формуванню у здобувачів вищої освіти необхідних для успішної взаємодії з батьками вихованців умінь: 1) гностичних, до яких належать уміння аналізувати особливості життєдіяльності сімей різних типів, об'єктивно оцінювати соціальні та виховні можливості сім'ї, аналізувати труднощі та помилки сімейного виховання, причини та шляхи запобігання, аналізувати власну педагогічну діяльність у роботі з батьками, її успіхи та недоліки, та досвід взаємодії із сім'ями вихованців, презентований іншими фахівцями дошкільної освіти; 2) проектувальних – уміння проектувати цілі, завдання педагогічної роботи з батьками, моделювати засоби, методи, прийоми роботи з різними типами сімей, допомагати батькам моделювати ситуації в процесі взаємодії зі своїми дітьми, передбачати наслідки взаємодії сім'ї та ЗДО, обирати і планувати оптимальні технології взаємодії; 3) конструктивних, до яких належить уміння відбирати і використовувати в практиці конкретні методи, форми, прийоми щоденної роботи з батьками, цілі, завдання у роботі із сім'ями різних типів; 4) організаторських – уміння організовувати із сім'ями вихованців ЗДО консультативну і просвітницьку роботу, залучати батьків до активної співпраці; 5) комунікативних – уміння встановлювати з батьками дошкільників теплі і дружні взаємини, вміти налагодити стосунки з конфліктними сім'ями, працювати в умовах неформального спілкування з позицій радника, застосовуючи різноманітний арсенал педагогічних методів і прийомів, будувати спілкування як діалог на рівних, здійснювати обмін інформацією, індивідуальне і групове спілкування з батьками, а також виховання у майбутніх працівників дошкільної освіти таких якостей, як висока моральність, тактовність, спостережливість, емпатія, відповідальність, самовладання. Зазначені професійні знання, уміння, навички, якості формуються у студентів факультету дошкільної освіти під час аудиторної та позааудиторної роботи, формами організації яких є лекції, семінари, практикуми, самостійна робота, педагогічна практика, а також індивідуально-дослідні завдання. Провідними методами навчання є бесіди, дискусії, «круглі столи». Використовуються і рольові ігри, під час яких відпрацьовується тактика поведінки, дії конкретної особи (вихователя, когось із батьків, консультанта), значна увага приділяється обговоренню проблемних ситуацій та розв'язанню педагогічних завдань, що сприяють міцності засвоєння знань, виробленню певних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1; 3; 4; 6–8].

Водночас проведене анкетування майбутніх фахівців дошкільної освіти, спостереження за діяльністю під час педагогічної практики у ЗДО, важливим завданням якої була організація та проведення роботи з батьками вихованців групи, дали змогу констатувати певні прогалини у знаннях студентів та вихователів-початківців щодо змісту і особливостей взаємодії із сучасними батьками, а також несформованість у них необхідних прак-

тичних умінь, що свідчить про недостатній рівень готовності до роботи із сім'ями дітей передшкільного віку, що вимагає вдосконалення процесу підготовки до означеної діяльності. Так, уважаємо за доцільне вжити таких заходів:

– оновити зміст нормативних навчальних дисциплін питаннями, що стосуються проблеми взаємодії майбутніх фахівців дошкільної освіти з батьками вихованців. Розгляд цих питань можна винести до самостійної роботи здобувачів вищої освіти, роль якої (згідно з новими освітніми стандартами) значно підвищилася. Так, майбутнім фахівцям дошкільної освіти можна запропонувати розробити конспекти консультацій для батьків за цікавими темами навчальних курсів, поради, наприклад, щодо зміцнення здоров'я малюків (під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання») чи розвитку мовлення (у рамках навчального курсу «Теорія і методика розвитку рідної мови»), розробити анкету для батьків з різними типами запитань (під час опанування здобувачами вищої освіти «Основ наукових досліджень») чи дібрати вислови відомих педагогів про педагогічну просвіту батьків («Історія педагогіки») тощо. Відповідне наповнення змісту навчальних дисциплін, його оновлення надасть можливість узагальнити та доповнити, поглибити та актуалізувати знання студентів, необхідні для організації співпраці із сім'ями дітей передшкільного віку;

– переглянути форми, методи і засоби підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з батьками дітей передшкільного віку в умовах ЗВО.

Оскільки важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є постійне поповнення й оновлення знань, у результаті чого обсяг інформації, необхідний для плідної роботи за фахом, невпинно зростає, природним є те, що значна частина отриманої інформації залишається у пам'яті на короткий час. Водночас науковцями доведено, що навчальний матеріал, навіть досить складний, якщо він активно обговорюється і одразу пояснюється, глибше осмислюється студентами і на довше відкладається у пам'яті. Тому доцільним є застосування викладачами в освітньому процесі активних методів навчання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню мотивації й емоційності навчання, формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти професійних умінь та навичок.

Так, наприклад, у процесі викладення теоретичного матеріалу доцільно частіше використовувати такі види нетрадиційних лекцій, як лекція з раніше запланованими помилками (стимулює здобувачів вищої освіти критично сприймати й опрацьовувати інформацію), лекція-діалог (дозволяє уникнути пасивного сприйняття інформації студентами, спонукає їх до активної діяльності), проблемна лекція (інформація пропонується через обговорення проблемних питань, що активізує особистий пошук здобувачів вищої освіти та дослідницьку діяльність і сприяє легкому засвоєнню інформації), впровадити у навчальний процес таку форму роботи, як лекція-прес-конференція, зміст якої оформлюється за запитом (питаннями) аудиторії із залученням декількох викладачів або викладача ЗВО та досвідченого вихователя чи психолога дошкільної установи (активізує розумову діяльність студентів, адже вимагає грамотного формулювання запитання, концентрує увагу, адже передбачає очікування відповіді на власне питання), а під час його закріплення частіше впроваджувати ігрові технології, адже гра є улюбленою діяльністю для людини будь-якого віку й ефективним засобом активізації студентів. Імітаційні, ділові та рольові ігри, в яких до певної міри імітується професійно-педагогічна діяльність, моделюються відносини між вихователем та батьками, мотивують майбутніх фахівців дошкільної освіти до навчання, оскільки збуджують допитливість до способів вирішення професійних проблем і посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії, що забезпечує успішне оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями і навичками щодо організації та проведення роботи із сім'ями вихованців, сприяють опануванню ними досвіду взаємодії з батьками, подібної до тієї, яку вони будуть реалізовувати у професійному житті, спонукають до розвитку необхідних умінь і навичок. Вони допомагають майбутнім працівникам дошкільної освіти перевірити себе, свої можливості, виробити індивідуальний стиль поведінки, дають можливість побачити наслідки прийнятих рішень, перевірити альтернативні рішення, а також знижують тривожність студентів, які вже почали працювати за фахом і співпрацюють із батьками вихованців [2]. Цікавими і корисними для студентів будуть й аукціони знань, розробка авторських проектів, участь у конкурсах та конференціях, що стимулюватимуть їх до професійного самовдосконалення з питань роботи з батьками;

– переглянути зміст і завдання педагогічної практики і включити до них такі, які передбачатимуть не тільки спостереження за організацією вихователями та адміністрацією закладів дошкільної освіти співпраці із сім'ями вихованців, але й безпосередню участь у роботі з батьками. Завдання педагогічної практики не мають обмежуватись лише ознайомленням здобувачів вищої освіти з досвідом роботи з батьками досвідчених вихователів, учителів-логопедів, вихователів-методистів, а мають передбачати і безпосереднє спілкування майбутніх фахівців дошкільної освіти із сім'ями дітей передшкільного віку, що дозволить майбутнім педагогам поповнити і поглибити тео-

ретичні знання, набуті під час навчання у закладі вищої освіти, надасть чудові можливості для формування необхідних для роботи із сім'ями вихованців умінь і навичок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження підтвердило необхідність удосконалення підготовки майбутніх вихователів, учителів-логопедів, вихователів-методистів ЗДО до роботи з сім'ями дітей передшкільного віку, а аналіз змісту, форм, методів формування готовності до означеного виду діяльності дозволив намітити його шляхи. Із цією метою вважаємо доцільним оновити зміст нормативних навчальних дисциплін питаннями, що стосуються проблеми організації співпраці з батьками вихованців; переглянути форми, методи і засоби підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'ями дітей передшкільного віку в умовах ЗВО, переглянути зміст і завдання педагогічної практики і спрямувати на набуття і збагачення практичного досвіду співпраці здобувачів вищої освіти із сім'ями дітей передшкільного віку, що сприятиме формуванню у майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до роботи з батьками.

Зауважимо, що проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямами дослідження є вивчення питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'ями дітей передшкільного віку за кордоном та впровадження цього досвіду в освітній процес закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна педагогіка галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Список використаної літератури:

1. Борин Г. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку. *Обрії*. 2015. № 1. С. 9–12.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, гол. ред. В.Г. Бусел. Київ: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Грицкова Ю.В. Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з сім'єю дитини дошкільного віку в умовах педагогічних ВНЗ. *Scientific horizons – 2016*: materials of the XII International scientific and practical conference, September 30 – October 7, 2016. Sheffield: Science and education LTD, 2016. Str. 24–26.
4. Залізняк А.М. Підготовка студентів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Київ: Міленіум, 2006. 92 с.
5. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упоряд. Л. Галіцина]. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
6. Манжелій Н.М. Професійна підготовка майбутніх вихователів до співпраці із сім'єю. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9668/1/19.pdf.
7. Машовець М.А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку: [навч.-метод. посіб.]. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова., 2000. 128 с.
8. Подготовка студентов к работе с родителями: методические рекомендации / [сост. К.П. Росовой]. Астрахань: Изд-во Астраханского пед. ин-та, 1992. 44 с.

Hrytskova Yu. Preparing forward specialists for preschool education for working with children's families

The article is devoted to the problem of formation of the future specialists of preschool education – educators, speech therapists, resource teachers – readiness for work with the family of a child of preschool age during their training on the corresponding specialty at the higher education institution. The author noted that the training of future specialists in pre-school education for this kind of activity involves the equipping of their knowledge, skills, abilities, which will ensure the high effectiveness of their interaction with parents of pupils of preschool educational institutions; the article provides a list of knowledge and skills, as well as professional qualities, at the formation of which are aimed the efforts of modern higher education institutions that are training applicants for higher education on the specialty 012 Preschool education in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy. In order to fill certain gaps in the knowledge of applicants of higher education identified by the author during the conduct of questionnaires and the observation of their activities during the pedagogical practice, the formation of their practical skills and abilities, scientists have suggested ways to improve the process of training of the future specialists in preschool education to work with families of preschool-age children, among which deserves attention the updating the contents of normative educational disciplines with questions concerning the problem of organization interaction with parents of pupils; review of the forms, methods and means of training of the future specialists of preschool education for working with families of preschool-age children in the conditions of higher education institutions; as well as reviewing the contents and tasks of pedagogical practice, directing the latter to enrich the experience of cooperation with families of preschool-age children, will promote the formation of readiness for work with parents of preschool education institutions among the future specialists in preschool education.

The author does not pretend to cover the entire range of the problem of formation of readiness for work with the family of a child of preschool age during their education in the corresponding specialty at the higher education institution and sees that the prospective directions of the study is the study of the experience of

training future educators, teachers-speech therapists, resource teachers to the work with families of preschool age children, represented by foreign universities, as well as the introduction of this experience in the education process of higher education in Ukraine.

Key words: *preparation, readiness, parents, family, interaction, cooperation, specialists in preschool education, a child of preschool age.*

УДК 378.091.2:613.8-049.34(045)

О. О. Дехтярьова
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

І. В. Каденко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається роль педагога у формуванні у студентів педагогічних ЗВО «культури здоров'я». Проведено аналіз останніх досліджень, публікацій та проаналізовано існування проблеми валеологічного виховання у сфері вищої освіти. Розкрито суть валеологічної культури, уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження. Визначено основні положення і тенденції, що впливають на формування валеологічної культури.

Доведено, що знання про здоров'я мають особовий сенс, що проявляється в життєвих установках на здоровий спосіб життя і моральних нормах діяльності. Валеологічне виховання розглядається як процес формування ціннісних установок на збереження здоров'я і здорового способу життя, життєвих цінностей, що є частиною і загальнокультурного світогляду.

На основі теоретичного аналізу проблеми розроблено й реалізовано алгоритм виховання валеологічної культури студента освітнього закладу педагогічного профілю (створення певного позитивного психологічного клімату, створення особистісної і професійної мотивації студентів до валеологічної діяльності, постановка цілей і завдань виховання валеологічної культури, вибір змісту, форм, методів і засобів валеологічного виховання; педагогічне управління виховним процесом, контроль і оцінка результатів виховання валеологічної культури студента, валеологізація основних курсів і дисциплін у педагогічному ЗВО з використанням міжпредметних зв'язків на трьох рівнях: теоретичному, практичному і емпіричному, введення на усіх факультетах спецкурсів, спрямованих на вироблення валеологічної свідомості, програмне орієнтування студентів на культурно-оздоровчу діяльність, актуалізація ціннісного відношення студентів до здоров'я в процесі учбово-дослідницької діяльності, збагачення досвіду культурно-оздоровчої діяльності студентів засобами фізичної культури).

Обґрунтовано сукупність психолого-педагогічних і валеологічних принципів, що забезпечують валеологічну культуру. Виявлено рівні сформованості валеологічної культури та визначено критерії. Доведено можливість формування валеологічної культури як ефективного засобу підвищення рівня здоров'я.

Ключові слова: *валеологія, культура здоров'я, валеологічне виховання, здоров'я студентів, педагогічна підготовка, здоровий спосіб життя, модернізація систем освіти.*

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів у сучасній державній політиці є збереження і зміцнення здоров'я нового покоління. Зміна соціальної ситуації життєдіяльності, вимог, що пред'являються до особи, інтенсифікація учбового процесу, інтелектуальні перевантаження, стресові ситуації актуалізують проблему усвідомленого ставлення студентів до власного здоров'я.

Сучасні дані медичної статистики підтверджують тривожні тенденції щодо подальшого погіршення здоров'я студентської молоді. В Україні тільки 30% студентів здорові. Здоров'я є найбільш значимою цінністю і найважливішим ресурсом, необхідним для розвитку і подальшої успішної реалізації особового потенціалу студентів.

На сучасному етапі розвитку системи валеологічного виховання у сфері вищої освіти необхідно ставити завдання не лише зміцнення фізичного здоров'я, але і психічного і духовного: підвищення професійної працездатності майбутніх фахівців. Учорашні студенти, вийшовши із стін ЗВО, мусять мати не лише професійні знання, уміння і навички, але і здатність до плідного та ефективного виконання своїх професійних обов'язків упродовж робочого дня і тижня.

Дотримання цієї умови можливе лише за умов високого рівня професійного здоров'я. Нині викладачам ЗВО важливо допомогти новому поколінню безболісно адаптуватися до умов середовища, що нестримно змінюється. Соціальний і освітній простір сучасного університету відіграє визначну

© Дехтярьова О. О., Каденко І. В., 2019

роль у процесі формування контексту життєдіяльності студентів. Становлення майбутніх висококваліфікованих фахівців як активних суб'єктів власної життєдіяльності перебуває в нерозривному зв'язку з процесом формування і розвитку в них валеологічної культури.

І тому зростає роль педагога у вихованні молоді, здатної психологічно, фізично, духовно і соціально адаптуватися до нової реальності, а питання валеологічної культури вчителя стають нині ще актуальнішими.

Мета статті полягає в розробці системи засобів, форм і методів, що сприяють формуванню валеологічної культури студентів.

Об'єкт дослідження – освітній процес у ЗВО.

Предмет дослідження – процес теоретичного обґрунтування і технологічного забезпечення формування валеологічної культури студентів у системі освіти ЗВО.

Завдання – проаналізувати сучасний стан проблеми, розкрити суть валеологічної культури, уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження, визначити основні положення і тенденції, що впливають на формування валеологічної культури, обґрунтувати сукупність психолого-педагогічних і валеологічних принципів, що забезпечують валеологічну культуру.

Аналіз практичної діяльності випускників педагогічних учбових закладів свідчить про те, що вони зазнають великих труднощів у педагогічній діяльності, пов'язані з її валеологічним аспектом. Проте саме учбовий соціум (школа, ССУЗ, ЗВО) представляє найбільші можливості для послідовної реалізації різних програм здоров'я, спрямованих на формування психологічного, духовного і фізичного благополуччя людини.

По масовості і послідовності з учбовим соціумом не зрівняються ні засоби масової інформації, ні будь-який інший громадський інститут. Тут найбільш потужний виховний потенціал має педагог. Особливості трудової діяльності вчителя є такими, що організація здорового способу життя, формування фізичної культури, потреб у фізичному самовихованні і самовдосконаленні, соціальних властивостей особи, її психофізичних якостей і рухових здібностей, необхідних і достатніх для успішного виконання педагогічних дій стають обов'язковою умовою якісної професійної підготовки.

Великого значення набуває проблема підготовки викладацьких кадрів, підвищення рівня загальної культури, зокрема валеологічної. Стає очевидним, що від того, який рівень валеологічної культури має педагог, залежить рівень соціально-психологічного благополуччя, задоволеності учнів. Дослідження в галузі педагогічної підготовки, що проводяться нині по таких аспектах, як науково-теоретичні основи підготовки учителя, науково-обґрунтований круг і система теоретичних знань, загальнопедагогічних умінь і навичок, якими необхідно озброїти кожного випускника педагогічного ЗВО, шляхи вдосконалення учбових занять із психолого-педагогічних дисциплін, ефективні методи озброєння студентів глибокими теоретичними знаннями, педагогічними уміннями і навичками, наукові основи організації педагогічної практики та ін., стосуються валеологічної культури.

Водночас фахівці з проблеми здоров'я, здорового способу життя констатують недостатню дослідженість чинників, що формують культуру здоров'я та валеологічну культуру, які могли б впливати як на зниження захворюваності майбутніх педагогів, так і на соціально-політичну, соціально-економічну і соціально-демографічну обстановку в суспільстві в цілому. Відсутня система валеологічного виховання майбутніх педагогів.

Під поняттям «культура» розуміється «специфічний спосіб організації і розвитку людської діяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, системі соціальних норм і установ, духовних цінностях, сукупності стосунків людей до природи, між собою і до самих собі» [5].

Культура розглядається як предметний світ, наповнений значимими для людини цінностями. А. Швейцер визначає культуру як матеріальний і духовний прогрес як індивідів, так і всіляких співтовариств. Саме культура відрізняє людину від усіх інших живих істот.

Звернення до валеологічної культури – це не данина моді, а необхідність у сучасному суспільстві. Валеологічну культуру людини можна трактувати як поведінку, націлену на здоровий спосіб життя, раціональне задоволення біологічних і соціальних потреб. Валеологічна культура як спосіб життя особи формується в конкретних соціально-економічних, політичних, екологічних й інших умовах і є головним визначальним чинником для формування здоров'я людини.

У всьому світі здоров'я визначається як гармонійне поєднання психічного, фізичного, духовного і соціального благополуччя. Здоров'я недостатньо розглядати з суто біологічних позицій, бо людина – істота соціальна, хоча і зберігає риси біологічного виду. Тому якість здоров'я людини залежить від сформованості у нього валеологічної культури, від його способу життя, поведінки і діяльності, що характеризує соціальне благополуччя людини [4].

Це завдання може вирішити професійна учителів підготовка у ЗВО. У ній є теоретичні передумови для цього: студенти вивчають філософсько-гуманітарний, психолого-педагогічний і медико-біологічний дисциплінарні блоки, чого, як показує практика, поки також недостатньо.

Вивчення літератури по темі нашого дослідження показало, що багато учених (Н. Абаскалова, Е. Вайнер, С. Громбах, Г. Даніленко, С. Ізаак, М. Андреєв, В. Колбанов, Л. Сущенко, Е. Чепурних

та ін.) надають увагу погіршенню фізичного стану нового покоління. На думку багатьох видатних учених (Н. Агаджанян, Н. Амосов, Г. Апанасенко, Р. Айзман, В. Бальсевич, Е. Барзилович, І. Брехман, Р. Баєвский, Е. Булич, Е. Вайнер, В. Войтенко, Ю. Лісицин та ін.), одним із перспективних напрямів у вирішенні поставленої проблеми є робота з формування здорового образу життя і розвитку валеологічної служби в освіті, оскільки ставлення людини до свого здоров'я і здоров'я оточення слід розглядати як найважливіший компонент [1].

Термін «валеологія» вперше з'явився у восьмидесяті роки минулого століття. Валеологія – наука про здоров'я – (від лат. valeo «бути здоровим»). Своєю появою валеологія зобов'язана усе більш чіткому усвідомленню того факту, що суспільство не справляється з проблемами здоров'я, не використовує досягнення науково-технічного прогресу для його збереження й зміцнення, оскільки «чинники ризику» пов'язані із захворюваністю і смертністю, роль оцінюється і вивчається медициною. Результати дослідження показали, що сама по собі медицина розв'язати проблему збереження і зміцнення здоров'я сучасної людини не може. Їй потрібна допомога педагогів, оскільки усі основні «чинники ризику» мають поведінкову основу і пов'язані з мотивацією, яка виробляється саме завдяки вихованню [3].

Очевидною є необхідність виховання культури здоров'я і формування здоров'язберігальних умов в освітній установі, потрібна валеологізація освітнього середовища і навчального процесу. Без цього стає неможливим розвиток інтелектуального і професійного потенціалу суспільства. Система освіти, що склалася, не завжди сприяє формуванню здорового способу життя.

Сучасні дослідники (В. Бальсевич, Б. Бахмудов, І. Брехман, Е. Булич, П. Бундзен, І. Бутенко, А. Віндюк, М. Віленський, С. Гончарук, А. Кавун, А. Кизько, А. Кузьменко, В. Петленко, Г. Петросян, І. Трахтенберг, А. Чоговадзе) визначають, що більшість слухачів вищої школи не займаються формуванням свого здоров'я, оскільки це вимагає вольових зусиль, увага спрямована на попередження порушень здоров'я та реабілітації втраченого. Це є результатом низької активності особи, поведінкової пасивності і валеологічної некомпетентності. Формування валеологічної культури здорової особи, що дотримується здорового способу життя і орієнтована на успіх в житті, є завданням соціально-психологічного, здійснюваного в процесі сімейного, шкільного та виховання у ЗВО.

Навчання і виховання, формування валеологічної культури людини, менталітету здоров'я і здорового способу життя необхідно постійно зв'язувати з його мотиваційною установкою на тривале і здорове життя, на успіх і кар'єру. Людина сама формує своє здоров'я, щодня дотримуючись основних складників здорового способу життя.

Здоров'я визначає конкурентоспроможність і успіх у житті, в усіх її аспектах. Саморуйнівна поведінка і соціально небезпечні звички серед населення країни приймають загрозливі масштаби поширення. За визначенням ВООЗ, до хворобливих пристрастей певної частини людства належить алкоголь, тютюн, наркотики, переїдання, випадкові статеві зв'язки, азартні ігри і комп'ютерна залежність. Вони змінюють настрій, поведінку, психічний і фізичний стан людини, викликаючи залежність та різноманітні захворювання. Стан здоров'я майбутнього педагога залежить від багатьох чинників, серед яких вагоме значення належить способу життя. До основних компонентів образу життя належить життєва активність, побут, організація навчального часу, праці і відпочинку, ставлення до шкідливих звичок.

Увагу фахівців завжди привертала проблема попередження шкідливих звичок у поведінці молоді. У роботах вітчизняних учених дослідили окремі боки цієї проблеми, освітлюючи її з філософських, соціологічних, психологічних позицій (Л. Божович, М. Болдирєв, А. Півнів, І. Кон, І. Свадковський та ін.), із точки зору медицини (С. Корсаків, І. Стрельчук, Н. Копит, М. Амосов та ін.).

У студентів не сформовано ставлення до свого здоров'я та здоров'я дітей як до однієї з головних цінностей людського життя. Доказом є той факт, що майбутні учителі не лише не бережуть своє здоров'я, але й руйнують його (більше половини юнаків і дівчат страждають тютюнопалінням, уживають психотропні речовини, 52% майбутніх фахівців мають різні патологічні відхилення в стані здоров'я. Це залежить від низки чинників, насамперед від ставлення до власного здоров'я самих студентів. Згодом такі фахівці так само ставитимуться і до здоров'я своїх учнів і сформують у них відповідні ціннісні орієнтації до нього.

Таким чином, у майбутніх учителів ще не достатньо сформована педагогічна свідомість, немає спрямованості особи на здоровий спосіб життя, про що свідчать факти тютюнопаління і прийому алкоголю. Також майбутні вчителі не володіють навичками та методикою оздоровлення і підвищення компенсаторних сил організму з метою захисту від стресів й інших шкідливих чинників, що мають місце в сучасній практиці життєдіяльності [2]. Як показує педагогічна практика в школі, у студентів відсутній досвід педагогічної роботи з формування здорового способу життя у школярів, хоча після закінчення ЗВО їм доводиться займатися відповідною діяльністю в школі.

Таким чином, постає питання про професійну готовність педагога до здійснення педагогічної роботи по формуванню ЗОЖ і стереотипів безпечної поведінки у школярів.

На основі теоретичного аналізу проблеми ми розробили і реалізували такий узагальнений алгоритм виховання валеологічної культури студента навчального закладу педагогічного профілю:

1) створення певного позитивного психологічного клімату;

2) створення особистісної і професійної мотивації студентів до валеологічної діяльності;

3) постановка цілей і завдань виховання валеологічної культури;

4) вибір змісту, форм, методів і засобів валеологічного виховання;

5) педагогічне управління виховним процесом;

6) контроль і оцінка результатів виховання валеологічної культури студента;

7) валеологізація основних курсів і дисциплін у педагогічному ЗВО з використанням міжпредметних зв'язків на трьох рівнях: теоретичному, практичному й емпіричному;

8) уведення на усіх факультетах спецкурсів, спрямованих на вироблення валеологічної свідомості;

9) програмне орієнтування студентів на культурно-оздоровчу діяльність;

10) актуалізація ціннісного відношення студентів до здоров'я в процесі учбово-дослідницької діяльності;

11) збагачення досвіду культурно-оздоровчої діяльності студентів засобами фізичної культури.

Реалізація цих умов у їх єдності і взаємозв'язку забезпечить інтеграцію наукових знань студентів про культуру здоров'я, розвитку ціннісного відношення до здоров'я з професійно-особових позицій, навчить володіти методиками культурно-оздоровчої діяльності.

Висновки. Найважливішим завданням модернізації систем освіти в нашій країні є значне поліпшення підготовки майбутніх фахівців, яким має бути властива професійна компетентність, психофізична витривалість і здатність до високоінтенсивної праці. Ці показники залежать не лише від умов життя і спадковості, але також від власного відношення особи до здоров'я, її орієнтації на здоров'язберігальну діяльність. Здоровий спосіб життя є одночасно і умовою, і передумовою соціальної активності людини, продуктивної виробничої діяльності, що зумовлює необхідність формування у нього валеологічної культури.

Сутнісними показниками валеологічної культури є знання про збереження і вдосконалення особистого здоров'я, веденні здорового способу життя, психофізичної регуляції, відношенню до здоров'я як до самоцінності.

Ураховуючи той факт, що багато «чинників ризику» здоров'я мають поведінкову основу, очевидною є необхідність формування культури здоров'я, яку можна виховати.

Знання про здоров'я мають особовий сенс, що проявляється в життєвих установках на здоровий спосіб життя і моральних нормах діяльності. Тому формування валеологічної культури пов'язане з проблемою валеологічної освіти, виховання і навчання. Валеологічна освіта містить засвоєння валеолого-гігієнічних і медико-біологічних знань, розвиток морально-етичного й естетичного відношення до свого здоров'я, здоров'я оточення і майбутнього покоління. Валеологічне виховання розглядається як процес формування ціннісних установок на збереження здоров'я і здорового способу життя, життєвих цінностей, що є частиною і загальнокультурного світогляду.

Призначення валеологічного навчання полягає в засвоєнні валеологічних знань, умінь і навичок, що є основою валеологічної грамотності. Це означає розуміння суті здорового способу життя, здійснення здоров'язберігальної діяльності. Результатом валеологічного виховання і навчання є сформованість валеологічного мислення і валеологічної самосвідомості. Показником валеологічної освіченості є сформованість валеологічної культури особи.

Список використаної літератури:

1. Амосов Н. Преодоление старости. Библиотека журнала «Будь здоров», Киев, 1996. 190 с.
2. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим. Здоров'я та фізична культура. Київ, 2005. С. 1–14.
3. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. Москва, 1990. 276 с.
4. Горащук В.П. Організація самостійної роботи студентів зі спецкурсу «Культура здоров'я»: навч. посіб. Луганськ, 2005. 143 с.
5. Багатозначність поняття культури. URL: http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10204/.

Dekhtiarova O., Kadenko I. Valeological culture as an effective way to improve students' health

The article considers the role of the teacher in building the students' valeological culture in the system of higher education. This problem can be solved by the teachers' university professional training.

Recent research, publications and the existence of the valeological education problem in the field of higher education were analyzed. The literature study on the subject of our research has shown that many scientists concerned about the deteriorating condition of the younger generation.

In their opinion one of the most promising directions in solving this problem is to work on the healthy lifestyle formation and develop valeological service in education. The article also reveals the essence of valeological culture, clarifies the conceptual and terminological research apparatus. The main provisions and trends affecting the formation of valeological culture has been identified. The set of psychological, pedagogical and valeological principles that provide valeological culture has been substantiated. The possibility of the formation of valeological culture as an effective means of improving health has been proved.

Based on a theoretical analysis of the problem, we developed and implemented algorithms for raising the students' valeological culture in educational institutions with pedagogical profile. Some of them are creation of a certain positive psychological climate; creation of personally and professionally significant motivation of students to valeological activities; setting goals and objectives of valeological education; pedagogical management of the educational process; monitoring and evaluating the results of valeological education; orientation program on cultural and recreational activities for students; etc.

Key words: *valeology, health culture, valeological education, healthy lifestyle, modernization of education systems.*

УДК 378.016:61

Л. В. Дрожик
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та психології
Національного фармацевтичного університету

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено теоретичні аспекти підготовки викладача фармацевтичних та медичних спеціальностей до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Для ефективної професійної підготовки викладачів медичної та фармацевтичної галузі необхідно їх ознайомлювати з особливостями особистісно орієнтованого навчання, із сучасними вимогами до організації навчального процесу закладів вищої освіти. Результатами аналізу сучасного стану професійної підготовки викладачів фармацевтичного та медичного профілю засвідчено, що викладачі мають знання своєї дисципліни, але ще не достатньо підготовлені до впровадження сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Наголошено на доцільності підготовки викладачів у контексті особистісно орієнтованого навчання, що в подальшому розкриє здібності особистості та буде сприяти реалізації потенційних можливостей здобувачів освіти. Зазначено, що навчання має перебудовуватися згідно з психологічними особливостями майбутніх фахівців та інтересами. Для цього можна використовувати різні психологічно орієнтовані моделі навчання, за якими викладачі можуть організовувати свою навчально-педагогічну діяльність. Серед них можна виділити такі моделі навчання: вільну, особистісну, розвивальну, активізувальну, формувальну та збагачувальну. Ці моделі орієнтовані на баланс між рівнем свободи здобувача освіти та спрямовувальним впливом на нього. Зазначено, що однією з особливостей особистісно орієнтованого навчання є мотивація майбутніх фахівців медичних та фармацевтичних спеціальностей до навчання, яка викликає стан захопленості своєю професією. Доведено, що для реалізації особистісно орієнтованого навчання слід використовувати особистісно орієнтовані педагогічні технології, які будуть розвивати здібності майбутніх фахівців, формувати світогляд здобувачів освіти, давати їм можливість обмінюватися власним досвідом та набувати досвід професійної діяльності. Також здобувачі освіти мають бути впевненими, що отриманні ними знання та вміння вони можуть застосувати у своїй професійній діяльності. Реалізація особистісно орієнтованого навчання викладачами фармацевтичних та медичних спеціальностей дасть можливість розвивати індивідуальні та пізнавальні здібності здобувачів освіти, максимально виявляти, використовувати індивідуальний досвід та допоможе майбутнім фахівцям пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а також стимулювати майбутніх фахівців до самовиховання та самопізнання.

Ключові слова *викладачі медичних та фармацевтичних спеціальностей, підготовка викладача, особистісно орієнтоване навчання, педагогічні умови, педагогічні технології.*

Постановка проблеми. Соціальна значущість фармацевтичної та медичної галузей висуває високі вимоги до фармацевтичної та медичної освіти, завданням якої є підготовка фахівців із високим рівнем професіоналізму. Сьогодні у вищій медичній та фармацевтичній освіті запроваджено нові стандарти вищої освіти, які передбачають перегляд вимог до змісту підготовки сучасного фахівця, який має гнучко реагувати на виклики ринку праці. Особливу увагу слід приділяти підвищенню кваліфікації викладачів, забезпечуючи їх сучасними інноваційними технологіями навчання. Від якісної підготовки викладачів-професіоналів, які не тільки досконало знають свою дисципліну, але й мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість і можуть привести освіту України до європейського освітнього стандарту, залежить якість освіти. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності викладачів до впровадження сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно ознайомлювати викладачів з особливостями особистісно орієнтованого навчання, із сучасними вимогами до організації навчального процесу закладів вищої освіти, що постійно розвиваються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки викладача закладу вищої освіти, формування його педагогічної майстерності та професійної компетентності розкриваються в працях І. Зязюна, В. Кременя, І. Підласого, В. Сластьоніна та інших науковців [5; 6].

© Дрожик Л. В., 2019

Проблему якості української освіти піднімає В. Кремень. Він зазначає, що освіта має забезпечувати розвиток особистості. Якісна освіта є людиноцентрованою, що дає змогу враховувати сутнісні індивідуальні характеристики, розкривати та розвивати задатки й обдарування кожної людини і на цій основі забезпечувати максимальну реалізацію її потенціалу, формувати професійно компетентну й кваліфікаційно конкурентну особистість. І для цього варто зупинитися на якості педагогічної освіти, яка безпосередньо працює на всю освіту [5].

І. Підласий наголошує на тому, що сучасний викладач має оволодівати новими педагогічними технологіями. Нові прагматичні педагогічні технології краще пристосовують людину до труднощів буття у складному перманентно нестабільному світі. Діяльність викладача має спрямовуватися на те, щоб створити людині максимальні умови для розвитку і самореалізації відповідно до її життєвої стратегії [6].

Дослідженню готовності викладачів до впровадження педагогічних технологій у контексті особистісно орієнтованого навчання приділили увагу такі вчені, як І. Брітченко, Л. Кайдалова, Т. Лутаєва, В. Стрельніков, І. Якиманська та інші [3; 9; 10].

І. Брітченко і В. Стрельніков визначають, що головний стратегічний напрям розвитку вищої освіти в різних країнах світу лежить на шляху вирішення проблеми особистісно орієнтованої освіти, у якій особистість здобувача освіти була б у центрі уваги педагога, психолога, де діяльність навчання, пізнавальна діяльність, а не викладання були провідними в тандемі викладач-здобувач освіти, щоб традиційна парадигма освіти викладач-підручник-здобувач освіти була з усією рішучістю змінена на нову: здобувач освіти-підручник-викладач [9].

Ми погоджуємося з Л. Кайдаловою, що особистісно орієнтоване навчання надає можливості кожному здобувачеві освіти навчатися відповідно до своїх здібностей і потреб, орієнтує майбутнього фахівця не тільки на досягнутий ним рівень, а й висуває вимоги дещо більші за його здібності, сприяє тому, щоб навчання постійно сприяло реалізації його потенційних можливостей. В основі особистісно орієнтованої технології навчання лежить особистість здобувача освіти, створення комфортних, безконфліктних умов для його навчання [3].

Інформація щодо особистісно орієнтованого навчання майбутніх фахівців охорони здоров'я зустрічається у дослідженнях таких авторів, як Л. Груша, Т. Кир'ян, Т. Лутаєва, В. Циганков [1; 4; 10], але виникає дуже багато питань щодо підготовки викладачів медичних та фармацевтичних спеціальностей до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Тому дослідження в цьому напрямі сьогодні залишається актуальним.

Мета статті – розкрити сутність підготовки викладача фармацевтичних та медичних спеціальностей до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Визначити умови, за яких реалізація його буде ефективна.

Виклад основного матеріалу. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. І одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти [8].

Для здобувачів освіти фармацевтичних та медичних спеціальностей важливо розвивати такі соціально-особистісні якості, які б забезпечували професійний ріст фахівця, постійне оволодіння новими технологіями, результативну творчу діяльність, самостійне прийняття рішень, уміння навчатись протягом усього життя, правильну оцінку своєї професійної діяльності в системі виконання професійних обов'язків спільно з іншими людьми, взаємодію з ними у процесі регулювання своєї та діяльності [2].

Особистісно орієнтована освіта передбачає диференційований підхід до навчання майбутніх фахівців з урахуванням рівня інтелектуального розвитку, здібностей і задатків, а також підготовку здобувачів освіти з цього предмета. Здобувач освіти має стати центральною фігурою навчального процесу, його пізнавальна діяльність має перебувати в центрі уваги викладачів-дослідників, розроблювачів освітніх програм і засобів навчання, адміністративних працівників. Послідовна реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні майбутнього фахівця передбачає цілісність його особистості.

Для реалізації особистісно орієнтованого навчання у фармацевтичних та медичних закладах вищої освіти потрібно велику увагу приділяти підготовці викладачів.

Головне завдання викладача медичного та фармацевтичного закладу вищої освіти в організації навчального процесу дотримуватися принципу особистісно орієнтованого навчання, орієнтуватися на власний досвід майбутнього фахівця, на його світосприйняття, на набуття ним навичок мислення і практичної діяльності. Нові знання за таких умов будуть перебудовувати і розширювати власний досвід здобувача освіти. Зрозуміло, що викладачеві треба дбати про те, щоб цей досвід узгоджувався як із науковим змістом знань, які здобуваються, так і з цінностями й соціально вагомими цілями навчання. Треба також активно підтримувати майбутнього фахівця в його саморозвитку й самоосвіті. Орієнтація на особистість уносить корективи до форм і методів медичного

та фармацевтичного навчання, це стосується як традиційних форм і методів, так й інноваційних педагогічних технологій [4].

Як визначають І. Брітченко і В. Стрельніков, навчання має перебудовуватися у відповідності до психологічних особливостей здобувачів освіти та інтересів. Автори пропонують психологічно орієнтовані моделі освіти, за якими викладачі медичних та фармацевтичних спеціальностей можуть організовувати свою педагогічну діяльність. Серед них можна виділити вільну, особистісну, розвиваючу, активізувальну, формувальну та збагачувальну моделі. У вільній моделі враховується внутрішня ініціатива того, хто навчається, здобувач освіти сам може обирати засоби навчання, вільно планувати свій час. У цій моделі обмежується педагогічний вплив і надається майбутньому фахівцеві свобода індивідуального вибору. Цю модель можна реалізувати через модульне навчання, надавати здобувачам освіти можливість вільно обирати дисципліни для вивчення, на практичних заняттях надавати їм можливість вирішувати тести та практичні завдання різних рівнів складності, складати індивідуальний графік навчання тощо [9].

У результаті реалізації особистісної моделі викладач має спрямовувати свою діяльність на розвиток у майбутніх фахівців пізнавальних, емоційно-вольових, моральних, естетичних можливостей. У цьому разі викладач повинен створити умови для виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, що призведе до особистісного росту майбутнього фахівця. Цю модель можна реалізувати через ігрову діяльність, де відбувається розподіл ролей згідно з індивідуальними особливостями здобувачів освіти через виховну роботу, де формуються цінності професійної діяльності, через проектну діяльність тощо.

У розвивальній моделі викладач має перебудовувати навчальну діяльність здобувача освіти, змінюючи способи діяльності, використовуючи різні методи навчання та педагогічні технології для розвитку нових психологічних якостей: теоретичного мислення, самостійності у розв'язанні задач, рефлексії. Таку модель можна реалізувати через використання на заняттях технології критичного мислення, проблемного навчання тощо.

Активізувальна модель має бути спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності. Ця модель передбачає використання проблемних ситуацій для розв'язання, які викликають пізнавальний інтерес до професійної діяльності. На практичних заняттях можна давати здобувачам освіти вирішувати медичні та фармацевтичні кейси, проблемні ситуації з професійної практики, використовувати різні методи активного навчання, бінарні лекції, конференції, ділові ігри, методи кооперативного навчання тощо.

Щоб здобувач освіти не став інтелектуальним споживачем, викладач має регулювати процес засвоєння знань, умінь, навичок. Для цього можна застосовувати формувальну модель, яка реалізується через програмоване та алгоритмічне навчання. Вона діє на розумову діяльність майбутніх фахівців. Реалізація цієї моделі навчання відбувається через використання навчальних програм, дистанційного навчання, електронних підручників, формування знань відбувається через поетапне проходження певних дій.

Через збагачувальну модель здобувач освіти набуває досвіду професійної діяльності. Викладач має створити потрібні умови для збагачення ментального досвіду майбутніх фахівців та формування світогляду. Під час семінарських та практичних занять можна організовувати дискусії, обговорення, вирішення кейсів, проводити ділові ігри та проекти [9].

Як ми бачимо, всі моделі так чи інакше впливають на підвищення ефективності навчання здобувачів освіти. Але ми маємо усвідомлювати, що має бути баланс між рівнем свободи здобувача освіти та спрямовувальним впливом на нього. Викладач має контролювати навчальну діяльність майбутніх фахівців, створюючи специфічні умови освітнього середовища, залучати їх до обов'язкових норм людського пізнання, гарантувати їм можливість вільно і конструктивно інтелектуально самовдосконалюватися, розвиватися.

Ще однією особливістю особистісно орієнтованого навчання є мотивація майбутніх фахівців медичних та фармацевтичних спеціальностей до навчання. Для цього потрібно знати потреби, постійно ними керуватися, створювати можливості для їх реалізації. Мотивація – це генетичне прагнення людини до самореалізації. Її можна зміцнити, викликаючи стан захопленості своєю професією, широкою сферою її застосування. Важливими засобами розвитку позитивної мотивації є ознайомлення з цікавими фактами з історії медицини та фармації, підбір дидактичних завдань з урахуванням інтересів і можливостей здобувачів освіти, розробка вправ для індивідуальної роботи над власним удосконаленням, а також формування сприятливої та комфортної психоемоційної атмосфери занять. У навчально-виховному процесі формування стійкої мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності можна забезпечувати проблемними лекціями, пошуково-дослідницькою роботою у процесі виконання лабораторно-практичних занять, які поєднувати з використанням активних методів навчання. Під час аудиторних занять націлити свою увагу на стимулювання самосвідомості майбутніх фахівців через розвиток у нього необхідності та потреби щоденно займатися проблемами взаємодії в системі охорони здоров'я.

Важливим доповненням до навчально-практичної діяльності є позанавчальна, зокрема членство здобувачів освіти у волонтерських організаціях.

Як відомо, з 2011 року Україна має спеціальний закон, що регулює діяльність волонтерів. Так, у Законі України «Про волонтерську діяльність» міститься легальне визначення волонтерства: волонтерська діяльність – добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги. Так, волонтерською допомогою є роботи та послуги, які виконуються або надаються волонтерами безоплатно [7].

Світовий досвід розглядає волонтерство як форму соціальної роботи, яка здатна подолати ефект уникнення людей від громадських проблем, сформувати модель колективної участі, відтворення людських цінностей.

У процесі позааудиторної роботи (виховної, громадської, просвітницької) рекомендовано здійснювати екскурсії до музею фармації Національного фармацевтичного університету, організовувати круглі столи із запрошенням відомих лікарів із великим досвідом роботи.

Для реалізації особистісно орієнтованого навчання слід використовувати особистісно орієнтовані технології, які будуть розвивати здібності майбутніх фахівців, формувати світогляд здобувачів освіти, давати їм можливість обмінюватися власним досвідом та набувати досвід професійної діяльності. Також здобувачі освіти мають бути впевненими, що отриманні ними знання та вміння вони можуть застосувати у своїй професійній діяльності. Серед таких технологій можна виділити інформаційні технології, проектну технологію, технологію критичного мислення, технологію кооперативного навчання.

Використання інформаційних технологій дає майбутнім фахівцям охорони здоров'я вільний доступ до інформації, можливість спілкування зі своїми однолітками, обмінюватися досвідом із метою формування власної думки, щодо вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Розширення сфери діяльності інформаційних технологій на сучасному етапі дозволяє ефективно засвоювати великий обсяг інформації з охорони здоров'я та отримувати консультації професіоналів, що перебувають за багато тисяч кілометрів. Залучення сучасних інноваційних технологій у навчально-методичне забезпечення практичних занять поліпшує знання здобувачів освіти та результативність формування професійних умінь і навичок майбутніх лікарів та фармацевтів. Створення та розширення інформаційного простору в галузі системи вищої медичної та фармацевтичної освіти відкриває нові можливості розвитку медичної та фармацевтичної науки шляхом забезпечення обміну досвідом, спілкування та співпраці з висококваліфікованими спеціалістами з інших країн. Залучення сучасних інформаційних технологій є важливим і необхідним доповненням до ефективного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в майбутніх фахівців охорони здоров'я [11].

Проектна технологія має свої переваги, щодо розвитку особистісних якостей здобувачів освіти. Ця технологія сприяє творчій самореалізації майбутніх фахівців охорони здоров'я, розвиває інтелектуальні здібності, формує навички дослідницької діяльності, мотивує до навчання, розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією професійного спрямування.

Застосування технології критичного мислення на заняттях сприяє формуванню аналітичного мислення. Майбутні фахівці вчаться аналізувати клінічні випадки, які трапляються у професійній діяльності, логічно підбирати необхідні клінічні, лабораторні та інструментальні методи обстеження хворих, раціонально організовувати лікувально-профілактичну роботу. Критично підходячи до кожного випадку, здобувачі освіти із самого початку не лише обґрунтовують свою точку зору, але й аналізують діяльність інших. Це дозволяє створити умови для успішної самореалізації майбутніх фахівців охорони здоров'я в подальшій професійній діяльності, оскільки ця технологія припускає інтеграцію знань у різних напрямах медицини та фармації, творчий підхід, можливості для саморозвитку та самореалізації, оволодіння комунікативними вміннями, прогресивними технологіями діагностування та лікування різних захворювань.

Технологія кооперативного навчання передбачає організацію навчання в малих групах, де здобувачі освіти об'єднані однією метою, працюють в режимі співробітництва. Акцентується роль кожного учасника у виконанні спільної справи, формуються групова свідомість, позитивна взаємозалежність, комунікативні навички.

Висновки і пропозиції. Одним із пріоритетних напрямів підготовки викладачів фармацевтичних та медичних спеціальностей є вдосконалення професійної діяльності та готовності до впровадження особистісно орієнтованого навчання.

Реалізація особистісно орієнтованого навчання викладачами фармацевтичних та медичних спеціальностей дасть можливість розвивати індивідуальні та пізнавальні здібності здобувачів освіти, максимально виявляти, використовувати їх індивідуальний досвід та допоможе майбутнім фахівцям пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а також стимулювати майбутніх фахівців до самовиховання та самопізнання.

Список використаної літератури:

1. Груша Л.О. Особистісно орієнтоване навчання та виховання у вищих медичних навчальних закладах. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 111–114.
2. Кайдалова Л.Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах: монографія. Харків: НФаУ, 2010. 411 с.
3. Кайдалова Л.Г. Теоретичні та методичні аспекти особистісно орієнтованого навчання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: Харк. держ. акад. дизайну і мистецтва, 2008. № 3. С. 74–77.
4. Кир'ян Т.І. Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання і формування особистості майбутніх медсестер у ВНЗ України I–II рівнів акредитації (кінець XX – початок XXI ст.). URL : http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/91514/87399 (дата звернення 24.09.2018).
5. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15.
6. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
7. Про внесення змін до деяких законів України щодо волонтерської діяльності : Закон України від 5 березня 2015 року № 246-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246-19 (дата звернення 24.09.2018).
8. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: http://osvita.ua/legislation/other/2827/ (дата звернення 24.09.2018).
9. Стрельніков В.Ю., Брітченко І.Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
10. Циганков В.О., Лутаєва Т.В. Особистісно орієнтоване навчання майбутніх лікарів. *Актуальні питання освіти і науки*: зб. наук. ст. матеріали V міжнар. наук.-практ., 10–11 листоп. 2017 р. Харків: ХОГОКЗ, 2017. С. 141–146.
11. Шумна Т.Є. Використання інформаційних технологій для навчання студентів в рамках проекту TEMPUS. *Современная педиатрия*. 2014. № 1. С. 146–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sped_2014_1_29 (дата звернення 03.03.2019).

Drozhyk L. Training of medical and pharmaceutical teachers for implementation of the personality centred education

The article deals with the theoretical aspects of training a pharmaceutical and medical teacher for implementation of the personality centred education. For efficient training of teachers in the medical and pharmaceutical industries, it is necessary to familiarize them with the peculiarities of personality centred education, with modern requirements for arrangement of the educational process in the higher education institutions. It is evidenced by the results of the analysis of the current condition of the professional training of pharmaceutical and medical teachers that the said teachers have knowledge of their subjects, but are not well prepared for introduction of the modern personality centred pedagogical techniques. Expediency of training teachers in the context of personality centred education, which will further reveal the personality abilities and facilitate implementation of the potential opportunities for education recipients, is emphasized. It is also noted that training should be rebuilt according to the psychological features of future specialists and their interests. For this purpose, one can use a variety of the models focused on psychological items, whereupon teachers can arrange their educational and pedagogical activities. Among them one can distinguish such models of education as the free, personality, developing, activating, forming and enriching ones. The mentioned models are focused on balance between the level of freedom of the education recipient and the effect exerted on him/her. It is noted that one of the features of the personality centred education consists in motivation of future medical and pharmaceutical professionals to study, which causes a state of enthusiasm for their profession. It is proved that for carrying out the personality centred education one should deploy the personality centred pedagogical techniques, which will develop currently available skills of future professionals, form a worldview of education recipients, enable them to share their experience and gain expertise in their professional activities. Moreover, the education recipients shall be sure that they are able to use the knowledge and skills that they have gained in their professional activities. Exercise of the personality centred education by the pharmaceutical and medical teachers will enable development of the individual and cognitive abilities of the education recipients, maximal identification, use of their individual experience and assistance to future professionals to know themselves, to have self-determination and self-realization, as well as encouragement of future professionals to self-education and self-cognition.

Key words: *teachers of medical and pharmaceutical specialties, teacher training, personally oriented learning, pedagogical conditions, pedagogical technologies.*

УДК 37.041

М. М. Дубінка
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ВИЩА ФОРМА ЙОГО САМОВИРАЖЕННЯ

У статті зазначається, що під час професійного навчання у закладі вищої освіти важливо формувати самостійність мислення, сприяти прагненню відкривати нові знання і способи оволодіння ними, що є можливим під час формування потреби в професійній самоосвіті, яка є вищою формою самовираження особистості, показником професіоналізму фахівця.

Наголошується, що самоосвітня діяльність визначається соціальним замовленням суспільства щодо підвищення рівня професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівця в усіх сферах суспільного виробництва, зокрема у сфері освіти, суперечністю між соціальною потребою у оволодінні самоосвітніми знаннями, уміннями та навичками випускників певного напряму та спеціальності й наявним рівнем підготовки; необхідністю виокремлення чинників розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців, що має наукове (є засобом пізнання інтелектуальних та професійних можливостей), економічне (актуалізує педагогічний потенціал і сприяє формуванню фахівця відповідно до окреслених вимог), соціальне (формує уявлення про продуктивну самоосвітню діяльність як про особистісну і суспільну цінність) значення.

Самоосвіта особистості характеризується як складна багатокомпонентна пізнавальна діяльність на добровільних засадах, що відбувається за наявності розвиненої самосвідомості та відповідного рівня культури особистості, метою і результатом якої є розширення світогляду, поповнення знань, посилення почуття власної гідності, формування пізнавальних інтересів та потреб, професійне та особистісне самовдосконалення. Зазначається, що важливим є визначення та розкриття основних чинників самоосвіти (пізнавальної активності, самостійної діяльності, саморегуляції, самокорекції), окреслення рушійних сил розвитку особистості у цьому контексті, а також визначенні умов якісного забезпечення самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: *освіта, самоосвіта, особистість, пізнавальна діяльність, майбутній фахівець, самостійна робота, активність, самовираження.*

Постановка проблеми. Підвищення та раціональне використання інтелектуально-освітнього потенціалу суспільства безпосередньо залежить від стану і темпів розвитку освіти, що є стратегічним ресурсом як для всієї життєдіяльності людини, так і її професійного становлення та реалізації. Тому наукові пошуки сьогодення мають ураховувати зміни особливостей буття, діяльності й ролі людини в умовах нової, технічно-інформаційної реальності. Людина має не тільки адаптуватися до нових умов, але й бути ефективною у своїй професійній діяльності, ініціатором активності, суб'єктом життя і праці.

Так, передумовою продуктивної діяльності педагога у сучасних умовах є відповідність його професійного рівня до потреб часу, а одним із показників професійної компетентності є здатність до самоосвіти. Професіоналізм педагога залежить від організації процесу самоосвіти. Тому так важливо під час професійного навчання у закладі вищої освіти формувати самостійність мислення, сприяти прагненню відкривати нові знання і способи оволодіння ними тощо. Так, актуалізується проблема формування потреби в професійній самоосвіті як важливого показника професіоналізму особистості і необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Беручи за основу наукові дослідження О. Бурлуки, Л. Коростіль, О. Малихіна, І. Сидоренко, Н. Сидорчук, зазначаємо, що самоосвіта характеризується: 1) у філософії – як процес пізнання, метою якого є самореалізація особистості на основі внутрішньої свободи (Н. Брагіна, О. Бурлука, М. Воложаніна); 2) у психології – як складник освітнього процесу та продуктивний процес розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Добринін, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, С. Рубінштейн): 3) у педагогіці – як спеціально організована, цілеспрямована, систематична самостійна діяльність (В. Бондаревський, В. Буряк, А. Громцева, Т. Гусєв, Г. Коджаспірова, О. Малихін, С. Панюков, М. Піскунов, Б. Райський, І. Сидоренко, Н. Сидорчук, Н. Терещенко).

Сучасні дослідження проблем самоосвіти, зокрема студентів під час навчання у закладах вищої освіти, представлено в роботах О. Бурлуки, І. Грабовець, І. Жукевич, М. Заборщикової, Т. Іващкової, М. Рогозіної, І. Сидоренко, Н. Сидорчук,

© Дубінка М. М., 2019

Н. Терещенко, В. Шпак та інших; різні аспекти формування готовності до самоосвіти відображені в дослідженнях І. Барсукова, М. Бондаренка, Т. Борисової, О. Малихіна, І. Науменко, О. Прокопової.

Здійснено аналіз сучасних досліджень підтверджує, що у філософії, психології та педагогіці, накопичений цінний теоретичний матеріал, у якому розглядаються різні аспекти проблеми самоосвітньої діяльності фахівця в галузі освіти. Водночас спостерігається недостатня розробленість питання формування потреби у самоосвіті в майбутнього професіонала.

Мета статті – показати важливість самоосвіти майбутнього фахівця у процесі його соціального становлення та професійного зростання.

Виклад основного матеріалу. Україна разом з усім Європейським співтовариством вступає в постіндустріальну епоху, що принципово і якісно відрізняється від попередньої індустріальної. Найважливішими відмінностями є динамічність, глобалізація, інтеграція та зростання інформації. Динамічний темп розвитку цивілізації ставить перед світовою освітою раніше не відомі проблеми. Швидкість нагромадження знань і розвиток технологій є таким, що жодне навчання не можна більше вважати завершеним [4, с. 95–96].

При цьому важливими є питання освіти впродовж життя як багатостороннього діалектичного процесу, складником якого є здатність особистості самостійно здобувати знання, вміти працювати з інформацією, аналізувати її, бачити й розв'язувати проблеми, що виникають у галузі освіти. Тому однією з форм удосконалення педагогічної майстерності, професійної компетентності, узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, зорієнтованої на саморозвиток та самовдосконалення, задоволення інтересів та потреб (як особистісних, так і суспільних) є самоосвіта, яку необхідно разом із формами, методами й технологіями організації освітнього процесу майбутніх фахівців закладу вищої освіти вміло вибудовувати щодо ефективності її результатів [5]. У світлі окреслених реалій самоосвіта залишається значущою проблемою педагогічної теорії та практики.

Проблема професійної самоосвіти охоплює широкий спектр питань. Проте питання організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців та чинників, що впливають на її динаміку, є практично не розробленим і потребує всебічного комплексного вивчення, а також створення якісно нової педагогічної технології, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму і компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

При цьому важливим є формування особистості, що здатна до керівництва сама собою за будь-яких обставин та в усіх видах діяльності. Така особистість має бути наділена внутрішньою самодіяльністю та цілеспрямованістю, які необхідно визнавати, заохочувати та виховувати. Розкриття кращих рис потребує розумного втручання в цей непростий процес зусиль педагога [9, с. 190–191]. Не випадково пошуки науковців спрямовані на окреслення та сучасне інтерпретування сутності самоосвіти, визначення та розкриття її основних чинників, окреслення рушійних сил розвитку особистості у цьому контексті, а також визначенні умов якісного забезпечення самоосвітньої діяльності. Самоосвіта при цьому пов'язується з необхідністю підвищення професійної майстерності як однієї з важливих спрямованостей самоосвітньої роботи.

Варто зазначити, що у педагогічній літературі є різні погляди дослідників на взаємовідношення понять «освіта», «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» та «самостійна робота» студентів. На основі категорійного аналізу визначимо взаємозв'язок між ними.

Освітою називають «сукупність систематизованих знань, умінь і навичок здобутих індивідом самостійно або в процесі навчання в спеціальних навчальних закладах» [10, с. 242]; це «процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, спрямованих на формування світогляду або процес та результат завершеного навчання» [9, с. 194].

Щодо сутності поняття «самоосвіта», що подане у «Соціолого-педагогічному словнику», окреслена дефініція трактується як «освіта, що здобувається у процесі самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі» [10, с. 329]. Водночас група авторів зазначеного словника вказують, що самоосвіта «є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [10, с. 329]. Цю спрямованість самоосвіти підтверджують А. Громцева, В. Буряк, О. Малихін, що розуміють досліджуване утворення як систематичну, цілеспрямовану, особистісно-зорієнтовану пізнавальну діяльність індивіда, яка дозволяє вдосконалити його освіту та опанувати нові для нього знання, вміння й навички; вона має свій зміст, етапи становлення та перебігу, організацію, джерела тощо. На думку вченої І. Сидоренко, самоосвіта, в її сучасному трактуванні як психолого-педагогічна і соціальна категорія, сприймається як вид пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [7]. Тому самоосвіту визначають як специфічний

вид діяльності, під час якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості.

Досить часто у психолого-педагогічній літературі ототожнюються поняття самоосвіти і самоосвітньої діяльності (і це, мабуть, є закономірним), тоді як самоосвіту і самостійну роботу вважають різними педагогічними явищами, хоча й тісно пов'язаними. Дослідниця Н. Сидорчук розмежовує поняття «самостійна робота» і «самоосвіта». Під самоосвітою вона розуміє вид самостійної роботи, мету якої визначає сам студент, котрий не є об'єктом керівництва і контролю з боку викладача [8, с. 143]. Із позицій С. Татаринцевої, самоосвіта (або самоосвітня діяльність) – це ціль та результати діяльності, а самостійна робота – це спосіб досягнення цього результату [11, с. 63]. Н. Сидорчук доводить, що самостійною навчальною діяльністю називають «різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [8, с. 133]. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва.

На основі узагальнення понятійного масиву самостійною роботою будемо називати будь-яку діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до поставлених перед нею цілей без участі керівника. Беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначаємо, що в цілому самостійну навчальну роботу слід розглядати як засіб реалізації освіти та самоосвіти. Аналіз самостійної роботи та самоосвіти особистості показує, що вони є складними видами діяльності, тісно взаємопов'язаними між собою. Останнє іноді створює ілюзію повного збігання. Справді, у визначенні обох понять підкреслюється діяльнісний характер формування особистості, але під час самостійної роботи вказаний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою – викладачем; під час же самоосвітньої діяльності – відповідно до планів самої особистості [9, с. 196]. Принципова ж відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що під час самоосвітньої діяльності особистість є суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, під час самостійної роботи цілі перед особистістю ставить викладач.

Отже, самостійна робота за умов зацікавленого ставлення до неї тих, хто навчається, переростає в самоосвітню діяльність. Це відбувається тоді, коли студенти повністю засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою студента, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до професійної самоосвітньої діяльності.

Звідси сучасний викладач має виступати свідомим суб'єктом освітнього процесу, активним діячем науково-технічного та соціального прогресу, а також навчити студентів засобам самостійного мислення та розв'язання завдань, що їх ставить життя, забезпечує високий потенціал самоосвіти, перекваліфікації, зміни професії. Тому на часі професійна підготовка викладача закладу вищої освіти вимагає вирішення завдань, спрямованих на оновлення та активізацію професійної самоосвітньої діяльності – підґрунтя удосконалення професійної майстерності та формування творчої особистості студентів.

Особливістю педагогічного розуміння самоосвіти, як стверджує М. Кузьміна, є розгляд її як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення, процесу, що не виникає стихійно, природним чином, а лише в результаті спеціального організованого педагогічного впливу (А. Громцева, Г. Коджаспірова, Б. Райський та ін.). Самоосвіта як педагогічне явище, як підкреслює вчена, перебуває в постійному розвитку, що зумовлений тією чи іншою педагогічною освітньою ситуацією. Кожна ситуація характеризується домінуванням певних підходів, парадигм, зміна яких об'єктивно вимагає внесення відповідних корективів у теорію і практику самоосвіти.

За визначенням «Енциклопедії освіти» самоосвіта – це «самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо» [2, с. 798]. Самоосвіта – діяльність і водночас вища форма активності особистості. У цьому контексті ми підтримуємо думку Л. Шишкіної, що самоосвіта – це вища форма самовираження особистості, в якій адекватно беруть участь усі фізичні і духовні сили людини; це вид творчої діяльності, в процесі якої людина, саморозвиваючись і самозмінюючись, створює не тільки духовні, але й матеріальні цінності, що володіють як об'єктивно громадською, так і суб'єктивною значимістю. Самоосвіта – це набуття нових знань і умінь шляхом самостійної роботи над матеріалами ісобою [12, с. 5–6], що відображає особистісний характер самоосвіти. Ми розділяємо думку Л. Коростіль, де науковець визначає самоосвіту як «… вид спеціально організованої, самостійної діяльності, спрямований, відповідно до мотивації і мети особистості, на пошук

та творче опрацювання інформації для отримання нових знань щодо саморозвитку (самовдосконалення) й самореалізації (самоактуалізації), сучасними способами і засобами дій [4, с. 99].

Для нас цінною є позиція І. Сидоренко, яка акцентує увагу на таких підходах до розгляду поняття «самоосвіта»: 1) характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи особистості над підвищенням своєї професійної майстерності. У такому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності; 2) характеризується як процес цілеспрямованого і систематичного самовдосконалення, саморозвитку особистості та її діяльності. У цьому разі суто особистісний характер самоосвіти допускає розвиток самопізнання; 3) третій аспект розглядає самоосвіту як форму і засіб формування пізнавальної активності, що є ключовим моментом у процесі самоосвітньої діяльності [7, с. 8–9].

Загалом, ми зважаємо на думку О. Бурлуки, що визначає самоосвіту особистості «… як специфічну діяльність, яка вільно здійснюється, забезпечує інформацією, знаннями інші види діяльності [1, с. 7]; це інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань [1, с. 11]. Це форма задоволення пізнавальних потреб, інтересів, яка необхідна для вдосконалення освітнього потенціалу, професійного рівня та загальної культури, джерелом якої є протиріччя між необхідністю діяльності і відсутністю інформації про об'єкт, предмет діяльності. Учений Г. Зборовський під «самоосвітою» розуміє вид вільної діяльності особистості, що характеризується її вільним вибором і направленістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів. М. Касьяненко визначає «самоосвіту» як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [3, с. 63].

Ураховуючи основу «само» як формувального елемента поняття «самоосвіта», цю категорію варто визначати як оволодіння знаннями, навичками, вміннями з ініціативи власне особистості щодо предмета об'єктивної освітньої реальності, обсягу і джерела пізнання, встановлення тривалості та часу здійснення, а також вибору форм задоволення пізнавальних інтересів і потреб [12, с. 4]. Якщо розглядати самоосвіту педагога як систему, то можна виділити такі її складники, що містять у собі різнобічні **«само»**: самооцінка (уміння оцінювати свої можливості); самовизначення (уміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, уміння усвідомлювати свої інтереси), самоорганізація (уміння планувати, організувати робоче місце та діяльність, знайти оптимальні форми самоосвіти), самореалізація (реалізація особистістю своїх можливостей), самокритичність (уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи); саморозвиток (результат самоосвіти) [6, с. 10].

У цьому контексті виокремлюємо й позицію В. Лозового, який розглядає самоосвіту як важливе доповнення освітнього процесу, що впливає на формування професійних і загальнолюдських якостей студента. Самоосвіта, за визначенням С. Пазюк, – «це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу» [5].

Ураховуючи різноманітність визначень самоосвіти, які наявні в науковій літературі, варто виділити деякі її істотні ознаки (самостійний пошук, придбання знань, підвищений інтерес, продовження розвитку), обґрунтовуючи які М. Кузьміна зазначає: 1) самоосвіта може мати місце тільки на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів, окремі випадки пошуку відповідей на питання, що цікавлять людину, під впливом яких-небудь спонук не можна ще вважати самоосвітою, придбання знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність; 2) самоосвіта протікає на основі самодіяльності особистості відповідно до її індивідуальних особливостей, її мета – розширення знань у одній або декількох сферах знань і особистісне самовдосконалення, засноване на самоконтролі, оволодіння знаннями за своєю ініціативою; 3) самоосвіта здійснюється без детального керівництва з боку, це індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність з оволодіння знаннями.

Загалом, самоосвіта – освіта, яка одержується самостійно, поза будь-яким закладом освіти, без допомоги викладача. Самоосвіта вимагає від суб'єкта бачення життєвого сенсу в навчанні; свідомого визначення мети; здатності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю. Вона як психолого-педагогічна категорія сприймається як вид пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю, спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [7, с. 8], формування культури розумової праці. Узагальнюючи теоретичні засади дослідження проблеми, під самоосвітою особистості розуміємо складну багатокомпонентну пізнавальну діяльність на добровільних

засадах, яка відбувається за наявності розвиненої самосвідомості та відповідного рівня культури особистості, метою і результатом якої є розширення світогляду, поповнення знань, посилення почуття власної гідності, формування пізнавальних інтересів та потреб, професійне та особистісне самовдосконалення тощо.

Таким чином, самоосвіта – це своєрідний вид навчання протягом усього життя, це процес продовженого і поширеного навчання, який веде до збагачення інтелекту та розвитку особистості загалом, відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб. Самоосвіта – необхідний і постійний складник життя культурної, освіченої людини, заняття, що супроводжує її завжди. Однак подальша самоосвітня діяльність фахівця не має зводитися до відновлення вже здобутих знань, робота має бути спрямована на ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці й організації освітнього процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі.

Висновки і пропозиції. Як підсумок здійсненого аналізу, зазначаємо, що основою самоосвіти особистості є цілісний комплекс процесів і засобів формування особистості, задоволення її різноманітних пізнавальних і духовних потреб, розкриття і розвитку задатків і можливостей. Самоосвіта фахівця є специфічним інформаційно-забезпечувальним видом діяльності і має багато форм прояву: як система відновлення, розширення і поглиблення раніше отриманих знань, засіб вторинної соціалізації, індивідуалізації, саморозвитку, самоконструювання, самовдосконалення і самореалізації особистості. Самоосвіта особистості має багатоцільове соціальне призначення і є вищою формою самовираження особистості. Саме тому перспективами подальших розвідок є визначення механізмів ефективного здійснення самоосвітньої діяльності особистості.

Список використаної літератури:

1. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. … канд. філос. наук: 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Касьяненко М.Д. Самостоятельная работа студента: учеб. пос. Киев: УМК ВО, 1988. 280 с.
4. Коростіль Л.А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Суми: Видавництво СумДПУ. 2009. № 1. С. 95–105.
5. Пазюк С.А. Формування педагогічної майстерності вчителя засобами самоосвіти. URL: ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/.
6. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. Херсон: РІПО, 2012. 48 с. URL: academy.ks.ua/view_news.php?id=125.
7. Сидоренко І.І. Проблеми самоосвіти у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX століття: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 22 с.
8. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. 168 с.
9. Сидорчук Н.Г. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. Технологія формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. С. 185–220.
10. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула, вид. 2-е. Харків: Мачулін, 2015. С. 242; 329.
11. Татаринцева С.В. Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2003. 319 с.
12. Шишкіна Л.М. Самоосвіта педагога – необхідність сучасного суспільства: Методичний посібник. Алчевськ: ВПУ-40, 2013. 23 с.

Dubinka M. Self-education of the personality of the future specialist as the highest form of his expression

The article states that during professional education at higher education institutions it is important to form the independence of thinking, to promote the desire to discover new knowledge and ways of mastering them, which is possible in the formation of the need for professional self-education, which is the highest form of self-expression of an individual, an indicator of professionalism of a specialist.

It is noted that self-education activities are defined by: social orders of the society on increasing the level of professional mobility and competitiveness of a specialist in all spheres of social production and, above all, in education; the contradiction between the social need for mastering self-learning knowledge, skills and abilities of graduates of a certain direction and specialty and the level of their preparation; the need to identify the factors of the development of self-education of future specialists, which has a scientific (is a means of knowledge of intellectual and professional capabilities), economic (actualizes the pedagogical potential and promotes the formation of a specialist in accordance with the specified requirements), social (forms the notion of productive self-education activities as a personal and social value) value.

Self-education of the individual is characterized as a complex multicomponent cognitive activity on a voluntary basis, which takes place in the presence of a developed self-awareness and an appropriate level of

personality culture whose purpose and result is the expansion of the worldview, the replenishment of knowledge, the strengthening of self-esteem, the formation of cognitive interests and needs, professional and personal self-improvement. It is noted that it is important to identify and reveal the main factors of self-education (cognitive activity, independent activity, self-regulation, self-correction), the definition of the driving forces of personality development in this context, as well as the definition of the conditions for qualitative provision of self-education activities.

Key words: *education, self-education, personality, cognitive activity, future specialist, independent work, activity, self-expression.*

УДК 316.7:316.647.5

І. Б. Єрастова-Михалусь
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного авіаційного університету імені Івана Кожедуба

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню розробленої моделі формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки. Зазначено, що педагогічна модель відображає особливості формування міжкультурної толерантності в системі професійної підготовки майбутнього магістра та логічні зв'язки процесу формування міжкультурної толерантності. Розглянуто основні компоненти педагогічної моделі формування міжкультурної толерантності: об'єктивні та суб'єктивні фактори, що впливають на постановку мети (суспільні вимоги, низький рівень сформованості міжкультурної толерантності у магістрів, брак наукових досліджень, потреба в адаптації до співпраці з іноземними партнерами,недостатня увага з боку вищих навчальних закладів до формування міжкультурної толерантності тощо), завдання (сформувати мотиви, позитивне ставлення; засвоїти знання; набути досвід; сформувати ціннісне ставлення), підходи (системний, культурологічний, особистісно-орієнтований, міждисциплінарний, комунікативно-діяльнісний), принципи (загально дидактичні та специфічні), функції педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності (освітня, виховна, розвивальна, соціалізація в іншій культурі), компоненти змісту (мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, емоційно-ціннісний), методи (активні, інтерактивні, проблемного викладення навчального матеріалу, частково-пошукові, дослідницькі, творчі), форми (аудиторні, позааудиторні) та засоби (навчальна література, мультимедіа, візуальні тощо); етапи педагогічної технології формування міжкультурної толерантності (мотиваційно-цільовий, пізнавально-перетворювальний, ціннісно-рефлексивний), критерії (емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний, рефлексивно-ціннісний) та показники (готовність до співпраці, ставлення до побудови ділових відносин, якість знань, здатність адаптуватися до міжкультурного середовища, спроможність співпрацювати з іноземцями, ціннісне ставлення до взаємодії з партнерами), рівні сформованості цієї якості (низький, середній, високий).

Ключові слова: *модель, моделювання, магістр, міжкультурна толерантність, педагогічний процес.*

Постановка проблеми. Зважаючи на об'єктивні глобалізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, формування міжкультурної толерантності є одним із найважливіших завдань підготовки конкурентоспроможного фахівця, який був би здатним співпрацювати з іноземними партнерами. Сформульована мета, педагогічні цілі, шляхи вдосконалення педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів дозволяє спроектувати відповідну педагогічну модель, яка дозволяє провести системний аналіз, досягти цілісності педагогічного процесу та оптимізувати його. Побудована модель передбачає уявне імітування реальних сутностей системи через створення спеціальних аналогів, що відтворюють принципи організації й функціонування цієї системи, її основні компоненти, об'єктивні взаємозв'язки між ними [4, с. 202].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання толерантності розглядалося в роботах науковців за такими напрямами: питання толерантності у взаємодії цивілізацій (В. Лекторський, М. Мудрий, Ю. Хабермас, К. Поппер та інші), співвідношення понять «толерантність» і «терпимість» (Є. Івахненко, Л. Нікіфорова, S. Anderson, A. Schwartz та інші), міждисциплінарність проблеми толерантності (Д. Леонтьєв, О. Нурлігаянова, J. Maurer та інші), дослідження терміна «толерантність» у гуманітарних науках (М. Боритко, М. Семашко, О. Бессчетнова, О. Садохін та інші); дослідження суті поняття «міжкультурна толерантність» (В. Буденкова, Т. Дніпрова, Є. Касьянова, З. Ісаєва, О. Садохін та інші), проблема формування міжкультурної толерантності (Л. Бернадська, О. Бондарчук, М. Буйвал, E. Agius, J. Ambrosewicz та інші).

Метою статті є теоретичне обґрунтування розробленої моделі формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки.

Виклад основного матеріалу. Модель (лат. modulus – міра, зразок) – 1) схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі, суспільстві; 2) аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності [5, с. 212]. Моделювання визначається як процес розробки моделей реальних об'єктів за допомогою таких операцій мислення, як ідеалізація (заміщення реального емпіричного явища ідеалізованою схе-

© Єрастова-Михалусь І. Б., 2019

мою), абстрагування (мисленєве виокремлення суттєвих властивостей і зв'язків), аналогізування (від грец. analogia – відповідність, подібність) – перенесення знань на новий, менш досліджений, об'єкт, результатом якого є умовивід, створення наукової гіпотези, а також як метод дослідження реальних процесів або станів із застосуванням фізичних (в експериментальних дослідженнях) або ідеальних (знакових, абстрактних) моделей (у теоретичних дослідженнях) [5, с. 212].

Наявність суперечностей на об'єктивному, суб'єктивному, особистісному та людському рівнях зумовлює постановку мети дослідження – сформувати міжкультурну толерантність у майбутніх магістрів з економіки.

Для досягнення зазначеної мети було сформульовано педагогічні цілі дослідження, що втілюються на рівні кожного з компонентів міжкультурної толерантності та уявляють собою завдання, які необхідно вирішити для успішного формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки: мотиваційного (сформувати мотиви, вольовий прояв до побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності), когнітивного (засвоїти знання з міжкультурної толерантності та способів набуття нових знань щодо міжкультурної толерантності), комунікативно-діяльнісного (набути досвід реалізації умінь і навичок побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності), емоційно-ціннісного (сформувати ціннісне ставлення до побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності, рефлексії щодо неї).

Досягнення поставленої мети з формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки через реалізацію зазначених педагогічних цілей представлено у відповідній моделі, що є схемою педагогічних заходів, які сприяють ефективному розвитку міжкультурної толерантності майбутніх магістрів (див. рис. 1).

Основними системоутворювальними факторами педагогічного процесу є організація (здійснення запланованого впливу на особистість магістранта), управління (здійснення запланованого впливу на його навчальну діяльність) і спілкування (взаємний обмін інформацією, емоціями й духовними цінностями між учасниками педагогічного процесу на діалогічних засадах) [3, с. 12]. Виходячи з цього, першим етапом досягнення сформульованої мети та реалізації педагогічних цілей формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки є організація навчальної діяльності майбутніх магістрів з економіки.

Для організації педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки необхідно виокремити підходи й принципи формування цієї професійної якості, а також функції процесу формування міжкультурної толерантності, що є методологічним підґрунтям для розроблення змісту, методів, форм та засобів формування зазначеної професійної якості.

Теоретико-методологічною основою формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки є сукупність методологічних підходів (системного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного, комунікативно-діяльнісного).

Системний підхід забезпечує відтворюваність і ефективність педагогічної системи формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки.

Культурологічний підхід, в основі якого лежить відповідність навчального змісту до культури, соціального досвіду суспільства, дає змогу сформувати суб'єктів свідомої діяльності, які здатні самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, володіють навичками засвоєння нових знань, здатні перетворювати їх у залежності від завдань. Культурологічний підхід дозволяє сформувати полікультурну мовну сформувати полікультурну мовну особистість, яка не тільки володіє іншими мовами, але й має повні знання щодо культурних особливостей і традицій ведення бізнесу в різних країнах світу. Це відіграє важливу роль у процесі формування міжкультурної толерантності, реалізація якої здійснюється у процесі міжкультурної комунікації.

Особистісно-орієнтований підхід дає змогу побудувати педагогічний процес формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки з урахуванням індивідуальних особливостей магістрантів, забезпечити подальший саморозвиток та самовдосконалення своєї професійної компетентності.

Міждисциплінарний підхід передбачає переніс методів дослідження з однієї наукової дисципліни в іншу, формувати необхідні вміння та навички майбутнього фахівця за допомогою змісту різних гуманітарних і фахових дисциплін.

Комунікативно-діяльнісний підхід надає можливість сформувати вміння й навички, необхідні для здійснення професійної комунікації на засадах міжкультурної толерантності через організацію спільної продуктивної діяльності та спілкування суб'єктів педагогічного процесу на діалогічних засадах.

Підвищення ефективності функціонування моделі формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки відбувається завдяки дотриманню низки педагогічних принципів, що спрямовані на послаблення дій об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського факторів: загальнодидактичних (професійної спрямованості педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності, гуманітаризації, гуманізації, діалогу культур, системності, цілісності, техно-

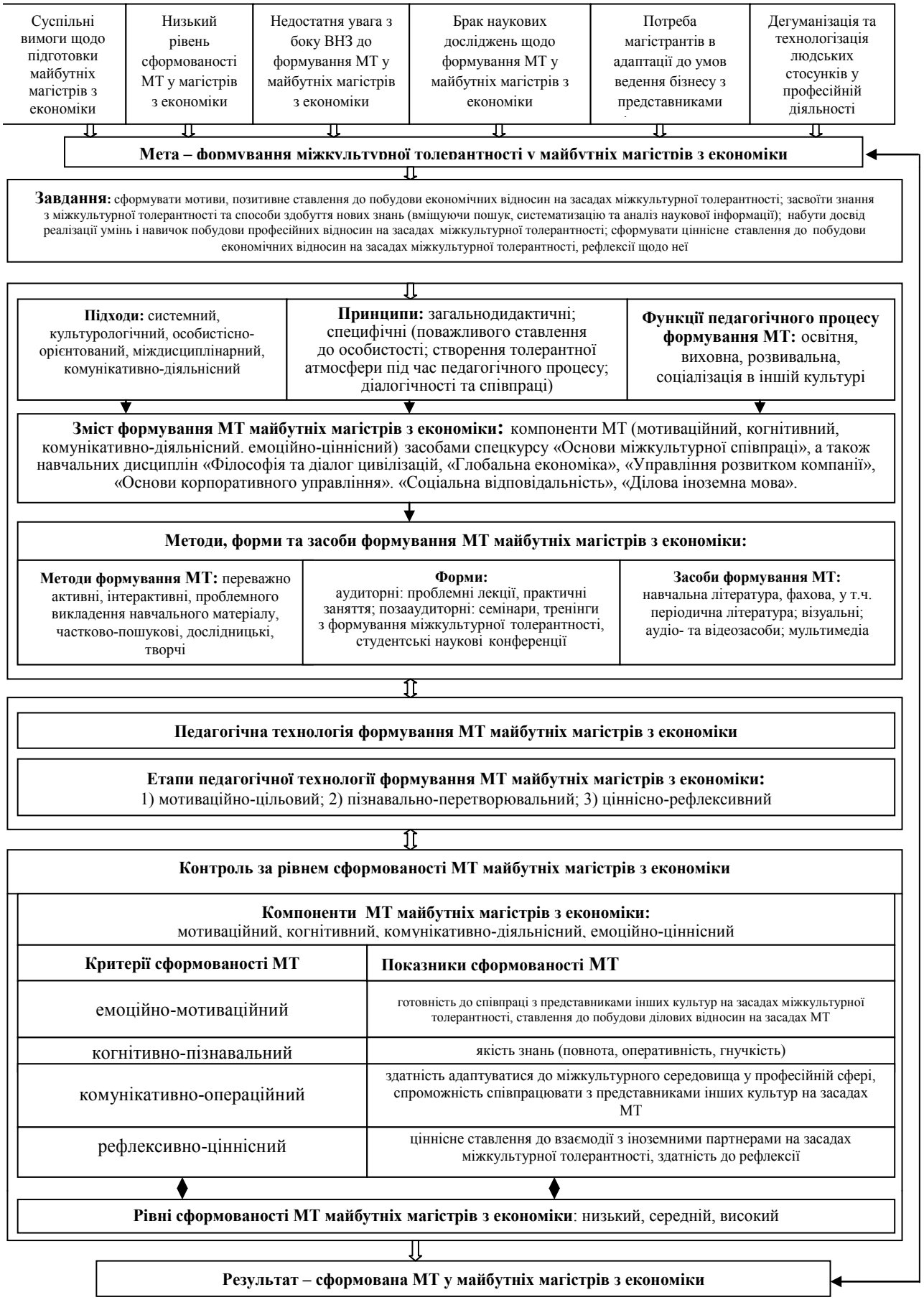


Рис. 1. Модель формування МТ майбутніх магістрів

логічності, управління й науковості педагогічного процесу, природовідповідності, культуровідповідності, суб'єктності, науковості, наочності, зв'язку теорії з практикою, демократизації, міжкультурної толерантності), а також специфічних принципів (поважливого ставлення до особистості, створення толерантної атмосфери під час педагогічного процесу, діалогічності та співпраці).

Методологічна система формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки забезпечується завдяки реалізації функцій процесу професійної підготовки (освітня, виховна, розвивальна, соціалізації в іншій культурі). Освітня функція передбачає опанування майбутніми магістрами з економіки знаннями щодо культурних особливостей ділових партнерів, параметрів культури, меж прояву міжкультурної толерантності, важливості та необхідності побудови ділових відносин з іноземними партнерами на засадах міжкультурної толерантності для економічного розвитку та стабільності держави. Виховна функція реалізується через формування світогляду, виховання етичних принципів, моральних якостей особистості, поваги та визнання інших культур, усвідомлення важливості побудови конструктивного діалогу в професійній сфері на засадах взаємоповаги. Розвивальна функція реалізується через підвищення загальної культури майбутніх магістрів з економіки. Функція соціалізації в іншій культурі передбачає формування у майбутніх магістрів з економіки спроможності адаптуватися до міжкультурного середовища у професійній сфері, уміння співпрацювати з представниками інших культур. Зміст формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки будується на компонентах міжкультурної толерантності, які були виокремленні на основі аспектного аналізу: мотиваційному (усвідомлення потреби у встановленні толерантних взаємовідносин, у формуванні міжкультурної толерантності як професійно значущої якості, а також вольового прояву стосовно побудови професійних відносин із діловими партнерами, що ґрунтується на емпатії і взаємоповазі), когнітивному (знання особливостей толерантного ставлення, параметрів культури та меж міжкультурної толерантності, способів здобуття нових знань), комунікативно-діяльнісному (реалізація набутих знань, умінь та навичок толерантних взаємовідносин у процесі взаємодії з представниками інших культур під час вирішення професійних питань), емоційно-ціннісному (формуванням ціннісних орієнтацій та емоцій студентів на підґрунті толерантних відносин між учасниками педагогічного процесу, рефлексії щодо міжкультурної толерантності). Реалізація змісту здійснюється на основі інтегрованого змісту, який відображається як у дисциплінах професійної підготовки майбутніх магістрів з економіки («Філософія та діалог цивілізацій», «Глобальна економіка», «Соціальна відповідальність», «Ділова іноземна мова»), так і спецкурсі «Основи міжкультурної співпраці».

Цілі та зміст формування міжкультурної толерантності зумовлює вибір методів, форм та засобів формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки. Методи є переважно активними та інтерактивними (проблемні лекції, дискусії, семінари, тренінги, метод кейса, рольові ігри, мозковий штурм), а також методи проблемного викладення навчального матеріалу, частково-пошукові, дослідницькі й творчі. До засобів формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки належить навчальна і фахова література, зокрема періодична, візуальні засоби (плакати, фотографії, постери тощо), а також мультимедіа, аудіо- та відеозасоби. Зазначені методи і засоби формування міжкультурної толерантності реалізуються під час аудиторних форм навчання (проблемні лекції та практичні заняття), а також позааудиторних (семінари, присвячені обговоренню теми людської гідності, поваги та взаємовигоди у професійних відносинах між представниками різних культур, тренінги з формування міжкультурної толерантності, студентські наукові конференції «Міжкультурна комунікація у професійній діяльності економіста»).

Визначені мета, завдання, а також підходи, принципи, функції, зміст, методи, форми та засоби формування міжкультурної толерантності, які є методологічної основою процесу формування зазначеної професійної якості, дозволяють спроектувати відповідну педагогічну технологію.

Педагогічна технологія формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки передбачає наявність певних етапів, які відповідають інваріантній моделі процесу засвоєння знань. Мотиваційно-цільовий етап передбачає формування мотивації, позитивного ставлення до вивчення навчального матеріалу, актуалізацію наявних знань, вироблення спільних цілей щодо набуття необхідних знань, умінь і навичок. Пізнавально-перетворювальний етап пов'язаний із вивченням особливостей прояву толерантних взаємовідносин у професійній діяльності та меж міжкультурної толерантності у сфері економіки, формуванням навичок співпраці з представниками інших бізнес-культур, використання засвоєних знань, умінь і навичок під час співпраці, виробленням здатності до врегулювання конфліктних ситуацій у процесі міжкультурної комунікації на засадах толерантності. Завданнями ціннісно-рефлексивного етапу є оцінювання отриманих результатів навчальної діяльності з формування міжкультурної толерантності, коригування отриманих результатів, усвідомлення майбутніми магістрами з економіки важливості і цінності набуття

міжкультурної толерантності для професійної діяльності.

Між зазначеними етапами педагогічної технології, а також елементами педагогічної моделі, що складають методологічну основу формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки (підходи, принципи, функції, зміст, методи, форми й засоби), є зворотний зв'язок, який також має місце між етапами педагогічної технології та елементами контролю, оскільки цілі і завдання кожного етапу впливають на кожен із зазначених елементів.

Контроль за рівнем сформованості міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки відбувається завдяки визначенню критеріїв і показників. Поняття «критерій» розуміється як ознака, на підставі якої проводять оцінювання, визначення або класифікацію чого-небудь, мірило оцінювання [2]. Для визначення критеріїв сформованості міжкультурної толерантності вважаємо за доцільне спиратися на ідеї Н. Бєлікової, яка надала характеристику критеріям готовності до здійснення професійної діяльності. На її думку, критерії сформованості мають відповідати меті формування готовності майбутніх фахівців; об'єктивно й ґрунтовно відображати властивості та явища, критерії мають відображати як процесуальні, так і результативні аспекти ефективності підготовки майбутніх фахівців, мають бути тісно пов'язані та відповідати сутності і структурі готовності майбутніх фахівців, кожен критерій має характеризуватися показником, що підлягає спостереженню або вимірюванню, яке відображає інтенсивність вияву тієї чи іншої якісної ознаки [1].

Критеріями сформованості міжкультурної толерантності, які були виокремленні на основі компонентів міжкультурної толерантності (мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, емоційно-ціннісний), є емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-операційний й рефлексивно-ціннісний критерії. Емоційно-мотиваційний критерій пов'язаний із позитивної мотивацію та емоціями щодо набуття знань із міжкультурної толерантності, а також побудовою професійної взаємодії на засадах міжкультурної толерантності. Когнітивно-пізнавальний критерій охоплює знання щодо міжкультурної толерантності, меж її прояву, параметрів культури. Комунікативно-операційний критерій стосується набуття умінь та навичок побудови ділових відносин на засадах взаємоповаги. Рефлексивно-ціннісний критерій пов'язаний із ціннісним ставлення щодо побудови професійних відносин з іноземцями на засадах міжкультурної толерантності та загальнолюдських моральних цінностей, принципів та ідеалів.

Згідно з положенням про те, що кожен критерій має характеризуватися показником, що підлягає спостереженню або вимірюванню, яке відображає інтенсивність вияву тієї чи іншої якісної ознаки, необхідно виокремити показники сформованості міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки. Показник – дані, за якими можна судити про розвиток, перебіг стану чогось [6]. Виходячи з цього, було визначено такі показники сформованості міжкультурної толерантності: показниками емоційно-мотиваційного критерію є готовність до співпраці з представниками інших культур на засадах міжкультурної толерантності, ставлення до побудови ділових відносин на основі міжкультурної толерантності, показниками когнітивно-пізнавального критерію є якість знань: повнота, оперативність та гнучкість, показниками когнітивно-пізнавального критерію є спроможність адаптуватися до міжкультурного середовища у професійній сфері, вміння співпрацювати з представниками інших культур на засадах міжкультурної толерантності, показниками рефлексивно-ціннісного критерію є ціннісне ставлення до взаємодії з іноземними партнерами на засадах міжкультурної толерантності, здатність до рефлексії.

Отже, результат – це сформована міжкультурна толерантність майбутніх магістрів з економіки, що передбачає готовність та спроможність майбутніх магістрів з економіки будувати професійну взаємодію з іноземними партнерами на засадах міжкультурної толерантності. Якісним результатом є сформованість усіх компонентів міжкультурної толерантності (мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного й емоційно-ціннісного). Оцінку результату за кожним критерієм та показником доцільно проводити за трьома рівнями: низьким, середнім та високим.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розроблена та теоретично обґрунтована модель формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки відображає особливості формування міжкультурної толерантності у системі професійної підготовки фахівця, логічні зв'язки процесу формування цієї професійної якості у майбутніх магістрів та зорієнтована на досягнення мети – сформувати міжкультурну толерантність майбутніх магістрів з економіки, що передбачає готовність та спроможність фахівця будувати професійну взаємодію з іноземними партнерами на засадах міжкультурної толерантності.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, подальше вивчення передбачає розгляд проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх магістрів.

Список використаної літератури:

1. Бєлікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і мето-

дика професійної освіти»; Луцький ін-т розвитку людини Університету «Україна». Луцьк, 2012. 574 с.
2. Большой энциклопедический словар. URL: http://enc-dic.com/enc_big/Bolezn-7337.html.
3. Лазарев Ф.В., Трифонова М.К. Философия: учеб. пособие. Симферополь: СОНАТ, 1999. 352 с.
4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46–54.
5. Новейший философский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. 1280 с. (Мир энциклопедий).
6. Палько І.М. Основні положення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті формування міжкультурної толерантності. *Вісник Запорізького національного університету. С.: Педагогічні науки* / гол. ред. Г.В. Локарєва. Запоріжжя, 2011. № 1(14). С. 60–65.

Yerastova-Mykhalus I. The model of future masters cross-cultural tolerance formation

The article is dedicated to the theoretical substantiation of the developed model of future masters of economics cross-cultural tolerance formation. It is defined that the pedagogical model reflects the peculiarities of cross-cultural tolerance formation in the system of the vocational training of the future masters and the logical links of the cross-cultural tolerance formation. The main components of the pedagogical model of cross-cultural tolerance formation are considered. These components include objective and subjective factors which influence the goal setting (social requirements; low level of future masters cross-cultural tolerance formation; lack of scientific research; the need for adaptation to the collaboration with foreign partners; insufficient attention to the cross-cultural tolerance formation from the higher educational establishments etc.); objectives (to form the motivation, positive attitude; to acquire knowledge; to gain experience; to form values-based attitude); approaches (systematic, cultural, personal-oriented, interdisciplinary, communicative and activity); principles (general didactics and specific); the functions of the process of cross-cultural tolerance formation (educational, developmental, socialization in another culture); components of the content (motivational, cognitive, communicative and activity, emotional and value-based); methods (active, interactive, problematic teaching material, creative etc.); forms (classroom, extracurricular); teaching tools (multimedia, literature, visual etc.); stages of the pedagogical technology of cross-cultural tolerance formation (motivational and objective, cognitive and transformative, reflexive and value-based); indicators (readiness for cooperation, attitude to business relations, quality of knowledge, the ability to adapt to cross-cultural environment, the ability to collaborate with foreign partners, values-based attitude to work with partners); the levels of formation (low, medium, high).

Key words: *model, modelling, master, cross-cultural tolerance, pedagogical process.*

УДК 37.011.33: 37.013.77

О. В. Загребельний
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ

Статтю присвячено розкриттю готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в роботі з особовим складом як інтегративного особистісного новоутворення, що вміщує цілі, потреби, інтереси, мотиви навчання професійній самореалізації, знання про позитивну «Я»-концепцію, уміння розкривати та співвідносити власні можливості з вимогами правоохоронної діяльності, постійно працювати над собою в навчальних та екстрених ситуаціях.

До структурних компонентів зазначеної готовності віднесено здатність особистості до цілепокладання, самопізнання, самоактуалізації, самоорганізації, самовдосконалювання, саморозвитку як результату ефективної професійної самореалізації. Виокремлено змістові компоненти зазначеної готовності (мотиваційно-акмеологічний, пізнавально-операційний, мобільно-організаційний).

Зазначено, що реагування та розв'язання конфліктних ситуацій вимагають нових підходів у правоохоронній діяльності, готовності до мобільного розкриття й реалізації особистісного й професійного потенціалу в екстрених ситуаціях. Ефективність самореалізації особистості в правоохоронній діяльності підвищують акмеологічні знання й уміння фахівця. Проте на практиці ще не достатньо використовується акмеологічний підхід під час формування готовності правоохоронців до ефективної професійної самореалізації.

Методами дослідження є аналіз наукової літератури, власного досвіду роботи, анкетування курсантів із метою виявлення ставлення до саморозвитку.

Наукову новизну складають суттєві положення акмеологічного підходу, відображені в ідеях досягнення акме (як найвищої точки розвитку фахівця), стимулювання його до постійного саморозвитку, розроблення нових напрямів особистісного й професійного самовдосконалювання майбутніх правоохоронців.

Практичну цінність складають заняття з тайм-менеджменту на тему «Акмеологічна позиція правоохоронця», які проводяться з курсантами під час самопідготовки. Проведена робота позитивно вплинула на самоорганізацію майбутніх правоохоронців, міжособистісні стосунки в курсантському колективі, формуванні лідерських якостей.

Ключові слова: *акмеологія, професійна самореалізація особистості, готовність особистості, курсанти, правоохоронна діяльність, самопідготовка.*

Постановка проблеми. Військовослужбовці Національної гвардії України виконують складну правоохоронну діяльність із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів населення, суспільства й держави в цілому від злочинних і протиправних посягань, у взаємодії з правоохоронними органами забезпечують громадську безпеку й порядок. Нині в Україні є загроза зовнішньої агресії та зазіхання на її територіальну цілісність і незалежність. У Законі «Про Національну гвардію України» зі змінами (2018) зазначено про те, що Національна гвардія України у взаємодії зі Збройними Силами України бере участь у відсічі збройній агресії проти нашої країни та ліквідації збройного конфлікту шляхом ведення воєнних (бойових) дій, а також у виконанні завдань територіальної оборони [3]. Ризик дій і поведінки цих військовослужбовців, які пов'язані з факторами загрози для життя, зумовлений функціями виявлення й припинення діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань, терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій.

За таких обставин зростають вимоги до особистості правоохоронців, готовності до виконання професійного обов'язку. Шлях до особистісного й професійного самовдосконалювання є пріоритетним у правоохоронній діяльності, оскільки постійно змінюється стратегія й тактика злочинних протиправних угрупувань. Реагування та розв'язання конфліктних ситуацій вимагають нових підходів у правоохоронній діяльності, готовності до мобільного розкриття й реалізації особистісного й професійного потенціалу в екстрених ситуаціях. Ефективність самореалізації особистості в правоохоронній діяльності підвищують акмеологічні знання й уміння фахівця.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена недостатнім використанням акмеологічного підходу в процесі формування готовності правоохоронців до ефективної професійної самореалізації.

© Загребельний О. В., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні спиралися на суттєві положення акмеологічного підходу, відображені в ідеях досягнення акме (як найвищої точки розвитку фахівця), стимулювання його до постійного саморозвитку, розроблення нових напрямів особистісного й професійного самовдосконалювання (І. Горбачова, О. Гречаник, О. Дубасенюк, Г. Коваленко, Л. Рибалко) [12]. Вивчення таких ідей і положень розширило нашу уяву про суть і шляхи формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом.

Нами було умовно об'єднано дослідження, які присвячені вивченню та формуванню різних видів готовності військовослужбовців до службово-професійної діяльності чи до її окремих аспектів (А. Балендр, О. Бикова, Я. Зорій, Я. Король, С. Кубіцький, Т. Павлюк) [1; 2; 4; 6; 7; 9]. У межах дослідження особливої уваги заслуговують наукові праці, пов'язані з вивченням мотиваційної готовності майбутніх офіцерів до правоохоронної діяльності (І. Платонов), психологічної готовності військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації (В. Воробйова, О. Колесніченко, Я. Мацегора) [10; 11]. Результати аналізу позитивно вплинули на формування наукової думки про компоненти, критерії й показники рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом.

Проте проблема формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в роботі з особовим складом на засадах акмеологічного підходу не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є розкриття суті й компонентів готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в роботі з особовим складом, проведення анкетування з метою виявлення ставлення до саморозвитку, наведення прикладів формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в роботі з особовим складом на засадах акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Термін «готовність до діяльності» означає стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, котрі забезпечують виконання нею певної діяльності, зокрема професійних завдань. Як зазначає С. Максименко [8], у психологічному аспекті виокремлюються такі складники готовності людини до діяльності: 1) операційний – володіння певним необхідним набором способів дії, знань, умінь і навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах обраної діяльності; 2) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації); 3) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, уміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів; 4) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в цьому напрямі. До уваги слід узяти те, що кожний стан такої готовності визначається сполученням різних факторів, що формулюють її різні рівні. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів. Для військовослужбовців Національної гвардії України готовність до професійної діяльності означає належний стан підготовленості й установки до роботи в умовах, небезпечних для життя людини.

У дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх офіцерів до професійної діяльності, увага акцентована на терміні «психологічна готовність особистості». Так, на думку І. Платонова, психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності є складною, інтегральною властивістю людини, яка характеризує її придатність до виконання загальних вимог професійної правоохоронної діяльності, а до її компонентів віднесено мотиваційну готовність, загальну професійну й емоційно-вольову готовності [10].

Як зазначено колективом авторів, «психологічна готовність представників ризиконебезпечних професій має свою специфіку, яка полягає в специфічній мотивації спонукання – мотивації обов'язком, яка забезпечує надійну підтримку активності в напружених, стресових ситуаціях, в особливій значущості ресурсів, які пов'язані з подоланням напруженості, стресовості ситуацій професійної діяльності, у специфічній професійній компетентності, яка дозволяє свідомо будувати план професійної діяльності» [11, с.48].

Ураховуючи результати вивчення питань формування різних видів готовності військовослужбовців до службово-бойової діяльності, що висвітлені в працях [4–7], зауважимо на власній точці зору стосовно поняття «готовність майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом». По-перше, це інтегративне особистісне новоутворення, що вміщує цілі, потреби, інтереси, мотиви навчання професійній самореалізації, знання про позитивну «Я»-концепцію, уміння розкривати та співвідносити власні можливості з вимогами правоохоронної діяльності, постійно працювати над собою в навчальних та екстрених ситуаціях. По-друге, це педагогічні знання й уміння роботи з особовим складом, організації роботи з особовим складом в підрозділі на підставі співробітництва й колективної взаємодії. По-третє, це сформовані особистісні якості офіцера, його харизма в роботі з особовим складом, що й забезпечують його високу кваліфікацію в особливих ризикованих умовах праці. У Формування готовності майбутніх

офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом передбачає не лише психологічну підготовленість до екстрених ситуацій, але й використання педагогічного арсеналу взаємодії й позитивного впливу на саморозвиток особистості військовослужбовця. Робота з особовим складом тісно пов'язана з педагогічними категоріями майстерності, такту, спілкування, взаємодії і розв'язання конфліктних ситуацій у військових колективах. До того ж сучасні характеристики співробітництва й партнерських стосунків не обходять такі колективи.

На підставі аналізу досліджень із питань самореалізації особистості на акмеологічних засадах [12], до структурних компонентів зазначеної нами готовності віднесемо здатність особистості до цілепокладання (мета, потреби, мотиви, інтерес, установки на ефективну професійну самореалізацію в роботі з особовим складом), самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження), самоактуалізації (розкриття й розгортання сутнісних сил, прогнозування), самоорганізації (проектування, управління самоствердження), самовдосконалювання (саморегуляція, самоконтроль, самовитримка), саморозвитку як результату ефективної професійної самореалізації.

У науковій літературі наводяться різні види готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: морально-психологічна, командирська, авторитарна, креативна, комунікативна (О. Бикова) [2]. На наш погляд, у роботі з особовим складом має місце природний талант лідера, авторитет командира, ініціативність, активність, здатність до спілкування та виявлення професійної етики, володіння мовленнєвими засобами, схильність до самовиховання та самоосвіти. Цілком погоджуємося з тим, що перелічені особистісні й професійні якості відповідають професіограмі правоохоронців. Проте слід звернути увагу на акмеологічну готовність військовослужбовців, сформованість якої поглиблює самопізнання, розвиває здатність будувати кар'єру й досягати нових вершин саморозвитку.

Зазначимо той факт, що виділеним компонентам готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом має відповідати критеріальна база (критерії й показники рівні сформованості готовності). Наведемо приклад правильного подання цієї думки в науковій літературі. Так, А. Балендр [1] під час вивчення конфліктологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників реалізує такий зв'язок між її компонентами та критеріями сформованості: для мотиваційно-вольового компоненту – мотиваційний і регуляційний критерії, для пізнавально-операційного – когнітивний і операційний критерії, для прогностично-творчого компоненту – комунікативний і прогностичний критерії.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури [1; 2; 6; 11], до змістових компонентів віднесено мотиваційно-акмеологічний, пізнавально-операційний, мобільно-організаційний (див. табл. 1).

На підставі аналізу проведених досліджень (О. Капінус, С. Кубіцький) [5; 7] уточнимо критерії з відповідними показниками (мотиваційний – потреби, інтереси, мотиви професійної самореалізації курсантів, когнітивний – знання про власні можливості та методики роботи з особовим складом, поведінковий – уміння професійної самореалізації та їх використання під час організації і проведення роботи з особовим складом, коригувальний – наявність адекватної самооцінки й уміння самоорганізації на високому рівні) рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом (високий, достатній, низький).

Таблиця 1

Компоненти готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом та змістова наповнюваність

Компоненти, яким відповідають критерії	Змістова наповнюваність зазначених компонентів, котра відображається у відповідних показниках
Мотиваційно-акмеологічний	Мотиви професійної самореалізації – прагнення пізнавати себе й розвивати кращі особистісні й професійні якості, виражене відчуття обов'язку перед іншими людьми й самим собою, бажання знаходити компроміси й досягати мирних перемовин, самовираження в командній роботі, інтерес до нових технологій урегулювання конфліктних ситуацій.
Пізнавально-операційний	Знання й уміння: – фахової підготовки до правоохоронної діяльності; – психологічної й педагогічної підготовки до роботи з особовим складом; – досягати різних форм акме в професійній діяльності – самовиховання, самоосвіта, самоменеджмент; – долати труднощі в правоохоронній діяльності – проектування, моделювання, візуалізація ефективних шляхів професійної самореалізації.
Мобільно-організаційний	Високий рівень самоконтролю на підставі адекватної самооцінки, сформовані вміння саморегуляції і самокритичності стану готовності до професійної самореалізації. Уміння самоорганізації на високому рівні. Розвинена сила волі й витривалість. Сформована професійна мобільність, завдяки якій відбувається адаптація до нових обставин.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту курсантам курсу № 1 гуманітарного факультету Національної академії Національної гвардії України спеціальності «Філологія», майбутнім заступникам по роботі з особовим складом (разом 125 осіб), було запропоновано запитання з метою виявлення ставлення до саморозвитку, на які отримано відповіді різного характеру.

1. Чи знаєте Ви як працювати над собою?

1) курсанти знання і вміння працювати над собою пов'язують із зовнішніми факторами впливу як доступ до Інтернету, різноманітних книг, журналів, статей; контроль та закріплення знань за допомогою консультацій з викладачами – 54%;

2) частина курсантів уважає головною причиною невміння працювати над собою – відсутність вільного часу, «необхідні умови вільного часу, вільної думки, життя без обмежень, морально-психологічного стійкого стану» – 25%;

3) гарним стимулом роботи над собою, на думку курсантів, є практичні заняття та відпрацювання теоретичних знань на практиці, наявність можливостей застосування власної екіпіровки та спорядження, більша кількість польових навчань, посилення якості навчання, можливість брати участь у навчаннях НАТО – 21%.

2. Як Ви вважаєте, чи впливає матеріальна й фінансова складова на саморозвиток курсантів?

1) відповіли впевнено «так, впливає», тобто необхідно покращити соціальні пільги для військовослужбовців та членів їх сімей, речове та харчове забезпечення; підвищити заробітну плату; без належної фінансової й матеріальної підтримки важко розвиватися курсантам, наприклад, якщо не буде сучасного спортивного інвентарю, то неможливо фізично розвиватися – 43%;

2) відповіли «так», але не змогли ґрунтовно пояснити свої вимоги щодо фінансової й матеріальної підтримки; наприклад, можливість відвідувати та займатися контактними видами спорту для фізичного й психологічного розвитку, але, що для цього потрібно, не знають – 33%;

3) частина курсантів фінансову сторону пов'язують з відпочинком, акцентуючи увагу на тому, що їм цього дуже бракує, вони стомлюються під час занять і тому потрібні гроші для розваг – 24%.

3. Як, на Вашу думку, впливає військовий колектив на саморозвиток особового складу?

1) більшість курсантів схиляється до думки про те, що для самореалізації потрібно лише особисте бажання, ніякі умови та обставини не мають впливати на процес самореалізації, бажання самої людини до самовдосконалення й досягнення поставленої цілі, якщо ці фактори будуть наявні, тоді жодні обставини не вплинуть на вас, усе залежить від самої людини та її ставлення, необхідна освіта й старанність людини, умови й обставини не впливають так, як бажання й прагнення, наявність бажання розвиватися й більше вільного часу – 74%;

2) частина курсантів схиляється до того, що на саморозвиток особового складу впливає військовий колектив, приклад командира, наприклад, «відмінної професійної підготовки моїх командирів, порозуміння між командирами та військовослужбовцями, атмосфера, що сприятиме реалізації й самореалізації, а не відкидатиме тих, що навчається, до низу піраміди Маслоу» – 26%.

Проведений аналіз результатів опитування дав змогу виявити таке: курсанти відчувають відповідальність за саморозвиток, однак працювати над собою більшість із них може під впливом зовнішніх факторів. Ми не помітили зацікавленості курсантів у тому, щоб «вкладати гроші у свій саморозвиток». Доцільно зазначити, що курсанти потребують спеціальних занять із тайм-менеджменту та самопізнання.

На формувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальних групах під час самопідготовки курсантів було проведено заняття з тайм-менеджменту на тему «Акмеологічна позиція правоохоронця». Така робота позитивно вплинула на самоорганізацію майбутніх правоохоронців, формування лідерських якостей, міжособистісні стосунки в курсантському колективі,

Висновки і пропозиції. У дослідженні уточнено суть поняття «готовність майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом» як інтегративне особистісне новоутворення, що вміщує цілі, потреби, інтереси, мотиви навчання професійній самореалізації, знання про позитивну «Я»-концепцію, уміння розкривати та співвідносити власні можливості з вимогами правоохоронної діяльності, постійно працювати над собою в навчальних та екстрених ситуаціях. Виокремлено структурні та змістові компоненти (мотиваційно-акмеологічний, пізнавально-операційний, мобільно-організаційний), критерії з відповідними показниками рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, коригувальний).

У статті наведено фрагменти констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту, проаналізовано отримані проміжні результати. Попередній висновок свідчить про те, що курсанти по-різному ставляться до саморозвитку та потребують педагогічної підтримки.

Наведено приклад авторського підходу до організації самопідготовки курсантів, її навчально-методичного забезпечення.

Наукова робота закладає основу для подальшого розроблення проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом, керування

процесом педагогічного експерименту, уточнення педагогічних умов формування такої готовності.

Список використаної літератури:

1. Балендр А.В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2011. 22 с.
2. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2001. 22 с.
3. Про Національну гвардію України: Закон України від 02.10.2018 р. № 2581-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18 (дата звернення: 12.11.2018).
4. Зорій Я.Б. Результати педагогічного експерименту щодо формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* зб. наук. праць / [ред. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2007. Вип. 56–57 (109–110). С. 174–181.
5. Капінус О.С. Виокремлення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка.* 2018. Вип. 7, Т. 2. С. 64–68.
6. Король Я.І. Сучасний стан готовності офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* зб. наук. праць / [ред. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2007. Вип. 56–57 (109–110). С. 208–216.
7. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2001. 22 с.
8. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 137–138.
9. Павлюк Т.Г. Модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць* / [ред.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2007. Вип. 56–57 (109–110). С. 296–300.
10. Платонов І.В. Особливості мотиваційної готовності майбутніх офіцерів до правоохоронної діяльності. *Філософія, соціологія, психологія*: зб. наук. праць. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. Вип. 6, Ч. І. С. 122–127.
11. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації: монографія / О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, В.І. Воробйова та ін. Харків: Національна акад. НГУ, 2016. 335 с.
12. Рибалко Л.С. Харківська акмеологічна школа: наукові ідеї та їх практична реалізація у вищих навчальних закладах. *Scientific Researches*. Молдова, 2016. №1. С. 19–23.

Zahrebelnyi O. Acmeological principles of formation of the future enforcement officers' readiness to professional self-organization in the work with personnel

The article is devoted to the disclosure of the future law enforcement officers` readiness to professional self-organization in the work with personnel as an integrative personality neoplasm which includes goals, needs, interests, reasons of professional self-motivations learning, positive self-concept knowledge, the ability to reveal and correlate their own properties with the requirements of law enforcement activities and constantly work on yourself in educational and emergency situations.

Structural components mentioned above specified readiness includes ability of the individual to goal-setting, self-awareness, self-actualization, self- organization, self-improvement and self-development as a result of effective professional self-realization. The semantic components of the readiness are distinguished (motivational and acmeological cognitive – operational mobile – organizational).

It was specified that response and solving of the conflict situations require the new approaches in law enforcement activities, readiness and realization of personal and professional potential in the emergency situations. The effectiveness of self-realization of personality in law enforcement activity increases the acmeological knowledge and specialist`s skills. However, the acmeological approach enough in practice is not used. In the process of formation of law enforcement officers` readiness to the effective professional self-realization.

The research methods are the following: analysis of scientific literature own work experience and questionnaire of cadets in the order to identify their awareness of professional acmeology.

The scientific novelty is made up the essential provisions of the acmeological approach, which is reflected in the ideals of acme achievement as the highest point of development of a specialist and his encouragement to the constant self-development, development of new approaches of personal and professional self-improvement of future law-enforcement officers.

The practical value include the time-management lessons on a topic «The Acmeological Position of the Law Enforcement Officer» which are conducted with the cadets during their unsupervised studies. The work influenced positively on the self–organization of the law-enforcement officers` interpersonal realization among cadets and formation of leadership qualities.

Key words: *acmeology, professional self-realizations, readiness of the personality cadets, law-enforcement activities, unsupervised studies.*

УДК 811.111’243:378.091.3

Ю. С. Золотько
старший викладач кафедри англійської філології
Маріупольського державного університету

ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено проблемі викладання фахових дисциплін іноземною, зокрема англійською, мовою студентам немовних спеціальностей. Зазначено, що у результаті опанування дисциплін англійською мовою студент здобуває фахові (предметно-спеціальні) та загальні (ключові) компетентності: інформаційну, комунікативну, управлінську, дослідницько-прогностичну, проектно-творчу, технологічну. Висвітлено основні проблеми, що перешкоджають організації викладання фахових дисциплін іноземною мовою у вітчизняних навчальних закладах вищої освіти, серед яких зазначено низький рівень знань з іноземної (англійської) мови у випускників шкіл, майбутніх абітурієнтів, нестача кваліфікованих фахівців із високим рівнем володіння англійською мовою, відсутність фінансової підтримки з боку держави та керівництва закладу вищої освіти, недостатня кількість та якість навчальної та методичної літератури тощо.

У результаті аналізу навчальної та методичної літератури (міжнародних підручників та англомовних підручників професійного спрямування, виданих в Україні) виокремлено недоліки, які мають більшість матеріалів, створених вітчизняними фахівцями, зокрема орієнтація на структурний/граматичний підхід, недостатня увага розвитку основних макровмінь, вивчення англійської мови лише за допомогою детального аналізу текстів, обмежений набір типів текстів, недостатня кількість комунікативних вправ та супровідних матеріалів, ігнорування професійних потреб студентів під час створення матеріалів для підручників, несумісність із навчальними планами.

Розглянуто найбільш ефективні технології та методи викладання фахових дисциплін англійською мовою у студентів немовних спеціальностей, серед яких зазначено виконання ситуаційних та творчих завдань, участь у рольових іграх, підготовку презентацій, написання дайджестів, індивідуальних проектів, складання словника з базових термінів дисципліни, аналіз друкованих, аудіо- та відеоматеріалів, використання Інтернет-ресурсів, ведення опорного конспекту лекцій, підготовку до експрес-контролю та модульного контролю.

Запропоновано шість груп стратегій, що можуть застосовувати викладачі під час проведення занять із фахових дисциплін для полегшення сприйняття матеріалу іноземною мовою, зокрема стратегії рідної мови, стратегії англійської мови, стратегії виправлення, структурування заняття, візуальна підтримка, текстова підтримка.

Ключові слова: *викладач фахової дисципліни, кваліфікація, немовна спеціальність, професійна підготовка, стратегія, фахова дисципліна.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід’ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця є знання іноземної мови, англійська мова у цьому напрямі є найбільш затребуваною. Наразі під час підготовки студентів вищих навчальних закладів значна увага має приділятися врахуванню фахової специфіки під час вивчення іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Адаптація навчального процесу до сучасного міжнародного досвіду викладання в багатонаціональній аудиторії потребує системного професійного підходу викладача, а перед методикою викладання іноземних мов стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації викладання фахових дисциплін іноземною мовою отримала глибоку розробку в сучасній педагогіці. На основі аналізу досліджень науковців щодо використання іноземної мови з метою досягнення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Бернацька, В. Волкова, Л. Голікова, Р. Гришкова, Л. Дарійчук, Н. Замкова, С. Ісаєнко, Л. Кадченко, М. Князян, С. Козак, О. Літікова, І. Межуєва, А. Мельник) та професійно орієнтованого іншомовного спілкування (Р. Бужиков, М. Галицька, Л. Гапоненко, Л. Дарійчук, Ю. Друзь, В. Півень, Н. Сура) установлено, що володіння іноземною мовою є важливим чинником формування особистості сучасного фахівця та одним зі складників його професійної підготовки.

Метою статті є висвітлення основних проблем, що перешкоджають вищим навчальним закладам запроваджувати викладання фахових дисциплін іноземною мовою та пошук шляхів вирішення.

© Золотько Ю. С., 2019

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті опанування дисциплін англійською мовою студент здобуває компетентності, що можуть бути застосовані у різних сферах майбутньої професійної діяльності: інформаційну, комунікативну, управлінську, дослідницько-прогностичну, проектно-творчу, технологічну разом із фаховими компетентностями. Також перевагою такого навчання є те, що воно дає змогу готувати кадри для навчального закладу (якщо випускник у перспективі вирішить продовжити кар'єру в освітній галузі). Це вирішило б проблему інтеграції лінгвістичних та фахових знань викладача, про яку згадують дослідники у своїх працях, розглядаючи питання викладацької компетенції [4].

С. Вернигора у своєму дослідженні зазначає, що студентів, охочих вивчати фахові дисципліни англійською мовою, вже на першому курсі близько 40%. Крім того, нерідко саме почувши під час вступної кампанії про таку освітню послугу від кафедри, абітурієнт приймає остаточне рішення про вступ до того чи іншого навчального закладу. Отже, викладання фахових дисциплін англійською мовою – не безперспективна ілюзія представників освітньої галузі, а вимога сучасності [2, с. 19].

Не дивлячись на те, що провідні університети України надзвичайно зацікавлені у піднятті рівня англійської, щоб бути більш привабливими для потенційних студентів та сприяти активнішому розвитку міжнародних зв'язків і партнерства, є низка проблем, які запобігають активному розвитку цього процесу. Розглянемо це більш детально.

Однією з найбільших проблем є те, що володіння англійською мовою серед випускників шкіл, які вступають в українські університети, рідко сягає рівня В1 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [1, с. 17]. Низький рівень володіння англійською мовою абітурієнтів є причиною того, що на першому та на другому курсі впровадження викладання фахових дисциплін англійською мовою стає малоефективним або неефективним взагалі.

Для вирішення цього питання на рівні вищого навчального закладу необхідним є перегляд та вдосконалення навчальних програм та планів, виокремлення більшої кількості годин на іноземну мову, більш дієвий підхід до її викладання, наявність висококваліфікованих викладачів-філологів.

На жаль, зараз немає встановленого стандарту володіння мовою для університетських викладачів англійської мови. Для покращення якості викладання корисно було б розпочати зі встановлення мінімальних вимог для всіх університетських викладачів англійської мови на рівні С1 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. За даними звіту дослідження, проведеного від імені Британської Ради та Міністерства освіти і науки України в 2014–16 роках щодо ролі та статусу англійської мови в п'ятнадцятьох вищих навчальних закладах України, визначення мовного рівня для викладачів англійської мови/викладачів англійської мови професійного спрямування показало, що дуже мало викладачів володіють мовою на рівні С за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, що є вимогою для вчителів середніх шкіл, а також, що слабкими сторонами деяких викладачів стали окремі мовні уміння, зокрема усне мовлення. Проте немає чіткого взаємозв'язку між рівнем викладачів за певним умінням та ефективністю у відпрацюванні цих умінь у студентів на заняттях. Розмовна мова виявилася найслабшим умінням викладачів, проте водночас студенти найвище оцінюють заняття з розмовної практики [1, с. 43].

Ми погоджуємося з думкою Л. Філіппової [10, с. 15–17], яка у своєму дослідженні наголошує, що, оскільки студенти приходять на І курс вищого навчального закладу з невисоким рівнем володіння англійською мовою і з мінімальним запасом знань у галузі майбутньої професії, то оптимальним рішенням буде починати на І курсі вивчення іноземної мови для професійного спілкування з професійно орієнтованого навчання. Протягом другого року навчання потрібно будувати курс іноземної мови як навчання через зміст. Як слушно зазначає авторка, це створить достатню змістовну та мовну базу для впровадження іншомовного занурення та викладання фахових дисциплін іноземною мовою, починаючи з ІІІ курсу і надалі на ІV курсі [10, с. 15–17].

Іншою перешкодою для викладання фахових дисциплін іноземною мовою стає те, що часто на заваді належній організації викладання профільних дисциплін стає відсутність фахівців. На думку С. Вернигори [2, с. 20], іноді така незабезпеченість відповідними кадрами пов'язана не з фактичною відсутністю, а з небажанням освітніх установ виділяти кошти для матеріального заохочення навчально-педагогічних працівників, що мають відповідну кваліфікацію. На такий недолік указують й інші науковці, які мали досвід відмови у вирішенні фінансового питання. «Молоді викладачі спецдисциплін, що активно взялись спочатку за ведення англомовних занять, повернулись до традиційних форм, не в останню чергу мотивуючи цей крок відсутністю хоча б мінімального фінансового стимулу. На жаль, організація фахових занять англійською мовою тримається і сьогодні єдино на ентузіазмі викладача замість того, щоб служити предметом наслідування для молодих колег-предметників» [8, с. 116–122].

«Постановка завдання навчання іншомовного спілкування в умовах викладання нелінгвістичних дисциплін часто викликає скептичне ставлення

у зв'язку з дуже обмеженою кількістю навчальних годин» [7, с. 205], що також перешкоджає розвитку зазначеного методу навчання.

Ще однією проблемою на шляху викладання фахових дисциплін англійською мовою є недостатня кількість та якість наукової та методичної літератури. Міжнародні матеріали з фахових дисциплін іноземною мовою, на нашу думку, є найкориснішими, проте наразі вони доступні в обмеженій кількості. У деяких установах вони часто не використовуються тому, що розраховані на розвиток «загальних» умінь, тоді як українські посібники орієнтовані на вузькоспеціалізовані уміння. Висока вартість міжнародних підручників також є обмежувальним фактором. Відсутність сучасних підручників іноземною (англійською) мовою для деяких спеціалізацій призводить до того, що на профільних заняттях, що ведуться англійською, викладачі компілюють тексти та вправи. Педагогам потрібно створювати власні матеріали для задоволення потреб студентів. Проте саморобні матеріали поступаються якістю комерційним підручникам, які створили команди висококваліфікованих спеціалістів [1, с. 65].

Проаналізувавши науково-методичну літературу [1; 6; 5], ми виокремили основні недоліки, які мають більшість англомовних підручників професійного спрямування, виданих в Україні, зокрема орієнтовані на структурний/граматичний підхід, не розвивають чотирьох макроумінь, містять низку текстів, за допомогою детального аналізу яких вивчається англійська мова (у цих випадках інформація, пов'язана зі спеціальністю, подається тільки у словнику), містять обмежений набір типів текстів, подають недостатньо комунікативних вправ, містять декілька або не містять взагалі супровідних матеріалів (рекомендацій для викладача, матеріалів для оцінювання, аудіоматеріалів), не базуються на потребах студентів, не сумісні з навчальними планами.

У контексті нашого дослідження розглянемо найбільш ефективні, на нашу думку, технології, стратегії та методи викладання фахових дисциплін англійською мовою у студентів немовних спеціальностей.

Проведення занять зі спеціальних дисциплін англійською мовою передбачає виконання ситуаційних та творчих завдань, участь у рольових іграх, підготовку презентацій, написання дайджестів, індивідуальних проектів, складання словника з базових термінів дисципліни, аналіз друкованих, аудіо- та відеоматеріалів, ведення опорного конспекту лекцій, підготовку до експрес-контролю та модульного контролю. Так, самостійна робота студентів має здійснюватися під час підготовки до поточних аудиторних занять: вивчення лекційного матеріалу, обов'язкової й додаткової англомовної літератури з профілю; підготовки до модульного контролю та інших форм поточного контролю; ведення опорного конспекту лекцій. Аналітичну роботу студенти мають проводити, здійснюючи огляд англомовних джерел із запропонованої проблематики, пишучи дайджести з певної теми, аналізуючи друковані, аудіо- та відеоматеріали, готуючи тематичні презентації та індивідуальні проекти, складаючи словник базових термінів дисципліни [2, с. 22].

Розглянемо це більш детально. Створення проблемних ситуацій сприяє розвитку креативності в пошуках спільного прийняття рішень. Так, народжується дискусія – найактивніша форма мислення, переваги якої для вивчення іноземної мови беззаперечні. Навчально-пізнавальна діяльність методом групової дискусії відбувається за такими етапами: створення груп, визначення та обговорення проблеми, слухання іншого погляду, знаходження компромісу з іншими, що розвиває вміння висловлюватися іноземною мовою. Щоб підвищити ефективність застосування цього методу в процесі викладання фахових дисциплін іноземною мовою, пропонується розгляд актуальних проблем для майбутнього фахівця у певній сфері відповідно до напряму закладу вищої освіти, факультету і спеціальності. Таким чином інтерактивна форма навчання особливо вагома для вивчення іноземної мови професійного спрямування, адже, перебуваючи у активній діяльності, студент постійно перебуває у мовному середовищі.

Виконання індивідуальних проектів, творчих завдань, підготовка презентацій сприяють уведенню нових лексичних одиниць в іноземну мовленнєву компетенцію студентів та використання фахової термінології у майбутній професійній діяльності. Особливе значення має звітність про виконання індивідуальної роботи. Презентація проектної або творчої роботи, за допомогою якої студент поступово долає мовний бар'єр і страх перед аудиторією, розвиваючи навички говоріння.

Використання рольових ігор у процесі викладання фахових дисциплін іноземною мовою розвиває практичне мислення студентів, уміння аналізувати ситуацію, удосконалює мовленнєві навички, збагачує словниковий запас тощо.

Ведення опорного конспекту лекцій з іноземної мови значно полегшує процес сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу. У змісті опорного конспекту кодується достатньо великий обсяг навчальної інформації: зміст теми, розділу, модуля, частини курсу чи навчальної дисципліни в цілому. Система опорних конспектів із навчальної дисципліни може структуруватися як ієрархія тематичних опорних конспектів, у яких зі збільшенням обсягів навчального матеріалу відбувається зменшення, узагальнення чи укрупнення блоків інформації, тобто тематичні опорні конспекти стають ніби блоками опорних конспектів частини курсів,

останні – блоками опорних конспектів навчальної дисципліни в цілому [3, с. 157–158]. Це особливо важливо для студентів із низьким рівнем володіння іноземною мовою, які витрачають багато часу на те, щоб згадати те, як правильно записати або перекласти той чи інший термін, фразу або речення.

Аналіз відео- та аудіоматеріалів студентами є дуже корисним, адже сприйняття на слух тексту фільму іноземною мовою сприяє усвідомленню студентами специфіки мови, її діалекту, експресивності, відтінків значень того чи іншого слова, викликає продуктивну умовно-рефлекторну діяльність, забезпечує найточніше відображення мови у користуванні, оскільки вона представлена носіями мови, тісно пов'язана з певною мовною ситуацією і є потужним та ефективним засобом, який сприяє більш швидшому та якіснішому засвоєнню іноземної мови. Під час відео трансляції зоровий аналізатор значно полегшує сприйняття і розуміння мови на слух. Такі зорові опори, як органи мови, жести, міміка та інші підсилюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння і з'ясування змісту промови. Автентичні аудіо та відеоматеріали професійного спрямування допоможуть студентам прослухати правильну вимову термінів та понять, вивчити мовні обороти, специфічні значення тощо.

Ми поділяємо думку А. Сарієвої, яка зазначає, що Інтернет – цінний для пошуку інформації різного спрямування (географічної, історичної, соціальної, культурної, економічної та політичної), що особливо важливо для вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. Використання різноманітних веб-ресурсів дає змогу студентам контактувати з первинними носіями мови, яку вивчають. Застосування інтернет-методик в аудиторній діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови є джерелом додаткової мотивації завдяки розширенню мовного середовища та пізнання культури іноземної країни, а також у соціальній, професійно-академічній та практичній спрямованості такої діяльності [9].

Заслуговує на увагу дослідження Р. Болайто та Р. Веста [1], у якому науковці виокремили низку стратегій, що можуть застосовувати викладачі під час проведення занять із фахових дисциплін для того, щоб полегшити студентами сприйняття та засвоєння матеріалу іноземною мовою.

Дослідники поділили їх на шість груп:

Стратегії рідної мови. Це стратегії «врізного» використання української мови, що застосовуються для забезпечення розуміння матеріалу. Сюди входить підсумовування або читання ключових частин лекції рідною мовою, використання рідної мови для пояснення, запитання від викладача англійською мовою, на які студенти можуть відповідати рідною мовою, називання або пояснення технічних термінів рідною мовою, використання презентації рідною мовою під час англомовної лекції, надання двомовних словників термінів.

Стратегії англійської мови. Ці стратегії використовують викладачі фахових дисциплін, які впевнено говорять англійською: надання англомовного пояснення після написання на дошці наукових чи математичних формул, запитання та відповіді англійською мовою, надання записів до лекції англійською мовою, уповільнення темпу начитки, щоб студенти мали достатньо часу сприйняти матеріал та зробити записи.

Стратегії виправлення. Це стратегії, які викладачі фахових дисциплін застосовують, коли, на їхню думку, виникає проблемна ситуація. У цьому разі викладач намагається перевірити те, чи група зрозуміла матеріал, а не чекає, поки студенти почнуть ставити запитання або розгублено дивитися: заохочення ставити запитання/перевірка розуміння матеріалу, дозвіл переривати лекцію для запитань/пояснень, адаптування своєї англійської мови під аудиторію (наприклад, уповільнення темпу мови, паузи), перефразування.

Структурування заняття. Чітка структура – це очевидний спосіб допомогти студентам відстежувати заняття: визначення цілей та структури заняття на його початку, використання ключових запитань, слайдів PowerPoint тощо.

Візуальна підтримка. Під час занять зі студентами, рівень розмовної англійської яких невисокий, корисно застосовувати стратегії візуалізації. Деякі з цих стратегій передбачають використання PowerPoint: слайди PowerPoint як роздаткові матеріали для студентів, слайди PowerPoint онлайн, використання відеофрагментів, діаграм та ілюстрацій для доповнення матеріалу лекції, ефективне використання класної дошки.

Текстова підтримка. Ця прикінцева група стратегій передбачає забезпечення студентів паралельним матеріалом лекції в письмовій формі: наведення студентам посібників, статей та ін., використання порівнянь, прикладів, завдань під час лекції, надання роздаткових матеріалів і/або матеріалів уроку в електронному вигляді [1, с. 48–49].

Висновки. Сьогодні викладання фахових дисциплін англійською мовою має низку проблем, які потрібно вирішувати як на урядовому рівні, так і на рівні керівництва вищих навчальних закладів, зокрема низький рівень володіння іноземною мовою у випускників шкіл, відсутність установленого стандарту володіння мовою для університетських викладачів англійської мови; відсутність кваліфікованих викладачів фахових дисциплін із високим рівнем володіння англійської мови, недостатня кількість та якість наукової та методичної літератури тощо.

Водночас маємо зазначити, що студенти, викладачі та суспільство в цілому зацікавлені в організації навчання англійською. У багатьох закладах вищої освіти, не дивлячись на всі перешкоди, викладачі та керівництво докладають немало зусиль для того, щоб викладання фахових дисциплін велося іноземною (зокрема англійською) мовою.

Список використаної літератури:

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів». Київ. «Видавництво «Сталь». 2017. 154 с.
2. Вернигора С.М. Викладання фахових дисциплін англійською мовою в українському ВНЗ: освітній експеримент чи вимога сьогодення (на прикладі дисциплін кафедри реклами і зв'язків з громадськістю Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка). *Інтегровані комунікації.* Київ. 2016. С. 19–22.
3. Веселова К.Х., Окуневич Т.Н., Вивчення нового матеріалу укрупненими частинами. *Таврійський вісник освіти.* 2009. № 13. С. 151–159.
4. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін. URL: http:// lib.chdu.edu.ua/pdf/monograf/14/13.pdf. – Дата доступу: 30.09.2015.
5. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови.* 2002. № 2. С. 24
6. Ніколаєв С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Ленвіт. 2003.
7. Осіпчук Н.В. Проблематика навчання іноземної мови у технічних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2011. № 4. С. 204–213.
8. Покровський Є.О. Досвід викладання спеціальних дисциплін англійською мовою у технічному університеті. *Нотатки з кадрового забезпечення. Вісник НТУУ «КПІ». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2014. Вип. 1. С. 116–122.
9. Сарієва А. Сучасні підходи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищий школі. *Новітні освітні технології.* 2012. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1065 (Дата звернення: 24.02.2019).
10. Філіппова Л.В. Іншомовне занурення у навчанні англійської мови для професійних цілей. *Наукові записки.* Вип. 17. 2015. С. 15–17.

Zolotko Yu. English as a medium of instruction for students of non-linguistic specialties: problems and prospects

In the focus of the article is the issue of teaching specialization subjects through a foreign language, English in particular, to students of non-linguistic specialties. The author emphasizes that teaching academic subjects in English results in acquiring by the student profession-specific (subject-specific) competencies and key (transferable) competencies: informative, communicative, managerial, research and prognostic, project and creative, technological. The author singles out the main problems holding back the organization of teaching specialization subjects through a foreign language in Ukrainian institutions of higher education, namely: low level of foreign language (English) proficiency of school-leavers, prospective university students; lack of qualified teaching staff with a high level of English language knowledge; inadequate governmental funding and lack of financial support from the administration of a higher education institutions; insufficient quantity and low quality of educational and methodological literature.

Having analyzed educational and methodological materials (international textbooks as well as ESP textbooks published in Ukraine) the author examines the drawbacks that most of the materials designed by Ukrainian specialists have, namely: being based on structural/grammar approach; paying little attention to developing essential macro-skills; learning English only by the detailed analysis of the suggested texts; including limited range of text types; being characterized by lack of communicative exercises or supporting materials; ignoring learners' professional needs while designing materials for textbooks; being inconsistent with the curriculum.

The author considers and analyses the most effective technologies, strategies and methods of teaching specialization subjects through English to students of non-linguistic specialties giving prominence to the following: encouraging students to do situational and creative tasks, take part in role-plays, prepare presentations, write digests, individual projects, compile vocabularies of basic terms of a specialization subject, analyze printed, audio and video materials, use Internet resources, keep lecture notes, revise for express-testing and module assessment.

The author suggests the following six groups of teaching strategies to be applied at the lessons of specialization subjects to ensure students' understanding of the material in a foreign language: using native language, appealing to the English language, involving correction strategies, structuring a lesson, relying on visual or text support.

Key words: *lecturer of a specialization subject, qualification, non-linguistic specialty, professional training, strategy, specialization subject.*

УДК 378:057

А. Г. Івершинь
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Статтю присвячено дослідженню проблеми художньої культури майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. ВЗазначено, що культура є універсальною характеристикою людської діяльності, засобом реалізації сутнісних сил особистості, процесом розвитку її творчих сил. Виявлено, що знаходячи свою духовну сутність, осягаючи культуру і створюючи її, людина стає гідною частиною суспільства. Із педагогічної точки зору це означає формування у студентів самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, незалежності суджень, здатності до формування духовних цінностей.

Проблему художньої культури, ядром якої є мистецтво, широко представлено у дослідженнях із культурології, педагогіки, мистецтвознавства.

Аналіз численних досліджень показав, що художня культура безпосередньо спрямована на формування здатності повноцінно сприймати і розуміти прекрасне, перетворювати дійсність за «законами краси» в усіх сферах діяльності людини. Для цього особистості треба мати розвинуті художньо-естетичні знання, погляди і переконання, ідеали як основу естетичних духовних цінностей. Визначено, що художня культура майбутніх вихователів – це інтегративне особистісне утворення, що охоплює духовно-ціннісні культурні орієнтації, художньо-естетичну суб'єктну позицію, формує специфічні художньо-ціннісні установки. Художня культура майбутніх вихователів як цілісна система складається з таких компонентів, як індивідуально-особистісний, культурологічний, професійно-творчий. Розроблено діагностичний інструментарій та проведено експериментальне дослідження культурологічного компонента художньої культури майбутніх вихователів за такими критеріями, як особистісні якості (сприйняття, відношення, інтереси, потреби, оцінка, смак), а також художня грамотність майбутніх вихователів. Під час дослідження культурологічного компонента художньої культури майбутніх вихователів як єдності художньо-естетичних якостей особистості і художньої грамотності, виявлено недостатній рівень розвитку досліджуваного явища.

Ключові слова: *культура, художня культура, майбутні вихователі, компонент, культурологічний компонент.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства безумовно важливим є вдосконалення особистості майбутнього педагога, його безперервний загальнокультурний розвиток. Дошкільна ланка освіти в контексті культури передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру, гуманітаризацію змісту, опанування гуманістичних технологій освіти й виховання, створення у закладах дошкільної освіти сприятливого середовища для розвитку особистості, здатної до творчої самореалізації в сучасній освітній соціокультурній ситуації.

У працях А. Антонової, Л. Арчажникової, О. Дронової, Т. Комарової, Г. Сухорукової, Т. Шпікалової, Л. Рапацкой, В. Ядешко й інших розглядається естетична культура вихователя. Проте проблеми, пов'язані з художнім розвитком студентів і формуванням художньої культури майбутніх вихователів, вимагають глибшого вивчення, зокрема недостатньо розроблено структуру художньої культури особистості студентів бакалаврату, діагностичні методики для виявлення рівнів розвитку художньої культури, художньо-педагогічні технології розвитку художньої культури в процесі взаємодії з духовними цінностями мистецтва в навчальному процесі і в процесі самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки доводять, що культура є складним міждисциплінарним, багатозначним, цілісним феноменом. Учені (А. Арнольдов, А. Гулига, М. Каган, Ю. Лотман, Н. Люман, Є. Маркарян Т. Парсонс, Л. Скворцов) зазначають характеристики культури: діалогічний характер, творчу рефлексію людини, естетичний і етичний аспекти, зв'язок естетичних і етичних ідеалів, утілення в різних матеріальних формах ідеальних уявлень людини про гармонію, виникнення інноваційних тенденцій, образне уявлення світу, національну традицію і своєрідність, естетичний досвід як основу розвитку культури, релігійне коріння культури.

Учені вказують, що є понад сто визначень феномена культури. Аналізуючи таку різноманітність трактувань поняття культури, вони виокремлюють основні підходи: діяльнісний, акмеологічний та особистісний.

© Івершинь А. Г., 2019

Діяльнісний підхід до культури виражається у її розумінні як соціального феномена, що має діяльнісну природу. Культура розглядається як універсальна характеристика людської діяльності, що виявляється у різних формах існування, як спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності (В. Давидович, Ю. Жданов, Л. Коган, Е. Маркарян, Е. Соколов).

Із позиції діяльнісного підходу культура характеризується як соціально-значима творча діяльність у взаємозв'язку її результативності (опредмеченої у нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних системах) і її процесуальності, що передбачає освоєння людьми результатів творчості. Діяльнісний підхід до культури заснований на її розумінні як сукупності способів утілення людських сил і здібностей у соціально значимі цінності (Н. Злобін, Ю. Жданов, В. Межуєв та ін.).

Поняття культури як діяльності передбачає необхідність розгляду таких історично зумовлених параметрів психіки, як спрямованість, мотиваційна сфера, мета, способи досягнення мети.

За особистісним підходом культура розуміється як деяка властивість особистості, що виявляється у здібності до самоконтролю, творчої реалізації своєї діяльності, думок, почуттів. Змінюючи і перетворюючи навколишню дійсність, людина перебудовується також сама, тобто змінюється її внутрішня особистісна природа.

Розгляд проблеми культури як проблема зміни самої людини засновано на положенні про становлення її як творчої особистості, де культура є одночасно і процесом розвитку людиною своїх творчих сил і здібностей, і процесом розвитку цих здібностей у соціально значимих результатах діяльності [4].

При цьому творчість розуміється як специфічна людська властивість, яка породжена потребами культури і яка сприяє формуванню самої культури [4].

Підкреслюючи особистісно-творчу природу культури, А. Асмолов, Л. Виготський, Н. Злобін, М. Каган, А. Леонтьев акцентують увагу на творчій діяльності людини, що перетворює багатство людської історії у внутрішнє багатство особистості, переробляючи саму себе [3].

За думкою вчених (М. Бахтін, Н. Бердяєв, І. Ільін, А. Лосєв, Н. Лосський, Ю. Лотман, Є. Маркарян, К. Ушинський, П. Флоренський, Є. Фромм і ін.), головне у культурі – людина, яка є її творцем і носієм [4]. За Є. Маркаряном, у процесі опанування культури особистість творить сама себе, вдосконалюється, створюючи культурний простір [5]. М. Каган, стверджує, що «культура індивіда – це сукупність його особистісних зразків поведінки, його методів діяльності, продуктів цієї діяльності, його ідей і думок» [6, с. 44]. Таке розуміння культури дозволяє досліджувати проблеми формування особистості, процеси взаємодії і взаємозбагачення особистості і культури, культури і творчості, професійного становлення.

У акмеологічних дослідженнях культура розглядається як особистісна і діяльнісна характеристика людини. Культура розуміється як система ідей, принципів, переконань, здібностей, що дозволяє суб'єкту визначити оптимальний спосіб удосконалення особистості за своїми життєвими потребами.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок про зростання інтересу до проблеми культури особистості майбутніх вихователів. Про це свідчить об'єм кандидатських і докторських дисертацій із різного напряму розвитку культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в останні роки. Так, проблему формування гуманно-особистісної культури майбутніх вихователів досліджувала Л. Малютєнко, професійно-моральну культуру майбутнього вихователя – Г. Непорожня, формування музичної культури – О. Петрова. Розвиток інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів у процесі інтерактивної взаємодії стало предметом вивчення Е. Онищенко. Педагогічна культура майбутніх вихователів вивчалася Ю. Дмитрієвим, Т. Кротової, Н. Морєвої, Г. Рябчук; розвиток професійно-педагогічної культури вихователів А. Самородової. Однак проблема художньої культури особистості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку залишається недостатньо вивченою.

Метою статті є актуальність проблеми розвитку художньої культури майбутніх вихователів, її недостатнє наукове опрацювання вимагає проаналізувати сутність цього феномена і його складників, а також дослідити рівні сформованості художньої культури особистості майбутніх вихователів.

Розглядаючи специфіку художньої культури, яка є важливим компонентом культури особистості, вважаємо за необхідне звернутися до вислову А. Лернера: «Художня культура є одним із провідних засобів розвитку «людського в людині» [9, с. 67]. Йому вторить Чингіз Айтматов – про духовно-моральний зміст художньої культури він висловлюється так: «... тільки література і мистецтво здатні дати людині цілісне сприйняття, яке ... відкриває глибокий сенс явищ і людської природи» [1].

У словнику з естетики художня культура визначається як «одна зі спеціалізованих сфер культури, яка вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення буття у художніх образах ... ядром художньої культури є мистецтво як найважливіший механізм пізнання феномена людини і навколишнього світу, акумуляції знань і соці-

ального досвіду людей (перш за все морального аспекту взаємодій); формування специфічно ціннісних установок» [7, с. 168].

Згідно з визначенням Є. Єжової, художню культуру особистості можна розглядати як «інтегративне особистісне утворення, що охоплює духовно-ціннісні культурні орієнтації, художньо-естетичну суб'єктну позицію, діалоговий спосіб комунікації» [2, с. 43].

У своїй роботі художню культуру майбутніх вихователів розуміємо як сукупність особистісного художнього досвіду, діяльності, ставлення до дійсності, яка зумовлює духовно-естетичне збагачення особистісних рис у процесі спілкування з мистецтвом, сприяє творчому розвитку особистості. Вважаємо, що розвиток художньої культури майбутніх вихователів засобами образотворчого мистецтва як цілісна система охоплює такі компоненти: індивідуально-особистісний, культурологічний, професійно-творчий.

Так, **індивідуально-особистісний компонент** художньої культури майбутніх вихователів характеризує висока духовність, естетичне ставлення до дійсності, самостійність, емоційність, образне мислення, високий рівень творчої активності, розвинені уява і фантазія, розвинена інтуїція, художньо-творчі здібності, творча самореалізація, саморозвиток.

Культурологічний компонент характеризує світоглядні позиції особистості, установки свідомості, сутнісні сили особистості (потреби, уміння, відчуття, воля), художньо-естетичні почуття, судження, погляди, інтереси, смаки, а також специфічні художні навики, знання світової художньої культури, тобто «культурний капітал» (П. Бурдьє).

Професійно-творчий компонент художньої культури майбутніх вихователів – це прагнення до самовдосконалення, творчий підхід до роботи, формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, формування творчої особистості майбутнього фахівця, оволодіння професійною культурно-мистецькою компетенцією, можливостями до культурного розвитку особистості учнів, культурну компетенцію особистості.

Для визначення рівня розвитку художньої культури майбутніх вихователів був проведений педагогічний експеримент, у якому брало участь 65 студентів факультету дошкільної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського».

Переходячи до аналізу розвитку художньої культури майбутніх вихователів, зазначимо, що у статті не ставилося завдання оцінити розвиток усіх компонентів художньої культури майбутніх вихователів, а обґрунтувати на прикладі окремих якостей принциповий підхід до оцінки художньо-культурного розвитку студентів.

Було досліджено культурологічний компонент за такими критеріями:

1) світоглядні позиції особистості, сутнісні сили особистості (сприйняття, відношення, інтереси, потреби, оцінка, смак);

2) художня грамотність майбутніх вихователів: знання у галузі образотворчого мистецтва, розуміння художнього образу, емоційно-ціннісне відношення до мистецтва.

Культурологічний компонент художньої культури майбутніх вихователів складає сприйняття, відношення, інтереси, потреби, оцінка, смак. Так, під художнім *сприйняттям* майбутніх вихователів розуміємо здатність розуміти художньо-естетичні якості художніх творів, емоційно реагувати на них.

Емоційне *відношення* як якість особистості передбачає глибину і цілісність відчуттів, що збагачують внутрішній світ людини. Художній *інтерес* розглядаємо як активну пізнавальну спрямованість особистості на твори мистецтва, художню діяльність, пов'язану з позитивним емоційним відношенням до них (за В. Крутецьким). Художньо-естетична *оцінка* розуміється як вміння аргументовано осмислити художні достоїнства явищ мистецтва. Художні *потреби* – свідоме прагнення людини до прекрасного, сприйнятя і творчість за законами краси. Художній *вкус* – це здатність особистості до сприйняття творів мистецтва, емоційно-чуттєвого переживання, до мотивованої оцінки, художніх суджень.

Високий рівень розвитку художньої культури майбутніх вихователів за культурологічним компонентом характеризується наявністю розвиненого художньо-естетичного сприйняття: цілеспрямованістю, глибиною, усвідомленістю. Глибина сприйняття виявляється в єдності емоційного і інтелектуального. Естетичні почуття адекватні художнім образам, носять вибірково-оцінний характер. Художні інтереси відрізняються широтою (інтерес до різних видів образотворчого мистецтва), вибірковістю (наявність улюблених творів), глибиною (прагнення більше дізнатися про улюбленого художника), стійкістю. Виявляється потреба в естетичній інформації. Студенти демонструють осмислену, аргументовану естетичну оцінку із застосуванням теоретичних знань. Естетичні потреби усвідомлені й реалізуються. Художній смак виявляється як здатність розрізняти, розуміти і оцінювати художньо-естетичні явища на основі творчої переробки отриманих вражень. Також високий рівень характеризується наявністю у студентів широкого мистецтвознавчого кругозору, уявлень про жанри образотворчого мистецтва, про засоби виразності, студенти володіють достатнім рівнем спеціальних знань у галузі мистецтва. Відповіді студентів ґрунтуються на знанні виразних засобів мистецтва в єдності зі змістом

творів, що виявляється в емоційно-ціннісному ставленні до творів мистецтва.

Достатній рівень художньої культури майбутніх вихователів характеризується зацікавленим сприйняттям художніх творів, але при цьому відсутнє розуміння засобів виразності образотворчого мистецтва. Оцінні думки не відрізняються глибиною, естетичні почуття не досить усвідомлені, переважають поверхневі думки. Виявляється потреба у художньо-естетичній інформації, є художні інтереси. В естетичній оцінці застосовуються теоретичні знання, але в них відсутня цілісність. Художній смак заснований на розумінні естетичних цінностей. Достатній рівень художньої грамотності майбутніх вихователів передбачає деяку орієнтацію студентів у творах образотворчого мистецтва. Знання щодо основних питань мистецтва сформовані фрагментарно і недостатньо. Завдання виконується не повно, у відриві від розуміння художнього образу творів.

На низькому рівні розвитку художньої культури майбутніх вихователів художньо-естетичне сприйняття не розвинене. Естетичні відчуття не усвідомлені. Емоційне відношення не виражене. Естетична оцінка творів мистецтва суб'єктивна, проста констатація або переказ побаченого. Відсутність умінь висловлювати оцінні думки. На цьому рівні студенти, як правило, обмежуються думками «подобається – не подобається». Художні інтереси майбутніх вихователів нестійкі, недостатньо широкі, не аргументовані. Для студентів даного рівня характерна відсутність естетичних потреб. Естетичний смак не розвинений, ґрунтується на життєвому досвіді, суб'єктивний. Студенти не володіють знаннями про жанри, види мистецтва, стилі живопису, персоналії художників, не усвідомлюють сенс художнього образу у творах мистецтва; сприйняття твору ґрунтується не на знаннях, а на власних асоціаціях, що виникають від поверхневого розгляду творів мистецтва, визначається назвою твору.

Для визначення розвитку художньо-естетичних якостей особистості майбутніх вихователів за культурологічним компонентом була запропонована анкета на основі методу узагальнення незалежних характеристик. Кожна передбачена анкетою властивість оцінювалася за методом полярних балів. Основна суть методу полярних балів – порівняння і зіставлення досліджуваного явища щодо крайніх форм його прояву. Кожна якість (як узагальнена характеристика) оцінювалася від 1 до 5 балів. Окрім самого досліджуваного, оцінювання проводилося групою експертів, яка протягом довгого часу контактувала з ним (це викладач образотворчого мистецтва і куратор групи). Показником розвитку якості особистості майбутніх вихователів є сумарний бал, який вони отримали у результаті середнього арифметичного показників двох експертів і власного результату.

В анкеті пропонувалися 10 запитань, які за змістом умовно можна розділити на чотири групи. До першої групи віднесено запитання 1, 3, 5, що з'ясовують уявлення студентів про ідеал, оцінне ставлення до культурно- художній спадщини, художні переваги майбутніх вихователів. До другої групи віднесено питання 2 і 4, що виявляють художній смак реципієнтів. Питання 6, 7 і 9, що склали третю групу, допомагають з'ясувати художні інтереси особистості, а також самооцінку художніх здібностей майбутніх вихователів. Питання 8 і 10 містили в собі інформацію про художні потреби майбутніх вихователів.

Розрахунки, проведені за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics 17.0 для обробки даних досліджень, дозволили визначити середньоарифметичний показник вираженості кожному складнику, а також середньоарифметичний показник у цілому.

Під час статистичної обробки результатів дослідження було визначено рівні розвитку художньо-естетичних якостей і вираження в балах. Згідно з результатами статистичного аналізу, високий рівень даного параметра має числове вираження від 4,25 до 5,00 балів. Отриманий результат від 2,75 до 4,25 балів відповідає достатньому рівню, тобто передбачає досить розвинені художньо-естетичні якості майбутніх вихователів. Низький рівень розвитку художньо-естетичних якостей зафіксований у тих студентів, які набрали від 1,00 до 2,75 балів.

Результати проведеного експерименту подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики розвиненості художньо-естетичних якостей майбутніх вихователів

Критерії	Рівні у %		
	Високий 4,25–5,00	Достатній 2,75–4,25	Низький 1,00–2,75
Художні інтереси	28%	55%	17%
Художнє сприйняття	15%	45%	40%
Художня оцінка	15%	33%	42%
Художній смак	17%	24%	59%
Художні потреби	55%	38%	7%

Аналіз результатів анкетування показав, що художньо-естетичні якості майбутніх вихователів розвинено так: художнє сприйняття, художні інтереси, художня оцінка, художній смак – переважальний рівень достатній і низький. Лише показник «потреби» порушує цю тенденцію (55% майбутніх вихователів віднесено до високого рівня).

Художнє сприйняття – етап, на якому відбувається емоційна і інтелектуальна «зустріч» глядача

з твором, виникає радість пізнання мистецтва, духовне збагачення особистості, розвинене дуже слабо. Лише 15% респондентів мають можливість розуміти і насолоджуватися мистецтвом. Сорок процентів студентів (такий відсоток низького рівня) мистецтво живопису залишає байдужим. Звідси стає зрозумілим і логічним переважальний низький рівень оцінних суджень у майбутніх вихователів – 42% і художнього смаку в 59% студентів. Як позитивний зазначаємо факт, що студенти за показником «художні інтереси» знаходяться в основному на достатньому та високому рівнях, тобто за правильної організації освітнього процесу є реальна можливість підвищення рівня художньої культури майбутніх вихователів.

Зазначимо, що більш високий рівень за всіма показниками у студентів, які мають досвід художньо-мистецької діяльності (відвідування студій, художньої школи).

Для визначення рівня розвитку художньої культури майбутніх вихователів за культурологічним компонентом також досліджувався рівень х художньої грамотності. Було проведено опитування «Для чого існує мистецтво?», у процесі якого з'ясовувалася загальна ерудованість студентів, виявлявся тезаурус художньо-теоретичних понять, знань у галузі образотворчого мистецтва (стиль, жанр, епоха), знання персоналій художників і творів, розуміння художнього образу. Методи дослідження: анкетування, бесіда, методи інтерв'ю і спостереження, аналіз відповідей студентів.

За репродукціями, які було запропоновано студентам, необхідно було вказати жанр образотворчого мистецтва, засоби виразності, описати враження від побаченого. Пропонувалися портрети: А. Дюрер «Портрет Барбари Дюрер», А. Матіс «Портрет дружини художника», Б. Кустодієв «Діти художника», Леонардо да Вінчі «Автопортрет». Жанр пейзаж презентували такі репродукції: Куїнджі «Ніч на Дніпрі», Клод Моне «Враження. Схід сонця», Б. Кустодієв «Бузок», Т. Яблонська «Літо».

За релігійним жанром обрано твори Рафаеля Санті «Сикстінська Мадонна», Леонардо да Вінчі « Мадонна у гроті», А. Рубльова «Трійця».

Для жанру натюрморту дібрали твори Моріса де Вламніка, Поля Сезана, А.Машкова, Ван Гога, Г. Хеди, Питера Класа.

Картинами Н. Пуссена, К. Лоррена проілюстровано напрям живопису – класицизм, творами Клода Моне, О. Ренуара, А. Сіслея, Поля Гогена – імпресіонізм, В. Кандинського, – абстракціонізм, А. Мухи – арт-деко. Ілюстраціями Дж. Поллока, Барнета Ньюмана, Марка Ротко, Сальвадора Далі представлено сучасне мистецтво модернізму.

Результати опитування майбутніх вихователів подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати діагностики рівнів художньої грамотності майбутніх вихователів

Критерії	Рівні		
	Високий	Достатній	Низький
Обізнаність про жанри	38%	55%	7%
Обізнаність про стилі	10%	45%	45%
Обізнаність про художників	15%	33%	42%
Знання художніх творів	7%	24%	79%
Знання видів образотворчого мистецтва	55%	38%	7%
Розуміння художнього образа	10%	29%	56%

Аналізуючи отримані результати, зазначимо, що під час визначення жанрів, стилів, видів образотворчого мистецтва найбільша кількість правильних відповідей належить до визначення жанрів (38% високий рівень, 55% – достатній). Найбільш проблемним було питання про стилі живопису. На високому рівні 10% студентів, на низькому – 45%.

За знанням художніх творів 7% студентів знаходиться на високому рівні, 24% – на достатньому, 79% – на низькому. Названо більш половини авторів творів – 15% респондентів (високий рівень), на низькому рівні перебуває 42% студентів (відмовилися від відповіді), на достатньому – 33%. Відзначимо практично повну відсутність знань студентів про представників сучасного мистецтва. Розуміння художнього образа доступно лише 10% респондентів.

Висновки. Зі зміною парадигми сучасної освіти, посилення її гуманістичної спрямованості та переорієнтацією на розвиток фахівців дошкільної освіти у контексті культури особливою цінністю стає різнобічно сформована особистість, людина культури. Це зумовлює необхідність посилення уваги до розвитку художньої культури майбутніх вихователів в освітньому процесі. Дослідження культурологічного компонента художньої культури майбутніх вихователів у єдності художньо-естетичних якостей особистості і її художньої грамотності показало не зовсім достатній рівень сформованості досліджуваного явища. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій до самостійної роботи з курсу «Основи образотворчого мистецтва і методика керівництва образотворчою діяльністю дітей» із метою поглиблення художньо-культурного розвитку майбутніх вихователів, завдяки якому студенти будуть мати змогу усвідомлювати закони краси багатокультурного світу, на цій основі вибудовувати власну життєву позицію, прищеплювати гуманні цінності дітям дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Айтматов Ч. URL: https://culture.wikireading.ru/46147.
2. Ежова Е.Ю. Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства. Ряз. гос. Ун-т им. С.А. Есенина. Рязань. 2010. 260 с.
3. Жигулин А.А. Общекультурные параметры личности. *Гуманитарные научные исследования*. 2012. № 3. URL: http://human.snauka.ru/2012/03/679.
4. Заковряшина В.С. Понятие культурологического сознания. Проблемы исторической культурологии. Нижневартовск. 1999. 238 с.
5. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. Москва: Наука. 2002. 298 с.
6. Каган М.С. Эстетика как философская наука. Санкт-Петербург: ТК «Петрополис». 1997. 543 с.
7. Краткий словарь по эстетике: Кн. для учителя / Под ред. М.Ф. Овсянникова. Москва: Просвещение. 1983. 223 с.
8. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ). Москва: Мысль. 1983. 284 с.
9. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под науч. ред.: И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. Российская академия образования. Москва, 1994. 154 с.

Ivershyn A. The studying the level of development of artistic culture of future educators of preschool children

The article is devoted to the study of the problem of artistic culture of future educators of preschool children. It is noted that culture is a universal characteristic of human activity, a means of realizing the essential forces of man, as well as the process of human development, creative powers and abilities. It is revealed that in the process of comprehension of culture and its creation, finding its spiritual essence, a person becomes a decent part of society. From a pedagogical point of view, this means the formation of self-awareness, self-esteem, independence of judgments, and the ability to form spiritual values in students - of future educators of preschool children.

Artistic culture is widely represented in studies on cultural studies, pedagogy, art studies. An analysis of numerous studies has shown that artistic culture is directly aimed at forming the ability to fully perceive and understand the beautiful, turn reality according to "laws of beauty" in all spheres of human activity. The person it is necessary to have developed artistic and aesthetic knowledge, views and beliefs, ideals as the basis of aesthetic spiritual values.

An analysis of numerous studies has shown that artistic culture is an integrative personality quality that encompasses spiritual and cultural values, artistic and aesthetic subjective position, and forms specific value system. It is defined , that the artistic culture of future educators of preschool children consists of the following components: individual-personal, culturological, professional-creative.

Diagnostic tasks have been developed and an experimental study of the culturological component of artistic culture of future educators has been conducted.

The following criteria were chosen: personal qualities (perception, attitude, interests, needs, evaluation, taste); as well as the artistic literacy of future educators of preschool children.

During the study of the cultural component of the artistic culture of future educators of preschool children as a unity of artistic and aesthetic qualities of personality and artistic literacy, an insufficient level of development of the investigated phenomenon was revealed.

Key words: *artistic culture, future educators, culturological component.*

УДК 378.1

О. М. Ієвлєв
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано шляхи вирішення проблеми формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача засобами інноваційних педагогічних технологій. В умовах динамічних змін у сучасному суспільстві відбувається відтік кадрів із системи освіти. Відповідно до чинного законодавства, навчання майбутніх викладачів відбувається переважно у магістратурі на педагогічних спеціальностях. До специфіки такого навчання можна віднести те, що воно відбувається у стислі строки (1,5–2 р.), навчальний план визначає вивчення обмеженої кількості навчальних дисциплін та аудиторних годин на тиждень, правилами вступу до закладів вищої освіти передбачено право вступу на педагогічні спеціальності осіб із базовою непедагогічною освітою через перехресний вступ та можливість навчання на заочній формі осіб, які не мають достатнього досвіду практичної роботи, через важкий матеріальний стан студентів вони влаштовуються на роботу, навчаючись у подальшому за індивідуальним графіком тощо. У цих умовах професійно-педагогічна мобільність визначає успішність професійної діяльності майбутнього викладача. Для формування цього виду мобільності слід використовувати інноваційні педагогічні технології, які зорієнтовані на особистість майбутнього викладача. До таких технологій слід віднести технології форсайту, технологію керованого самонавчання, «Мозковий штурм» та «Case-метод» («case-study»), технологію ігрового моделювання ситуацій, технологію проективної діяльності, технологію використання педагогічно-маніпулятивних впливів в освітньому процесі, професійно-інтегровану та особистісно практико-орієнтовану інноваційну технологію. Ці технології використовуються для формування як особистісної, так і діяльнісної складової професійно-педагогічної мобільності. Опанування інноваційними педагогічними технологіями та застосування в практичній діяльності майбутніми викладачами є одним з індикаторів сформованості професійно-педагогічної мобільності. Стаття носить науково методичний характер.

Ключові слова: *професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, інновація, інноваційні педагогічні технології, магістратура, викладач.*

Постановка проблеми. Динамічні зміни у сучасному суспільстві зумовлюються: 1) впровадженням інформаційних технологій, через що спостерігається відтік кадрів із виробництва у сферу обслуговування, зміни у номенклатурі професій та їх якісного змісту та т. ін.; 2) кризовими явищам в економіці, що зумовлює «вимивання» кадрів із системи освіти та їх влаштування на більш оплачувані посади в Україні і за кордоном; 3) орієнтація країни вступ до Європейського союзу, що зумовлює реформування через інтеграцію до європейського освітнього простору; 4) запровадження «нової української школи» як ключової реформи системи освіти, яка спрямована на вміння застосовувати учнями набуті знання у житті.

Зазначені зміни висувають нові вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти, ключовою з яких, на нашу думку, є професійна мобільність фахівця. У разі розгляду питань, пов'язаних із професійною кар'єрою педагога, йдеться про його соціально-професійну мобільність. Водночас професійно-педагогічна мобільність визначає успішність професійної діяльності майбутнього викладача.

Відповідно до чинного законодавства, навчання майбутніх викладачів відбувається переважно у магістратурі на педагогічних спеціальностях. До специфіки такого навчання можна віднести те, що воно: відбувається у стислі строки (1,5–2 р.); навчальний план визначає вивчення обмеженої кількості навчальних дисциплін та аудиторних годин на тиждень; – правилами вступу до закладів вищої освіти передбачено право вступу на педагогічні спеціальності осіб із базовою непедагогічною освітою за правилами перехресного вступу та можливість навчання на заочній формі осіб, які не мають достатнього досвіду практичної роботи; через важкий матеріальний стан студентів вони влаштовуються на роботу, навчаючись у подальшому за індивідуальним графіком.

Через це формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача вимагає використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння необхідності розробки та впровадження технологій у систему освіти пов'язують зі станов-

© Ієвлєв О. М., 2019

ленням у США та Європі у 50–60-х рр. ХХ ст. технологічного підходу до навчання.

У наукові літературі використовуються поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».

Коли йдеться про освітню технологію, то мають на увазі технології, які призначені для прогнозуванні розвитку освіти, стратегії розвитку освітнього простору, розробці освітніх стандартів (на основі визначених компетентностей, професіограм тощо). До поняття педагогічної технології складовою входить навчальна технологія [13, с. 135].

Інноваціям в освіті присвячено роботи таких учених, як А. Москалюк, В. Кремень, В. Паламарчук, І. Зязюн, І. Підласий, Л. Даниленко, О. Киричук, О. Козлова, О. Савченко, Р. Швай, У. Ангеловський та ін.

Педагогічна інноватика розкриває глибинні процеси створення, освоєння і застосування нових освітніх парадигм, концепцій, технологій, яким притаманні особливості, пов'язані з діями суб'єктів педагогічної взаємодії [10, с. 83].

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання (від визначення мети до одержання результатів). Ця система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання, через що педагогічні технології пов'язані з ідеями й досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо [5, с. 213].

Головною відмінністю інноваційної педагогічної технології від традиційної, як справедливо вказує Л. Сушенцева, є орієнтація на особистість майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності [17, с. 69].

Поняття інновація є багатоаспектним та визначається як: а) нововведення, яке ще недостатньо поширене у суспільному виробництві (наприклад, передовий педагогічний досвід); б) нововведення, впровадження нових ідей, технологій, видів продукції тощо в організацію продукції, виробництво, управління підприємством та галуззю (технології форсайту); в) щось, що сприймається як нове, як нововведення (те саме що у п. б) для конкретного навчального закладу, наприклад упровадження елементів дистанційного навчання); г) форма керованого розвитку систем (наприклад, розв'язок педагогічних проблем новими способами, впровадження інноваційних форм навчання); д) процес, під час якого винахід або відкриття доводиться до стадії практичного застосування і починає давати економічний ефект або нове «прикладання» науково-технічних знань, що забезпечує ринковий успіх (навчання великої кількості студентів на комерційній формі навчання може бути наслідком підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок упровадження інноваційних педагогічних технологій) [6].

Зазначимо, що за більш докладного розгляду наведені нами приклади можуть ілюструвати одночасно декілька видів інновацій із наведеної вище класифікації.

Нововведення (інновації), на думку А. Москалюк, не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі [12, с. 359].

Якщо інноваційна педагогічна технологія виникає на основі наукової ідеї чи інноваційної думки, то «передовий педагогічний досвід» може ототожнюватися чи включатися в поняття «інноваційна технологія», спільно виступаючи складниками більш широкої категорії – «педагогічна практика» [3, с. 91].

Основна мета діяльності педагога-дослідника, як указує І. Мартинова, застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій, що «дозволяє створити ефективну систему навчання учнів, сприяє створенню ситуацій успіху, індивідуалізації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності, мотивації до навчання, високій результативності, забезпечує психологічний комфорт і вільний вибір, розвиває креативне та критичне мислення» [11, с. 22].

Є різні класифікації інноваційних педагогічних технологій. Так, Л. Даниленко поділяє такі технології на розвивального, особистісно-орієнтованого, колективного, модульно-розвивального і життєтворчого навчання, особистісно-орієнтованого виховання, психологічного й адаптивного управління, інтеграційної природничої освіти тощо [7] .

Як зазначає А. Остапенко, найбільш перспективними у контексті модернізації вищої школи є технології кредитно-модульного, проблемного, проектного навчання та ігрові технології [13, с. 135].

Як інноваційні у вищій школі впроваджуються технології інтерактивного навчання. Вони передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу, використання рольових ігор, ситуативне моделювання тощо.

Інтерактивні технології поділяють на технології кооперативного і колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та технологію опрацювання дискусійних питань [14, с. 33]

До них також належать практичні заняття-конференції, під час яких відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім фахівцям [16]. У сучасних умовах такі заняття можна проводити з використанням елементів технологій дистанційного навчання.

Таким чином, під час розгляду питань, пов'язаних із формуванням професійно-педагогічної

мобільності, виникає питання вибору відповідних інноваційних педагогічних технологій.

Мета статті – дослідити інноваційні педагогічні технології, які слід використовувати під час формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача

Виклад основного матеріалу. Відомо, що професійно-педагогічна мобільність майбутнього викладача має особистісний та діяльнісний складники. Особистісний містить такі компетентності, як *мотиваційна* (установка на професійне вдосконалення, здатність пізнати власну мотивацію до професійної діяльності), *рефлексивна* (здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей), *адаптивна* (здатність пристосовуватися до умов професійної діяльності), *творча* (творче ставлення до професійної діяльності, здатність до оволодіння способами творчості в неї). Діяльнісний – *педагогічна* (здатність організовувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність студентів), *фахова* (сукупність спеціальних знань та вмінь, що визначаються переважно базовою освітою, здатність використовувати у професійній діяльності), *проектна* (здатність проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність студентів), *психологічна* (знати закономірності психічних процесів і станів особистості, здатність використовувати ці знання в освітньому процесі) [8].

Зупинимося на інноваційних педагогічних технологіях, як слід використовувати для формування особистісного складника професійно-педагогічної мобільності.

Так, використання *технології форсайту* для розвитку мобільності дозволяє студентам набути навички прогнозувати власне майбутнє [4]. Створення Форсайт-проекту «Я – майбутній викладач» та допоможе студентам в успішній адаптації до умов професійної діяльності. Участь у проекті дозволяє студенту проявити власну індивідуальність, розкрити творчі здібності, відчути себе у ролі педагога.

Технологія керованого самонавчання реалізується через установки на згуртування групи, вироблення єдиних цілей педагогічної спільноти закладу вищої освіти, індивідуальну допомогу, відкритість, прозорість, спільну діяльність, обмін думками. Зміст навчання визначається програмою і коригується запитами слухачів [1, с. 297]. Перевагою технології, на думку Л. Амірової, є можливість знизити під час її використання залежність результату навчання від рівня професійної кваліфікації конкретного слухача в «суб'єкт-суб'єктні» взаємодії учасників освітнього процесу

«Мозковий штурм» і «Case-метод» («case-study») є найбільш ефективними серед методів колективно-групового навчання, що зумовлюється впливом на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя оскільки спонукає його до самоефективності в інтенсивній діяльності, яка базується на виявленні власної уяви, творчості, вільного висловлення своїх думок [15, с. 31].

Для формування діяльнісного складника професійно-педагогічної мобільності доцільно використовувати інші інноваційні педагогічні технології.

Так, *технологія ігрового моделювання ситуацій* [19, с. 10–11] – це інноваційна технологія, яка передбачає розробку навчальних практичних завдань під час яких студенти самі моделюють і реалізують ігрові педагогічні ситуації. При цьому формуються відповідні компетентності.

Технологія проективної діяльності – це система навчання, яка передбачає гнучку організацію освітнього процесу та забезпечує, на думку Ю. Біктуганова, професійно-особистісне зростання вчителя, підвищуючи його професійну мобільність [2, с. 5]. Технологія сприяє розвитку самостійності, творчості та інтелектуальних здібностей.

Водночас можна виділити технології, використання яких уможливлює формування двох складників професійно-педагогічної мобільності.

Так, використання *тренінгових технологій* реалізує активну модель навчання, що стимулює самостійність студентів, дозволяє їм продемонструвати нестандартність мислення та творчість, підвищити адаптивність та рефлексивність.

Водночас прикладами тренінгових ситуацій можуть бути рольові та проблемні ситуації професійної діяльності, ситуації, пов'язані з фахом викладача, ситуації, пов'язані з моделюванням та проектуванням педагогічної дійсності, конфліктні ситуації тощо.

Важливою технологією, яку доцільно використовувати для формування професійно-педагогічної мобільності, є *технологія використання педагогічно-маніпулятивних впливів в освітньому процесі*.

Маніпулятивний вплив у педагогічному процесі вимагає адекватності та самооцінки, узгодження з певними загальноприйнятими нормами. Критерієм моральності педагогічних маніпуляцій варто вважати етичні принципи і моральні норми, а також мотиви і цілі, якими керується суб'єкт впливу для постійного покращення освітнього процесу [9, с. 154].

Провідною характеристикою цього впливу є спрямованість його дії на стереотипізовану поведінку (реакції) учасників освітнього процесу, що зумовлює його ефективність під час формування професійно-педагогічної мобільності.

Під час формування професійно-педагогічної мобільності доцільно також використовувати *професійно-інтегровану (особистісно практико-орієнтовану) інноваційну технологію,* запропоновану Л. Сущенцевою, яка враховує мету

формування мобільності (професійно-педагогічної); специфічні особливості професії (професійну кваліфікацію педагогічного працівника), зміст навчального предмета, наявність дидактичних і технічних засобів навчання (зокрема дистанційної освіти), індивідуальні психологічні особливості студентів (учнів), здатність до самостійного оволодіння знаннями, уміннями, навичками, ключовими та професійними компетенціями, рівень професійно-педагогічної та методичної майстерності педагога [18, с. 322].

Слід зазначити, що запропонований нами підхід до формування складових професійно-педагогічної мобільності є дещо умовним та зумовлюється змістом завдань для студентів (особливостями використання певної інноваційної педагогічної технології) у конкретних (визначених педагогом) умовах освітньої діяльності.

Висновки і пропозиції. Із наведеного вище можна зробити висновок, що формування професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів в умовах магістратури передбачає використання проаналізованих вище інноваційних технологій під час викладання дисциплін навчального плану та проведення практик. Це підвищить результативність освітнього процесу та конкурентоспроможність випускників на ринку освітніх послуг.

Подальші дослідження буде присвячено дослідницько-експериментальної перевірки ефективності запропонованих підходів.

Список використаної літератури:

1. Амирова Л.А. Реализация технологии управляемого самообучения преподавателей вуза в дидактической системе последипломного образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. Т. 12, № 3(2), 2010. С. 296–298.
2. Биктуганов Ю.И. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.08; Рос. гос. социал. ун-т. Москва, 2013. 22 с.
3. Бойко А.М. Упровадження інновацій – стратегія прискореного розвитку педагогічної практики і теорії. *Постметодика*. 2010. № 2. С. 16–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2010_2_5 (дата звернення: 26.02.2019).
4. Вороновська Л.П. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля. Дніпропетровськ, 2016. 20 с.
5. Гаргін В.В. Використання інтерактивних технологій навчання у проектно-технологічній діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 137, 2016. С. 213-216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_52 (дата звернення: 27.02.2019).
6. Гірничий енциклопедичний словник. URL: https://enc_uk.academic.ru/3803/%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F (дата звернення: 27.02.2019).
7. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2001. №3. С. 18–24.
8. Ієвлєв О.М. Компетентності професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2018. Вип. № 64. С. 105–111.
9. Калінська О.П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2018. 345 с.
10. Козак Л.В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2. С. 74–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_2_10 (дата звернення: 28.02.2019).
11. Мартинова І. Упровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб розвитку творчого потенціалу педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 18–22.
12. Москалюк А.М. Суть педагогічних інновацій і їх сучасна класифікація. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Вип. 35. 2013. С. 355–359. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_75 (дата звернення: 28.02.2019).
13. Остапенко А.К. Використання педагогічних технологій як дидактична проблема у контексті модернізації вищої школи: теоретичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 8 (Ч. 2), 2013. С. 128–136.
14. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
15. Пріма Р.М. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 48 с.
16. Суворова Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы. *Инновации в образовании*. 2001. № 5. С. 106–107.
17. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання

у вищому навчальному закладі (теоретичний аспект). *Наукові записки [Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9(3). С. 65–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(3)__19 (дата звернення: 28.02.2019).

18. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04; ІПТО НАПН України. Київ, 2012. 559 с.
19. Фоминых М.В. Игровое моделирование как средство подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2011. 27 с.

Iievliev O. Formation of professional and pedagogical mobility of the future lecturer by means of innovative pedagogical technologies

The article substantiates the ways of solving the problem of formation of the lecturer's professional and pedagogical mobility by means of innovative pedagogical technologies. In the conditions of dynamic changes in modern society a departure of personnel from the education system is observed. According to the current legislation, the training of future lecturers takes place mainly in the magistracy in pedagogical specialties. The specifics of such training can be attributed to the fact that it: occurs in a relatively short time (1,5–2 years); curriculum determines the study of a limited number of academic disciplines and class hours per week; the rules of admission to higher education institutions envisage the right to enter the pedagogical specialty of persons with basic non-pedagogical education through the cross-sectional introduction, and the possibility of studying on a correspondence form of persons who do not have sufficient experience of practical work because of the difficult material condition of the students they are hired for work, studying further on an individual schedule; etc. In these conditions, professional-pedagogical mobility determines the success of the professional activity of the future lecturers. To form this type of mobility, innovative pedagogical technologies should be used that are oriented towards the personality of the future lecturer. Such technologies should include: foresight technology; controlled self-learning technology; "Brainstorming" and "Case- method" ("case-study"); technology of game simulation of situations; technology of projective activity; the technology of using pedagogically-manipulative influences in the educational process; professionally integrated and personally practicing innovative technology. These technologies are used to form both a personal and an active component of professional and pedagogical mobility. The mastery of innovative pedagogical technologies and their application in the practice by future lecturers is one of the indicators of the formation of their professional and pedagogical mobility. The article is scientifically methodical.

Key words: *professional mobility, professional and pedagogical mobility, innovation, innovative pedagogical technologies, master's degree, lecturer.*

УДК 378.046–021.68:316.61]:80

О. С. Казачінер
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри методики навчання мов і літератури
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено пошуку форм, методів та прийомів розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти. Зазначено, що необхідність розвитку інклюзивної компетентності вчителів не становить сумнівів, вона впроваджена лише нещодавно, тому оволодіти інклюзивними знаннями й уміннями вчителі-практики можуть у післядипломній освіті. Водночас бракує розвідок, присвячених проблемі розвитку інклюзивної компетентності вчителів у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти як невід'ємного складника професійної компетентності в цілому.

Було висвітлено особливості власного викладацького досвіду щодо форм, методів та прийомів розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти. Це здійснювалося нами у вигляді обласних та районних науково-методичних семінарів для вчителів мови і літератури «Навчання школярів іноземних мов в умовах інклюзії», обласного вебінару «Використання арт-методів у навчанні мов і літератури», консультування (планування та проведення уроків, робота з окремими учнями тощо), допомога вчителям у підготовці презентаційного матеріалу для шкільних семінарів, виступи на засіданнях тимчасового творчого колективу педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Дорожня карта вчителя в умовах інклюзивної освіти» (2017 рік), до яких залучалися й учителі іноземної (англійської) мови та ін.

Було розроблено тематику вебінарів для вчителів-філологів: «Використання ігротерапевтичних методів у навчанні мов і літератури. Пісочна терапія. Ґудзикотерапія», «Ігрові методи розвитку дрібної моторики та коригування порушень письма у дітей. Техніка квілінг»; «Твори дитячої художньої літератури про людей із особливостями психофізичного розвитку», які є складником річного навчального плану роботи кафедри методики навчання мов і літератури Харківської академії неперервної освіти.

Оскільки питання розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти нині є своєчасним та актуальним, кількість зацікавлених у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, вчителів щороку поступово збільшується.

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, учителі філологічних дисциплін, позааудиторна діяльність, післядипломна освіта, професійна компетентність учителя*

Постановка проблеми. На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Україні держава окреслює якісно нові вимоги до особистості вчителя, його професійної діяльності. Серед таких вимог особливе місце посідає реалізація педагогом засадничих принципів державної політики в галузі вітчизняної освіти, зокрема пріоритет освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, рівний доступ громадян до здобуття освіти, цілісність, полікультурність, змінна й відкрита природа системи освіти, неподільний характер навчання та виховання. Це потребує високого рівня освіченості, культури, кваліфікації вчителів, професійна діяльність яких слугує основою трансформації українського суспільства як на індивідуальному, так і на соціальному рівні.

Реалізації зазначених принципів сприяє впровадженню основних положень та ідей інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти. Інклюзивна освіта нині стала світовою тенденцією, що віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства тієї чи тієї держави. Збільшення кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку – проблема не лише українського, а й глобального масштабу.

Проте нині гостро постає проблема неготовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, наявні психологічні бар'єри та професійні стереотипи вчителів. У цьому аспекті особливого значення набуває розвиток інклюзивної компетентності вчителів, зокрема філологічних дисциплін, як складника професійної компетентності. Саме мови та література мають неабиякі можливості для реалізації гуманістичних принципів під час оволодіння навчальним матеріалом, формами та способами превентивної діяльності для

© Казачінер О. С., 2019

виховання духовних потреб школярів, стимулювання активності й саморозвитку особистості.

Зважаючи на нові вимоги до педагога в умовах модернізації освіти, посутню роль у створенні умов для розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін мають відіграти заклади післядипломної педагогічної освіти. Необхідність розвитку інклюзивної компетентності вчителів не становить сумнівів, вона впроваджена лише нещодавно, тому оволодіти інклюзивними знаннями й уміннями вчителі-практики можуть у післядипломній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інклюзивної компетентності педагогів та осіб, які працюють із дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, була предметом наукового пошуку Л. Антонюк [1], Ю. Бойчука [2; 3], К. Бовкуш, О. Бородіної, І. Возняк, І. Демченко [4], О.Казачінер [5; 6], І. Романовської, Н. Тамарської, Л. Фальковської, І. Хафізулліної [7], В. Хитрюк, М. Чайковського [8], М. Черняєвої, Г. Шайдулліної, A. Dipace [9], Zh. Milenovich [10] та інших.

Різноманітні аспекти підготовки вчителів філологічних спеціальностей студіювали автори науково-педагогічних досліджень: А. Береснєв, О. Бігич, С. Данилюк, Г. Дегтярьова, Л. Калініна, Л. Лузан, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петращук, К. Савченко, О. Семеног, С. Титова, О. Тонконіг, В. Шуляр, G. Dudeney, N. Hockly, J. Loescher, R. Petkutė, J. Richards, M. Sprat та інші.

Як засвідчує ретроспективний аналіз наукових праць, учені дослідили здебільшого питання розвитку інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у системі професійної підготовки. Водночас бракує розвідок, присвячених проблемі розвитку інклюзивної компетентності вчителів у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти як невід'ємного складника професійної компетентності в цілому.

Метою статті є висвітлення власного викладацького досвіду щодо форм, методів та прийомів розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Департаментом освіти і науки Харківської міської ради спільно з Комунальним вищим навчальним закладом «Харківська академія неперервної освіти» проводиться систематична робота з розвитку інклюзивної компетентності вчителів Харкова та Харківської області, зокрема вчителів, які викладають філологічні дисципліни, в позааудиторній діяльності.

Так, мета обласного науково-методичного семінару «Навчання школярів іноземної мови в умовах інклюзії» (2016 р.) полягала в окресленні пріоритетних завдань та напрямів діяльності вчителів іноземної (англійської) мови щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. У семінарі брали участь 7 учителів. Під час семінару було розкрито основні поняття, зміст та мету інклюзивної освіти, проаналізовано нормативно-правові документи щодо організації інклюзивного навчання в Україні, висвітлено психолого-педагогічні особливості різних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку, акцентовано увагу на особливостях проведення уроку іноземної мови в умовах інклюзивної освіти, презентовано педагогічний досвід учителів Харківщини з організації навчання іноземної мови на засадах інклюзії, а також надано практичну допомогу вчителям англійської мови щодо організації навчання школярів в умовах інклюзії.

Учителі-учасники семінару ознайомилися з особливостями проектування та методики проведення уроку іноземної мови в умовах інклюзії (форма проведення – міні-майстер-клас), взяли участь у розробці різних етапів уроку англійської мови в інклюзивному класі: організаційний момент та мовленнєва зарядка, вивчення нового мовного або мовленнєвого матеріалу, тренування і засвоєння нового лексико-граматичного матеріалу, узагальнення та систематизація вивченого (у групах).

Педагоги ділилися власним педагогічним досвідом навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами, зокрема молодших школярів, які мають вади зору та мовленнєві розлади.

У вигляді «круглого столу» здійснювалося обговорення проблем, що виникають на шляху навчання школярів іноземної мови в умовах інклюзії, та визначення шляхів розв'язання.

Схожий навчально-методичний семінар було проведено для вчителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти Холодногірського району м. Харкова на замовлення (2017 рік). У заході взяло участь 33 особи. До участі в цьому семінарі було залучено різнопрофільних фахівців (практичних психологів, соціальних педагогів), які ознайомили вчителів зі специфікою навчання, виховання та розвитку дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, а також формами роботи з батьками таких учнів.

На семінарі вчителі в мікрогрупах брали участь у створенні технологічної карти спостереження та аналізу уроку англійської мови з позиції організації вчителем роботи учнів над мовним портфоліо (оскільки ця форма роботи є ефективною для оцінювання навчальних досягнень дітей із особливостями психофізичного розвитку).

Одну з таких карт представлено в таблиці 1.

Окрім семінарів, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» нами було проведено обласний вебінар «Використання арт-методів в освітньому процесі з навчання мов і літератури» (2019 рік), в якому взяло участь 240 осіб – учителів української мови та літератури, зарубіжної літера-

тури та російської мови, іноземних мов м. Харкова та Харківської області. Педагоги-філологи були ознайомлені з таким напрямом у педагогіці, як арт-методи, та шляхами використання в освітньому процесі з навчання мов і літератури в закладах загальної середньої освіти.

На вебінарі актуалізовано значущість використання арт-методів в освітньому процесі навчання мов і літератури, висвітлено засади й основні завдання застосування арт-методів в освітньому процесі з навчання мов і літератури як інноваційного напряму в педагогіці, визначено основні шляхи упровадження арт-методів в освітній процес із навчання мов і літератури в закладах загальної середньої освіти, охарактеризовано підходи до використання арт-методів в освітньому процесі з мов і літератури.

Як бачимо, питання розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у позааудиторній діяльності в системі післядипломної освіти нині є своєчасним та актуальним. Кількість зацікавлених у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, вчителів збільшується, що видно з рис. 1.

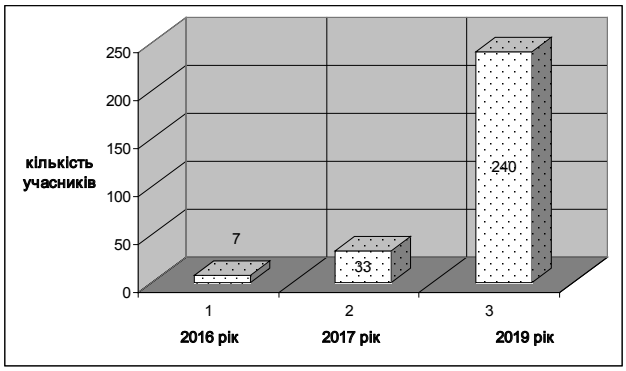


Рис. 1. Кількість учителів філологічних дисциплін, які беруть участь у розвитку власної інклюзивної компетентності в позааудиторній діяльності в системі неперервної освіти

Таблиця 1

Технологічна карта спостереження та аналізу уроку англійської мови з позиції організації вчителем роботи учнів над мовним портфоліо

Параметри спостереження	Шкала оцінювання			
	0	1	2	3
Організація роботи вчителя щодо залучення учнів до роботи над створенням ними власного мовного портфоліо				
Підтримка вчителем високої навчальної мотивації школярів				
Формування уміння вчитися – визначати мету, планувати і організовувати власну навчальну діяльність				
Стимулювання активності й самостійності учнів, розширення можливостей навчання ісамонавчання				
Розвиток навичок рефлексивної й оцінювальної діяльності учнів, формування адекватної самооцінки				
Визначення кількісних і якісних індивідуальних досягнень				
Створення вчителем передумов і можливостей для успішної соціалізації учнів				
Орієнтація навчального процесу на активну самостійну роботу школярів				
Формування особистісної активності, що забезпечує систематичність і наполегливість учнів у навчанні				
Виховання самокритичності школярів				
Здійснення аналізу процесу навчання спільно з учнями, виходячи із самооцінки, потреб і мотивації, корекція змісту навчання за необхідності				
Організація роботи учнів над створенням ними власного мовного портфоліо				
Учні мають можливість вибору індивідуального маршруту навчання, виконуючи як обов'язкові, так і додаткові творчі завдання, запропоновані вчителем				
Школярі вміють здійснювати самооцінку володіння іноземною мовою				
Учні виявляють відповідальність за результати навчального процесу				
Учні свідомо ставляться до процесу навчання та його результату.				
Школярі здійснюють послідовні дії зі створення мовного портфоліо				
Учні аналізують виконану роботу, бачать власні успіхи й розуміють причини невдач				
Школярі визначають (разом з учителем) найбільш раціональні способи вдосконалення своїх знань та вмінь				
Учні мотивовані у вивченні іноземної мови та усвідомлюють цінність міжкультурного спілкування у своїй країні та за її межами				
Школярі мають можливість одержати належну професійну консультацію вчителя під час вибору й оформлення портфоліо				
Учні вносять свої зауваження й коментарі до окремих частин портфоліо своїх однокласників				

Нами було розроблено таку тематику вебінарів для вчителів-філологів: «Використання ігротерапевтичних методів у навчанні мов і літератури. Пісочна терапія. Ґудзикотерапія», «Ігрові методи розвитку дрібної моторики та коригування порушень письма у дітей. Техніка квілінг»; «Твори дитячої художньої літератури про людей із особливостями психофізичного розвитку», які є складником річного навчального плану роботи кафедри методики навчання мов і літератури Харківської академії неперервної освіти.

Крім того, нами проводилася і продовжує проводитися систематична робота з розвитку інклюзивної компетентності вчителів-філологів у позааудиторній діяльності в системі неперервної освіти в таких формах, як консультування (планування та проведення уроків, робота з окремими учнями тощо), допомога вчителям у підготовці презентаційного матеріалу для шкільних семінарів, виступи на засіданнях тимчасового творчого колективу педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Дорожня карта вчителя в умовах інклюзивної освіти» (2017 рік), до яких залучалися й учителі іноземної (англійської) мови та ін.

Висновки і пропозиції. Таким чином, з усього сказаного можна дійти висновку про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів, зокрема філологічних дисциплін, є нагальною потребою сьогодення. Цей вид компетентності є складником професійної компетентності вчителя в цілому. Її важливо розвивати не лише на лекційних, практичних та семінарських заняттях у системі підвищення кваліфікації, а й у позааудиторній діяльності. Власний викладацький досвід свідчить, що для цього доцільно використовувати різноманітні форми, методи та прийоми: семінари різного рівня, вебінари, консультування (планування та проведення уроків, робота з окремими учнями тощо), допомога вчителям у підготовці презентаційного матеріалу для шкільних семінарів, виступи на засіданнях тимчасового творчого колективу педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти тощо.

Список використаної літератури:

1. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 121–123.
2. Бойчук Ю.Д., Кучерук О.С. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными способностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок: междисципл., научно-теорет., научно-метод. журн*. Екатеринбург, 2012. С. 119–127.
3. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди; видавець І.С. Іванченко, 2015. 140 с.
4. Демченко І.І., Пічкур М.О., Сулим В.Т. Фахово-ідентифікаційний вимір стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 10/CLXI, 90–94.
5. Казачінер О.С. Інклюзивна компетентність учителя іноземної мови. Харків: Основа, 2016. Вип. 9 (165). 93 с.
6. Казачінер О.С. Інклюзивна складова післядипломної освіти вчителів іноземних мов. *Педагогіка: традиції та інновації: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17–18 лютого 2017 р.).* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 119–123.
7. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08; Астраханский государственный университет. Астрахань, 2008. 22 с.
8. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.
9. Dipace A. Inclusive education: strategies and opportunities for preparing teachers through the use of ICT in the Italian compulsory school. URL: http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/838.
10. Milenovich Zh. Job satisfaction and constant improvement of teachers' professional competence for inclusion in education. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/job-satisfaction-and-constant-improvement-of-teachers-professional-competence-for-inclusion-in-education.

Kazachiner O. Developing philology teachers' inclusive competence in extracurricular activities in the system of postgraduate education

The article is devoted to the search for forms, methods and techniques for inclusive competence of philology disciplines teachers' development in extra-curricular activities in the system of postgraduate education. It is noted that the necessity for teachers' inclusive competence development is no doubt, it has been introduced only recently, so teacher-practitioners can master inclusive knowledge and skills in postgraduate education. At the same time, there is a lack of works devoted to the problem of inclusive competence of philology disciplines teachers' development in extra-curricular activities in the system of postgraduate education, as an integral part of their professional competence in general.

The peculiarities of own teaching experience regarding the forms, methods and methods of inclusive competence of philology disciplines teachers' development in extra-curricular activities in the system of postgraduate education were highlighted.

This was done by us in the form of regional and district scientific and methodological seminars for languages and literature teachers "Teaching students foreign languages in the conditions of inclusion", regional webinar "Use of art methods in language and literature studies", counseling (planning and conducting lessons, work with individual pupils, etc.), assistance to teachers in preparing the presentation material for school workshops, speeches at meetings of the temporary creative collective of teacherswho work in general secondary education establishments "Road Map of Teaching in the conditions of inclusive education" (2017), which included foreign (English) languages teachers, etc.

The topics of webinars for teachers of philology were worked out: "Use of game-therapeutic methods in languages and literature teaching. Sand therapy. Button therapy", "Game techniques for fine motor skills development and children's writing correction. Quilling technique"; "Children's literature about people with peculiarities of psychophysical development", which are part of the annual curriculum of the department of methods of teaching languages and literature of Kharkiv Academy of Postgraduate Education.

As the issue of inclusive competence of philology disciplines teachers' development in extra-curricular activities in the system of postgraduate education is timely and relevant, the number of teachers interested in working with children with special educational needs is gradually increasing every year.

Key words: *inclusive competence; philology teachers; extracurricular activities; postgraduate education; teacher's professional competence*

УДК 373.016:81

Л. В. Калініна
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Н. Р. Прокопчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСКУСІЙНОГО ПОЛЯ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів формування та розвитку комунікативно-інформаційної компетентності як складника професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у руслі нової іншомовної політики країни. Автори зазначають, що саме оволодіння майбутньою спеціальністю в умовах полікультурного суспільства та високорозвиненого сучасного інформаційного простору з акцентом на високий професіоналізм у межах усіх професійно-значущих компетентностей є основою формування професійної підготовки вчителя у стінах вищого навчального закладу. Автори зазначають, що під час формування комунікативних умінь значна роль має відводитися нетрадиційним формам навчання, які спрямовані на посилення самостійної творчо-пошукової діяльності студентів. Крім того, нетрадиційні форми роботи обов'язково будуть потребувати використання нетрадиційних технологій, зокрема ІКТ, як учнів ЗНЗ, так і студентів – майбутніх учителів. У межах цієї статті було проведено аналіз освітніх технологій підготовки майбутніх учителів, критичний аналіз джерел за проблематикою статті, анкетування серед студентів – майбутніх учителів. Беручи до уваги зазначене, власний досвід викладання іноземних мов та спостереження за реалізацією професійно-значущих умінь майбутніх учителів іноземних мов під час проходження педагогічної практики у ЗНЗ, автори статті провели дослідження, яке доводить можливість та доцільність формування комунікативно-інформаційної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах дискусійного поля. У статті визначається суть дискусійного поля, яка полягає в активному соціально-психологічному спілкуванні його учасників. Ця технологія, створена з навчальною метою, передбачає обговорення певного питання, теми або проблеми, щодо яких уже є різні точки зору. Судження та твердження його учасників можуть актуалізуватися, змінюватися, трансформуватися безпосередньо під час дискусії в комунікативному спілкуванні різних учасників.

Автори наводять перелік завдань та умов, за яких ця технологія буде ефективною; описують стадії дискусійного поля та наводять завдання до кожної стадії. Результати проведеного дослідження підтвердили припущення авторів щодо доцільності використання дискусійного поля як інноваційної технології формування професійної компетентності майбутніх вчителів ІМ.

Ключові слова: *професійна підготовка, нова українська школа, комунікативно-інформаційна компетентність, дискусійний метод, дискусійне поле.*

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу вимагає від нашої держави значних змін у системі освіти з можливістю її подальшої інтеграції у Європейський простір, забезпечуючи підготовку нових висококваліфікованих фахівців, які б відповідали викликам сьогодення. Крім того, інноваційні процеси в економічному житті України, модернізація середньої освіти також уносять свої корективи в процес підготовки майбутнього вчителя нового типу, здатного до реалізації цілей і завдань нової української школи (далі – НУШ). Саме оволодіння майбутньою спеціальністю в умовах полікультурного суспільства, високорозвиненого інформаційного простору, що постійно змінюється, визначає логіку професійної підготовки вчителя у стінах вищого навчального закладу (далі – ВНЗ), акцентуючи увагу на високому професіоналізмі у межах усіх професійно-значущих компетентностей.

Модернізація системи вищої освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу, який дозволяє зберігати гнучкість та автономність у професійній підготовці, відбувається в руслі загальноосвітніх тенденцій, визначених Болонською декларацією та Проектом нового базового закону «Про Освіту» 2017 р. Випускник педагогічного ВНЗ має сам володіти всіма десятьма ключовими компетентно-

© Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р., 2019

стями НУШ, щоб бути готовим до їх формування у своїх потенційних учнів.

Проте наш досвід роботи у ВНЗ свідчить, що не завжди технології професійної підготовки майбутніх учителів відповідають сучасним вимогам, а саме:

– досить часто перевага надається традиційним лекційним та семінарсько-практичним формам навчання;

– не беруться до уваги множинні можливості використання технологій XXI століття (інформаційно-комунікативних, медіаосвітніх, WEB 2.0 та smart- технологій, тощо);

– нівелюються базові принципи комунікативного навчання у вищій школі;

– недооцінюється самостійна робота студентів з оволодіння майбутньою спеціальністю;

– не завжди враховується специфіка предмета, який майбутній учитель має викладати у школі.

Зазначене не тільки не сприяє ефективному процесу підготовки майбутнього вчителя, але й не надає студентам можливості розкрити свій творчий, педагогічний потенціал ще під час навчання у ВНЗ, перешкоджає розвитку дослідницьких здібностей, які б вони могли реалізувати у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх джерел. Незважаючи на те, що проблема професійної підготовки майбутнього вчителя не нова і їй присвячена досить велика кількість праць вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема С.С. Витвицької, О.А. Дубасенюк, В.О. Калініна, Н.Ф. Коряковцевої, С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пассова, Є.С. Полат, M. Wallace, J. Harmer та інших, ми вважаємо, що підготовка фахівця кожного шкільного предмета має свою специфіку, яка складає вагомий складник його загальної професійно-педагогічної компетентності.

Вивчення особливостей професійної підготовки вчителя іноземних мов представлене в методичних роботах таких вітчизняних фахівців: О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Ніколаєвої, В.Г. Редько, О.Б. Тарнопольского та інших.

Водночас підготовка вчителя цього профілю потребує деякого переосмислення не тільки у зв'язку з реформою середньої освіти, але й із концептуальними змінами в теорії та методиці викладання іноземних мов. Наприклад, тенденції останнього десятиріччя, переорієнтація викладання іноземних мов на навчання мови і культури потягло за собою формування нових практичних цілей вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування міжкультурної комунікативної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності.

Слідом за проф. С.Ю. Ніколаєвою під *міжкультурною компетентністю* ми розуміємо володіння комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про іншу культури, вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодій із представниками інших культур.

Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм та культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [4, с. 36].

У методиці навчання іноземних мов формування вищезазначених компетентностей взаємопов'язані і вживаються в літературі під терміном «міжкультурна комунікативна компетентність», оскільки майбутній учитель – це мовна особистість, яка добре володіє рідної та іноземними мовами, що дозволяє їй вийти за межі особистої культури і стати медіатором культур, ретранслятором іншомовної культури для своїх учнів.

Питання формування іншомовної комунікативної компетентності тих, хто вивчає іноземні мови, є предметом розгляду багатьох учених (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскової, І.О. Зимньої, А.А. Леонтьева, Л.І. Морської, О.О. Паршикової, Ю.І. Пассова, О.С. Пометун, О.М. Соловової, А.М. Щукіна та інших).

Ученими запропоновані різні форми та методи формування цього виду компетентності. Проте наш досвід роботи свідчить, що під час формування комунікативних вмінь значна роль має відводитися нетрадиційним формам навчання, які спрямовані на посилення самостійної творчо-пошукової діяльності студентів. На нашу думку, цьому може сприяти дискусійний метод.

Крім того, нетрадиційні форми роботи обов'язково будуть потребувати використання нетрадиційних технологій, зокрема ІКТ, які стали невід'ємною частиною існування як учнів ЗНЗ, так і студентів – майбутніх учителів. Не випадково концепція НУШ однією з ключових компетентностей виокремлює оволодіння учнями саме інформативно-цифровою компетентністю, яка передбачає впевнене і водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні [5].

Це питання також широко відображено у працях українських методистів В.В. Акуленко, В.Ю. Бикова, О.В. Божинського, О.Б. Зайцевої, С.В. Кубрак тощо. Проте ми вважаємо за доречне об'єднати ці два складники професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в одному дискусійному полі.

Тому **метою статті** є спроба показати можливості формування комунікативно-інформаційної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах дискусійного поля.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми розглядаємо дискусійне поле як одну з технологій дискусійного методу, суть

якого полягає в активному соціально-психологічному спілкуванні всіх його учасників. Будь-яке дискусійне поле, що створюється з навчальною метою, передбачає обговорення певного питання, теми або проблеми, у відношенні до яких вже існують різні точки зору. Найчастіше судження та твердження тих, хто бере участь у дискусійному полі, можуть актуалізуватися, змінюватися, трансформуватися безпосередньо під час дискусії за комунікативного спілкування різних учасників.

Наші спостереження за реалізацією професійно-значущих умінь майбутніх учителів іноземних мов під час проходження педагогічної практики у ЗНЗ виявили, що 70% студентів формують іншомовну комунікативну компетентність учнів застарілими методами, які не відповідають вимогам сьогодення. Проведене нами анкетування майбутніх учителів після завершення їх педагогічної практики дало змогу виявити причини такого становища. Так, наприклад, на питання про ступінь володіння електронними пристроями та засобами комунікації (телефон, планшет, Інтернет, мобільні додатки, Е-словники) 100% опитуваних відповіли «вільно», що надало нам підстави вважати їх «digital natives». Серед проаналізованих нами анкет більш ніж 60% студентів назвали дві основні причини не використання електронних гаджетів у навчанні іноземних мов у ЗНЗ: слабке власне володіння ІКТ у навчанні ІМ і не бажання вчителів іноземних мов залучати ці технології до процесу навчання через об'єктивні фактори, одним із яких є не тільки недостатньо вільне володіння багатьма електронними гаджетами, але й необізнаність із можливостями використання на заняттях з іноземних мов. Цей факт дозволив нам віднести їх до групи «digital immigrants».

Описані вище дослідження стали підставою для створення дискусійного поля, учасниками якого стали вчителі іноземних мов ЗНЗ (умовно ми їх віднесли до групи «digital immigrants») та студенти ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені І.Франка (група «digital natives»).

Дискусійне поле *мало на меті вирішити такі завдання:*

– висвітити наявну проблему у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів та довести учасникам дискусії її важливість у навчанні учнів іноземних мов у XXI столітті;

– надати учасникам дискусії можливість представити свої точки зору та обґрунтувати їх;

– запропонувати учасникам дискусії полемічні питання та послухати судження з цієї проблематики;

– виробити стійкий інтерес учителів та студентів до спільного обговорення;

– ознайомити всіх учасників із можливими ІКТ технологіями для формування іншомовної комунікативної компетентності;

– надати учасникам можливість спільно використати деякі ІКТ у формуванні комунікативної компетентності у запропонованих завданнях у межах проблемного поля;

– оцінити необхідність формування комунікативно-інформаційної компетентності як складника професійної компетентності майбутнього вчителя і того, що вже працює у школі;

– підвести учасників дискусійного поля до усвідомлення неможливості реалізації завдань НУШ без оволодіння вчителем комунікативно-інформаційної компетентності.

Організоване нами дискусійне поле мало декілька стадій. Розглянемо їх детальніше.

Стадія 1 – стадія «розігріву» – мала на меті залучення усіх учасників до дискусії. Учасникам було запропоновано такі завдання:

Tasks*: a) Read a part of Dr. Ray Clifford's quote:* ***"Technology will not replace teachers…"*** *and comment on it:*

*b) Read the second part of the quote "****but… the teachers who do not use technologies will be replaced****" and voice your opinion.*

c) Dr. Clifford said it in 1983. Say how true it is about today.

Стадія 2 – стадія фасилітатного обговорення полемічних питань, підготовлених модератором із зупинками для організації обговорення питань у групах і представлення власних точок зору. Наприклад:

Tasks: *a) We all are either digital immigrants or digital natives. Individually think and decide how you understand it and who you are. Explain your choice.*

b) Look at the slide. Where can you see such a sign? Group up, name the places and situations. Do you approve or disapprove of it?



Pic. 1.

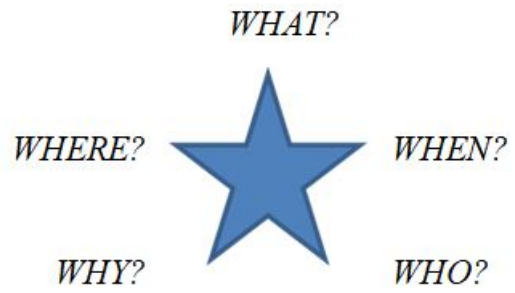
c) In the same groups think and decide if a cell phone is a friend or a foe. For a teacher..? And for or a learner…? Each group presents its findings in the plenary.

d) In the whole class share your experience of using your cell phones in teaching. If you use it, say how. If you don't, say why.

Стадія 3 – презентація та усвідомлення – вміщує знайомство учасників дискусійного поля з можливостями формування комунікативно-інформаційної компетентності та розуміння ефективності під час вирішення завдань, що пропонуються.

На цій стадії учасникам дискусійного поля було запропоновано низку завдань із використанням таких мобільних технологій, як електронні словники та додатки, QR коди та емоджі. Наведемо приклади деяких із них.

Tasks: *a) In your smartphone's photo gallery choose a picture you like. Show the photo to your partner and let him guess about it using the "Star Technique".*



Pic. 2.

b) Using your electronic dictionaries analyze and explain the difference between the following items: challenge-issue; shade-shadow; homeschool-homeroom; draw-paint; ridiculous-fantastic etc.

c) Open your QR scanner and scan the codes suggested. In groups do the tasks. Scan the second QR code to check the answers (pic. 3).

d) Team up. In your teams guess the title of the movies decoded with the help of emoji symbols.

e) Make up a story based on the set of emoji symbols suggested.

Стадія 4 – перехресна дискусія – має на меті вислухати учасників дискусійного поля, які мають протилежні точки зору стосовно проблем, що обговорюються.

Так, наприклад, після виконання вправ третьої стадії було організовано перехресну дискусію, під час якої учасники висловлювали свою точку зору щодо доцільності та ефективності запропонованих вище завдань у навчанні іноземних мов. Перехресне поле було сформовано з двох груп учасників із протилежними точками зору: тих, хто вважав ці завдання ефективними, та тих, які мали скептичні настрої щодо їх використання на заняттях. Кожна група представляла та обґрунтовувала свої точки зору.

Стадія 5 – створення сфери роздумів, яка надає можливість усім учасникам дискусії побачити плюси і мінуси питань, що обговорюються в рамках дискусійного поля. На цій стадії учасникам було запропоновано такі завдання:

Tasks*: a) In your groups list the benefits and challenges of using the technologies mentioned;*

b) Exchange the lists and discuss them in your groups anew.

Стадія 6 – резюмування основних положень дискусійного поля всіма учасниками комунікативного спілкування. На завершальному етапі учасникам дискусійного поля було запропоновано таке завдання:

Task: *If you firmly agree that ICT are worth using in FL teaching, join the "Happy" symbol corner. If you are dead against it, join the "Sad" symbol corner. If*

The task

The answer

Pic. 3.



Pic. 4.

you are still in two minds, stay under the "Doubting" symbol (pic. 4).

Після того, як учасники обрали свої символи і сформували три групи, один спікер із кожної команди висловлює узагальнену точку зору своїх однодумців.

Наприкінці проведення дискусійного поля модератор узагальнює основні положення і висновки проведеної дискусії.

Висновки і пропозиції. Таким чином, проведене нами дослідження ефективності формування комунікативно-інформаційної компетентності в умовах дискусійного поля за участю майбутніх учителів-студенів ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені І. Франка і вчителів іноземних мов зі значним досвідом роботи м. Житомира підтвердило наше припущення щодо доцільності використання дискусійного поля як інноваційної технології формування професійної компетентності. Для вчителів іноземних мови, які працюють, участь у дискусійному полі стала поштовхом для підвищення власної методичної та інформаційної грамотності. Крім того, така дискусія надихнула майбутніх учителів переосмислити та усвідомити важливість навчання іноземних мов по-новому, технологіями сьогодення, мотивувало їх до самостійного оволодіння ІКТ і використання у своїй майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? *Іноземні мови.* 2010. № 2. С. 3–10.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
3. Інтерактивні технології навчання іноземної мови як засіб реалізації завдань нової української школи: Навчально-методичний посібник / В.О. Калінін, Л.В. Калініна, Т.М. Мяновська, Н.Р. Прокопчук; [за заг. ред. Л.В. Калініної] // Житомир: Вид-во Видавництво ФОП Кирилюк І.В., 2017. 124 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних педагогічних і класичних університетів за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Нова концепція української школи / Л. Гриневич, О. Ельеін, С. Калашнікова та ін. // за заг. ред. М. Грищенко. URL: http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article 3935.
6. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования – Кн. 1., Елец: БГУ им. И.А. Бунина, 2010. 543 с.

Kalinina L., Prokopchuk N. Formation of future foreign language teachers' information-communicative competence by means of the discussion field

The article is devoted to the search of effective ways of information-communicative competence development as a component of the future foreign language teachers' professional competence. The authors note that it is the mastery of a future specialty in a multicultural society and a highly developed modern information space with an emphasis on high professionalism within all professional-significant competences that is the basis for the formation of teacher training in higher educational establishments. Within the framework of this article the analysis of existing educational technologies for future foreign language teachers' professional development as well as critical analysis of sources on the issue of the article and the questionnaire among students were conducted. Taking into account the above mentioned, the authors' own experience of foreign language teaching and the observation of future foreign language teachers' professional skills development during the pedagogical internship at secondary schools, the authors of the article carried out the research that proved the possibility and effectiveness of forming the communicative and informational competences of the future foreign language teachers within the discussion field. The article defines the essence of the discussion field, which lies in active social and psychological communication of its participants. The authors worked out step-by-step methodology of developing communicative skills within the discussion field. There are six stages altogether suggested by the authors: of Brainstorming; of Facilitating discussion of the problems; of Presenting and primary assimilation of new ICT technologies; of Crossover discussion; of Creating critical thinking skills; of Finalizing the main points of the discussion field. Each stage is presented with a number of communicatively oriented tasks and conditions in which they will be effective. The results of the study confirmed the authors' assumptions about the effectiveness of using the discussion field as an innovative technology for the formation of future foreign language teachers' professional competence, namely information-communicative competence. The expediency of the methodology suggested is experimentally proved.

Key words: *professional training; new Ukrainian school; information-communicative competence; discussion method; discussion field.*

УДК 378.133:615.825

С. І. Кара
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології
Бердянського державного педагогічного університету

С. М. Хатунцева
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології
Бердянського державного педагогічного університету

КЛІНІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статі визначено, що клінічна практика є складовою частиною освітньо-професійної підготовки студентів, яка забезпечує безперервність і послідовність формування практичних умінь і навичок та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Окреслено мету, основні форми організації практичної діяльності студентів, завдання та зміст практики.

Головною метою практики є створення умов та організація освітнього середовища, які сприятимуть виявленню професійної готовності та спроможності студентів реалізувати знання з фахових дисциплін у професійній діяльності.

До основних форм організації практичної діяльності студентів належать: конференції (настановчі, підсумкові), інструктаж із підготовки та проведення практики, консультації (індивідуальні та групові) тощо.

Завдання практики відображають сутність, структуру і зміст усіх складників професійної підготовки та спрямовані на формування у студентів стійкого інтересу до професії фізичного реабілітолога; установлення і зміцнення зв'язку теоретичних знань із практикою; формування професійно необхідних умінь і навичок надання кваліфікованої реабілітаційної допомоги; поглиблення професійного уявлення про роботу фахівця з фізичної реабілітації; прийняття самостійних рішень, виховання потреби в самоосвіті, систематичному оновленні власних знань та творчого використання їх у практичній діяльності.

Зміст практичної діяльності студентів становить: ознайомлення з роботою лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу, навчально-методична та навчально-дослідна робота.

Обґрунтовано, що в процесі організації навчальної (клінічної) практики формування професійних умінь та навичок здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від характеру її керівництва. Визначено, що для ефективної професійної підготовки студентів необхідною є організація взаємодії всіх суб'єктів: фахівців із фізичної реабілітації, викладачів та студентів університету.

Визначено, що навчальна (клінічна) практика є важливою складовою частиною процесу професійного саморозвитку на основі рефлексії, тобто пошуку та оцінки набутого досвіду, реального і наявного. Цей вид практики сприяє опануванню майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації низки професійних еталонів, визначенню перспективних завдань на наступні етапи практики, окресленню векторів професійного самовдосконалення.

Ключові слова: *навчальна (клінічна) практика, професійна підготовка, професійне самовдосконалення, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Основною ідеєю концепції вищої освіти на сучасному етапі розвитку професійної вищої школи є підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного на ринку праці працівника, здатного до ефективної роботи за фахом відповідно до світових стандартів, готового до постійного професійного зростання. Це вимагає від навчальних закладів вищої освіти вдосконалення освітнього процесу, формування у студентів активності й самостійності, готовності до самоосвіти та самовдосконалення, оволодіння новими формами, методами і прийомами професійної діяльності. Реалізація означених завдань можлива лише у процесі професійної підготовки, невід'ємною складовою частиною якої є практика. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їхньою практичною діяльністю і спрямована на формування здатності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здійснення професійної діяльності на високому кваліфікованому рівні.

У загальній системі професійної підготовки студентів навчальна (клінічна) практика є певною сходинкою в набутті професійних умінь та навичок роботи фахівця з фізичної реабілітації.

© Кара С. І., Хатунцева С. М., 2019

Від того, наскільки майбутні фахівці з фізичної реабілітації вміло зроблять свої перші практичні кроки, залежить їхнє уявлення про професію, усвідомлення значення теоретичних і методичних знань та вмінь, якими вони оволодівають упродовж навчання у вищому закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищих закладах освіти вивчали Н. Бєлікова, А. Герцик, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхеєнко, Л. Сущенко; питання професійної компетентності висвітлено в наукових працях Л. Волошко; окремі аспекти практичної підготовки фізичних реабілітологів розглядали Т. Бойчук, М. Голубєва, Є. Горбачов, О. Левандовський, І. Лусакевич, О. Марченко; роль і місце фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я визначено А. Вовканичем та Є. Приступою; наукові праці Т. Бугері пов'язані з міжпредметними зв'язками у вивченні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці фізичних реабілітологів.

Незважаючи на те, що з боку науковців велика увага приділяється вказаній вище проблемі, залишається недостатньо розробленим питання вдосконалення змісту, форм та методів організації навчальної (клінічної) практики у процесі підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення ролі навчальної (клінічної) практики у процесі підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до професійної діяльності.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких завдань:

1) з'ясувати сутність практики в системі підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації;

2) розкрити особливості організації та змісту навчальної (клінічної) практики майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Практика є однією з форм організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що максимально сприяє розвитку студента як особистості й майбутнього фахівця. Практика є складовою частиною освітньо-професійної підготовки студентів, яка забезпечує безперервність і послідовність формування практичних умінь і навичок та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Ми розглядаємо самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання [1]. Під час проходження практики майбутні фахівці аналізують власну роботу та діяльність персоналу бази практики, роблять самостійні висновки про власну професійну діяльність, поглиблюють знання з етики, естетики, норми поведінки, відпрацьовують уміння корекції власної поведінки, вміння керувати власним емоційним станом, вирішувати конфліктні ситуації за допомогою слова, розвивати другу сигнальну систему, лаконічно висловлюватися тощо.

Головною метою практики є створення умов та організація освітнього середовища, які сприятимуть виявленню професійної готовності та спроможності студентів реалізувати знання з фахових дисциплін у професійній діяльності.

Необхідно зауважити, що тільки використовуючи знання на практиці, можна досить міцно оволодіти ними, набути вміння використовувати їх у різних професійних ситуаціях; саме на цій основі розвивається творче мислення майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, формується творчий підхід до діяльності. Поряд зі знаннями, набутими в період теоретичного навчання у закладі вищої освіти, в процесі практики студенти також набувають знань, джерелом яких є їхня власна діяльність, тобто практичні вміння та навички, отримані на основі власного досвіду. Від того, наскільки студенти вміло та впевнено зроблять свої перші практичні кроки як фахівці, залежить їхнє уявлення про професію фізичного реабілітолога, усвідомлення значення теоретичних знань та практичних умінь, якими вони оволодіють упродовж навчання у вищому закладі освіти.

Навчальна (клінічна) практика студентів є першим етапом практичної підготовки студентів до професії. На цьому етапі закладаються основи професійних умінь та навичок, ставлення до майбутньої діяльності. На цьому етапі практики студенти насамперед адаптуються до умов, максимально наближених до професійної діяльності, усвідомлюють та оцінюють правильність професійного вибору, визначають наявність у себе необхідних здібностей та якостей.

До основних форм організації практичної діяльності студентів ми відносимо: конференції (настановчі, підсумкові), інструктаж із підготовки та проведення практики, консультації (індивідуальні та групові), бесіду з адміністрацією бази практики.

Завдання практики відображають сутність, структуру і зміст усіх складників професійної підготовки та містять: 1) формування у студентів професійної спрямованості, стійкого інтересу до професії фізичного реабілітолога; 2) установлення і зміцнення зв'язку теоретичних знань, отриманих студентами під час вивчення фахових дисциплін, із практикою; 3) формування професійно необхідних умінь і навичок надання кваліфікованої реабілітаційної допомоги; 4) поглиблення професійного уявлення про роботу фахівця з фізичної реабілітації; 5) виховання таких якостей особистості, як відповідальність за людське здоров'я та життя, терпимість, співчуття, розвиток комунікативних здібностей тощо; 6) формування, на базі отриманих знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, прийняття само-

стійних рішень, виховання потреби в самоосвіті, систематичному оновленні власних знань і творчого використання їх у практичній діяльності.

У зв'язку з цим до змісту практичної діяльності студентів під час цього виду практики було віднесено:

– ознайомлення з роботою лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу: установчими документами, нормативно-правовою та матеріально-технічною базою закладу, його організаційно-управлінською структурою; основними завданнями і видами послуг, контингентом пацієнтів/клієнтів; посадовими інструкціями працівників закладу; сучасними методами і формами організації роботи фахівця з фізичної реабілітації; режимом роботи, організацією та проведенням оздоровчо-лікувальних та реабілітаційних заходів;

– навчально-методична робота: оцінка стану пацієнта (обережний збір та аналіз анамнезу, опитуючи пацієнтів, членів його сім'ї, лікарів); планування програми реабілітації (виявлення основних проблем та складання реабілітаційного прогнозу; вибір відповідних методів реабілітації, включаючи їхню послідовність, частоту та тривалість); складання індивідуальної програми проведення лікувально-реабілітаційних заходів;

– навчально-дослідна робота: проведення клінічного спостереження, необхідних вимірювань, тестування рівня функціонування основних систем організму.

Навчальна (клінічна) практика є різнобічним, комплексним і досить складним процесом формування в студентів умілості як початкового етапу їхньої професійної підготовки. Під час практичної діяльності в студентів спочатку відбувається вироблення найпростіших умінь і навичок, згодом вони доповнюються, ускладнюються, вдосконалюються, набуваючи поступово певної завершеності [2].

Під час практики студенти оволодівають елементами дослідницької діяльності. Студенти навчаються використовувати такі методи, як спостереження, анкетування, бесіда, аналіз результатів власної роботи та діяльності лікувально-профілактичного, реабілітаційно-оздоровчого закладів тощо.

Відповідно до навчального плану спеціальності 227 Фізична реабілітація навчальна (клінічна) практика проводиться у 5-ому семестрі, її тривалість становить 4 тижні. Цей вид практики організовується на базі лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів, з якими підписані угоди про співпрацю та укладені договори про проведення практики.

Методичне керівництво практикою здійснюють викладачі кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології.

Починається практика з настановчої конференції, яка проводиться в перший день або напередодні практики. На конференції студенти отримують програми та методичні рекомендації з питань організації та змісту практики. У процесі проходження практики студенти ознайомлюються з організаційною структурою лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів. Після її закінчення підводяться підсумки. Студенти готують звітну документацію та подають її на перевірку керівнику практики.

У процесі організації навчальної (клінічної) практики ми передбачали, що ефективність формування професійних умінь та навичок студентів значною мірою залежить від характеру її керівництва.

Керівництво практикою розглядається вченими як спрямована діяльність старших представників педагогічно-освітньої інституції суспільства, яка в певний період професійної підготовки фахівця освіти знаходиться на чолі творчого прагнення студентської молоді, яка конкретизує власні дії на здобуття знань, умінь та навичок управління освітнім розвитком дітей. Воно сприяє визначеності студента в доборі механізмів виходу на професійну платформу освітніх дій, відносин із вихованцем і суб'єктом взаємодії. Як соціальне явище керівництво веде до чіткої визначеності щодо предметності в діях та стосунках суб'єктів [3, с. 6].

Ми розглядаємо керівництво практикою як організацію діяльності студентів з метою формування їхнього професіоналізму. Від якості цієї організації залежить ефективність практики та результативність професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

У процесуальному плані керівництво практикою може бути представлено як єдність спеціальних дій керівника практики, що становить основну його функцію організації, яка послідовно і циклічно змінює ці дії, і тим самим утворюється певна освітня технологія [4, с. 109].

Для ефективної професійної підготовки студентів вважаємо за необхідне організувати взаємодію всіх суб'єктів: фахівців із фізичної реабілітації, викладачів та студентів університету.

Процес керівництва педагогічною практикою має двобічний характер і має ґрунтуватися на взаємодії викладачів університету та фахівців із фізичної реабілітації. У спільній роботі викладачі університету та медичний персонал лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів формують загальну стратегію організації практики залежно від її цілей, завдань, змісту, очікуваних результатів, форм контролю тощо.

Для керівництва навчальною (клінічною) практикою призначаються методисти від випускаючої кафедри, а також фахівці з фізичної реабілітації, які під час практики виконують певні обов'язки.

Керівник практики студентів університету: укладає угоди з лікувально-профілактичними та реабі-

літаційно-оздоровчими закладами, які є базовими для проведення практики; проводить настановчі та підсумкові наради з методистами, які керують практикою студентів; бере участь у настановчих та підсумкових конференціях; контролює та координує роботу методистів кафедр університету, відвідує заходи, які проводять студенти під час практики; узагальнює досвід проведення практики, вносить пропозиції щодо її удосконалення й оптимізації; бере участь у роботі кафедр та ради факультету під час обговорення питань практики студентів.

Обов'язками керівника практики від кафедри є забезпечення проведення всіх організаційних заходів перед відправленням студентів на практику:

- проведення інструктажу про порядок проходження практики;

- надання студентам-практикантам необхідних документів (направлення на практику, методичних рекомендацій тощо);

- інформування студентів про систему звітності з практики, критерії оцінювання рівня знань, умінь, навичок, які студенти досягли за результатами практики та процедуру захисту звіту з практики перед комісією;

- контроль забезпечення необхідних умов праці, організації побуту студентів та проведення з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці та техніки безпеки;

- контроль відвідування студентами-практикантами баз практики;

- прийняття диференційного заліку з практики (у складі комісії).

Обов'язки керівника практики від бази практики визначаються лікувально-профілактичними і реабілітаційно-оздоровчими закладами та зазначаються в окремих розділах угоди між університетом і базою практики.

Керівник від бази практики:

– несе відповідальність за організацію практики в лікувально-профілактичному та реабілітаційно-оздоровчому закладі;

– знайомить студентів із режимом роботи закладу;

– надає студентові необхідну допомогу в складанні індивідуального плану проходження практики;

– здійснює контроль за виконанням студентом отриманих завдань, дотриманням трудової дисципліни, правил внутрішнього трудового розпорядку;

– складає відгук щодо проходження практики, який підписується керівником закладу і завіряється печаткою бази практики. У відгуку обов'язково зазначається оцінка студента за результатами проходження навчальної (клінічної) практики.

Обов'язки здобувача вищої освіти:

– з'явитись на збори з питань організації практики у встановлений час, згідно з розкладом занять;

– одержати до початку практики від керівника направлення, отримати консультації щодо оформлення всіх необхідних документів;

– своєчасно прибути на базу, про що звітувати керівнику практики закладу вищої освіти;

– якісно виконувати всі види навчально-методичної та навчально-дослідної роботи, які передбачені програмою практики;

– вивчити та суворо дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки, виробничої санітарії та внутрішнього розпорядку бази практики, розпоряджень адміністрації та керівників практики лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу;

– нести відповідальність за виконану роботу;

– своєчасно оформити звіт та скласти диференційний залік із практики.

Безпосереднє керівництво практикою здійснюють фахівці з фізичної реабілітації лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу, а методисти університету виступають консультантами.

Вважаємо, що підсилення ролі фахівця з фізичної реабілітації в керівництві практикою студентів суттєво змінює стиль цього процесу. По-перше, знаходячись у повсякденних контактах зі студентами-практикантами, фахівець із фізичної реабілітації оперативно спрямовує і коригує їхню діяльність. По-друге, він демонструє зразки власної діяльності, регулярно консультує студентів-практикантів, допомагає в плануванні та складанні програми проведення лікувально-реабілітаційних заходів, аналізує діяльність студента. По-третє, повсякденна практична допомога і турбота про позитивні результати роботи студентів сприяють виникненню між практикантами і медичним персоналом доброзичливого співробітництва, що позитивно впливає на формування інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Викладачі університету координують роботу керівників практики лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу зі студентами, знайомлять з інструктивно-методичними рекомендаціями з організації навчальної (клінічної) практики, їхніми обов'язками, формами контролю та критеріями оцінювання практичної діяльності здобувачів.

Безсумнівним є те, що результативність навчальної (клінічної) практики студентів залежить від злагодженої роботи всіх керівників практики: викладачів університету і працівників реабілітаційно-оздоровчого закладу, їхнього уміння ефективно керувати діяльністю студентів, що, безперечно, впливає на зростання професійної спрямованості та інтересу до майбутньої діяльності, формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

Після закінчення практики студенти подають керівнику звітну документацію: щоденник, в якому

відображено зміст проведеної роботи; індивідуальний план роботи; презентують результати проведення клінічного спостереження та програму проведення лікувально-реабілітаційних заходів; характеристику студента, завірену директором закладу; звіт про проходження практики.

Одним із завдань навчальної (клінічної) практики є відпрацювання студентами вмінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати роботу фахівців із фізичної реабілітації. Ступінь оволодіння цими вміннями має відображатися в щоденнику спостережень. У щоденнику студент занотовує особисті враження, висловлює власне ставлення до організації діяльності лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу, зазначає власні погляди, робить самостійні висновки. Ведення щоденника сприяє виробленню навичок самообліку та самооцінки власної діяльності.

В індивідуальному плані має бути спланована діяльність практиканта на весь термін проходження практики: ознайомлення студентів із роботою лікувально-профілактичного, реабілітаційно-оздоровчого закладу; навчально-методична та навчально-дослідна робота.

Результати проходження практики студент оформляє у виді письмового звіту, в якому відображається виконана ним робота з обов'язковим зазначенням діючих інструктивних матеріалів, методів виконання роботи. Звіт має носити аналітичний характер, містити узагальнені висновки про основні напрями функціонування і розвитку діяльності базової установи практики.

Елементами структури звіту з практики є:

- вступ (мета і завдання практики);
- загальна детальна характеристика бази практики;
- організаційно-управлінська структура підприємства (організації) у вигляді схеми;
- оцінка роботи співробітників підприємства за такими критеріями: зовнішній вигляд, спілкування, робота в команді, умови безпеки роботи;
- опис завдань, обов'язків і відповідальності, яку брав на себе студент-практикант для їх виконання;
- опис проблемних ситуацій, з якими студентові довелося зіткнутися, шляхи їх вирішення;
- детальний опис підрозділів і робочих місць, в яких студент-практикант проходив практику;
- особиста оцінка підготовленості до практичної роботи в реальних умовах;
- висновки та пропозиції щодо організації практики та пропозиції щодо вдосконалення її форм та методів.

Висновки і пропозиції. Отже, навчальна (клінічна) практика є важливою складовою частиною процесу професійного саморозвитку на основі рефлексії, тобто пошуку та оцінки набутого досвіду, реального і наявного. Цей вид практики сприяє опануванню майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації низки професійних еталонів, визначенню перспективних завдань на наступні етапи практики, окресленню векторів професійного самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. Перспективи подальших розвідок цього напряму вбачаємо в удосконаленні змісту, форм та методів організації практичної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації під час виробничої практики.

Список використаної літератури:

1. Хатунцева С.М. Проблема самоорганізації в процесі формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 339–349.
2. Кара С.І. Педагогічна практика – важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ, 2013. № 1. С. 131–136.
3. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посіб. Київ, 2001. 141 с.
4. Пальшакова І.О. Організація педагогічного керівництва формуванням професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в період педагогічної практики. *Наука і освіта.* Дніпропетровськ, 2004. № 1. С. 109–113.

Kara S., Khatuntseva S. Clinical practice in the system of preparing of future physical rehabilitation specialists

In the article is revealed the role of clinical practice in the system of preparing of future physical rehabilitation specialists.

It`s determined that educational (clinical) practice is a component of educational professional preparation of students, which provides incessantment and sequence of formation of practical abilities, skills and professional self-development of future physical rehabilitation specialists.

The target, the basic forms of organization of practical activity of students, tasks and content of practice are outlined.

The main aim of practice is creating and organization of educational environment, which contribute the detection of professional readiness and ability of students to realize their knowledge on professional disciplines in professional activity.

To the basic forms of organization of practical student activity are related: conferences (instructive, final), training on preparation and conducting practice, consultations (individual and group), etc.

The purpose of practice reflects essence, structure and content of all components of professional practice and directed to formation in students` minds the strong interest to profession of physical rehabilitator; establishment and strengthening of the connection of theoretical knowledge with practice; formation of professionally necessary skills and abilities; granting of qualifying rehabbing aid; accepting independent decisions, breeding needs in self-education, systematic renewing of their own knowledge and creative use of them in practical activity.

The content of practical activity of students consists of: familiarization with the work of treating- preventive and rehab-recreational institution, educational-methodical work.

It`s determined that educational (clinical) practice is momentous component of process of professional self-development on the base of reflection, that means the research and estimation of gotten experience, virtual and available. This kind of practice contributes to mastering the range of professional gold standards by future specialists on physical prohibition, determining of perspective targets for next milestones of practice, outlining of vectors of professional self-development.

Key words: *educational (clinical) practice, professional preparation, professional self-development, future physical rehabilitation specialists, educational environment.*

УДК 378.046.4

О. В. Керекеша-Попова
аспірант кафедри професійної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті схарактеризовано особливості професійної діяльності майбутніх інженерно-педагогічних кадрів у професійно-технічних (викладач професійного навчання, майстер виробничого навчання), вищих навчальних закладах (інженер-педагог) та на виробництві. Розглянуто особливості професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України.

Зроблено висновки про те, що інженер-педагог – фахівець із вищою інтегрованою професійною освітою, який здійснює педагогічну (у закладах професійної освіти) та виробничу (на підприємствах певної галузі) діяльність й управління цими видами діяльності з метою професійної підготовки майбутніх фахівців в одній із галузей виробництва в системі професійної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві.

У професійній діяльності цей фахівець має бути спроможний реалізовувати інноваційні проекти, здійснювати пошук найбільш раціональних та ефективних методів і форм організації навчання й виховання, вирішувати комплекс виробничих проблем і проблем розвитку навчальної установи.

Зазначено, що професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів спрямована на формування в них професійно-педагогічної та професійно-виробничої компетентностей. Ця інтегрована підготовка включає два рівноцінні інтегровані складники – педагогічний (гуманітарно-соціальний) і виробничий (техніко-технологічний, інженерний, спеціальний, галузевий).

Специфіка діяльності інженера-педагога у виробничому процесі зводиться до того, щоб забезпечити цілеспрямоване виконання учнями й робітниками виробничих завдань. Тому в цьому аспекті він має домагатися чіткого визначення цілей і завдань професійної діяльності, вирішення питань стратегії і тактики здійснення цілей виробництва, забезпечувати умови для виконання виробничих завдань, створення сприятливих умов на робочих місцях, використання раціональних управлінських і виробничих технологій, а також делегування виконавцям необхідних повноважень для прийняття оперативних рішень тощо.

Наявність інженерного компоненту дозволяє фахівцеві працювати у сфері промислового виробництва, а використання педагогічної діяльності зводиться до організації і реалізації навчально-виховного процесу в професійних закладах освіти, і це дає йому соціальну захищеність.

Ключові слова: *інженер-педагог, професійна діяльність, виробнича діяльність, професійна підготовка, фахівець, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять і працюють по-новому. Сучасний фахівець повинен мати почуття відповідальності за результати професійної діяльності у своїй галузі, прагнути освоювати і застосовувати новітні виробничі технології, форми та засоби праці. Це насамперед стосується інженерно-педагогічних кадрів, оскільки вони за специфікою своєї діяльності мають безперервно здобувати нові знання, вміння, навички з відповідної виробничої та освітньої галузі. Такі цільові настанови вимагають від педагогічної науки та практики пошуку шляхів удосконалення підготовки інженерно-педагогічних кадрів у системі вищої професійної освіти і ставлять пріоритетом підготовку професійно компетентних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів досить широко висвітлені в психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців, зокрема, вимоги до майбутніх інженерів-педагогів розглядали О. Безпалько, М. Єрмоленко, Є. Зеєр, А. Маркова, Р. Міжеріков, В. Сластьонін та ін.; основні положення теорії професійної діяльності інженера-педагога та окремі напрями його підготовки – А. Ашеров, В. Баталов, О. Бєлова, Н. Брюханова, І. Васильєв, О. Ганопольський, Е. Зеєр, Т. Калініченко, М. Лазарєв, О. Маленко, Г. Сажко, В. Хоменко, Т. Ящур тощо.

Мета статті – визначити особливості професійної діяльності майбутнього інженера-педагога та розглянути вимоги до його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Інженер-педагог – це фахівець із вищою освітою, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу й організаційно-методичну діяльність із професійної підготовки майбутніх фахівців в одній із галузей виробництва в системі професійної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві

© Керекеша-Попова О. В., 2019

[2; 9]. Цього фахівця характеризує широкий педагогічний профіль, здатність виконувати функції майстра виробничого навчання й викладача спецдисциплін, а також суміщати ці функції [2; 9; 18].

Студенти інженерно-педагогічних спеціальностей (015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)) проходять кілька етапів професіоналізації – неперервної освіти – з освітнім ступенем бакалавра студенти мають змогу працювати майстром виробничого навчання, вихователем, вихователем гуртожитку, інструктором виробничого навчання, майстром навчального центру, методистом, техніком та лаборантом з обладнання майстерень у професійно-технічних закладах освіти (професійний ліцей, навчально-виробничий центр, навчально-виробничий комбінат); з освітнім ступенем магістра – викладачем загальнотехнічних та спецдисциплін, керівником виробничої практики, методистом, інструктором професійної підготовки, заступником керівника, керівником навчального закладу (коледж, академія, університет).

Крім того, інженер-педагог на виробництві може займати посади фахівців (технік-технолог, технік-конструктор), професіоналів (інженер, інженер-конструктор, інженер-технолог), науковців (науковець-дослідник, асистент, науковий співробітник), керівників (майстер виробничої дільниці, начальник майстерні, начальник дільниці, начальник відділу, завідувач лабораторії чи майстерні тощо) та державних службовців (інспектор, інспектор-методист).

Дослідження професійної діяльності викладача професійного навчання та інженера-педагога показали, що їхня праця є органічним сплавом двох компонентів: власне педагогічного та виробничо-технологічного [1; 2; 5; 12; 18]. Специфіка діяльності цього фахівця полягає в тому, що йому необхідно організовувати та здійснювати в закладах професійно-технічної освіти як теоретичне, так і виробниче навчання в поєднанні з виробничою працею. Тому об'єкт діяльності інженера-педагога є двояким: з одного боку, предмети і засоби продуктивної праці, з іншого – учень (студент), який опановує цю працю [7]. Предмет діяльності – професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів.

Викладач професійного навчання у професійно-технічних закладах освіти здійснює такі види професійно-педагогічної діяльності:

– навчальну, яка пов'язана з планомірною передачею учням знань, формуванням умінь і навичок, організацією їхньої пізнавальної діяльності [4; 11; 16; 17];

– виховну, яка полягає у формуванні загальної та професійної культури особистості, особистого досвіду майбутнього робітника в його широкій спеціалізації; психологічній реабілітації та корекції поведінки учнів; роботі з дидактично «запущеними» і «важкими» підлітками; проведенні профорієнтаційної роботи; у проектуванні, виготовленні, оформленні атрибутики виховних заходів, гуртожитків, приміщень гурткової та секційної роботи, організації і здійсненні діяльності гуртків, секцій, студій тощо [4; 10; 13; 19];

– розвивальну, яка пов'язана з розвитком професійно значимих якостей особистості майбутніх працівників, їхньої системи мотивів і цінностей [4; 10; 16; 17];

– методичну – діяльність із проектування педагогічного процесу, його забезпечення наочністю і матеріально-технічними засобами; обґрунтування ефективних прийомів, способів, методів, методик та технологій викладання навчального матеріалу та ін. [4; 9; 10; 11; 16; 17];

– організаційну, яка пов'язана з організацією навчальної, методичної, виховної роботи, забезпеченням умов для ефективного опанування учнями майбутньої професії [3; 9; 13; 17; 19];

– управлінську – управління розвитком, навчанням й вихованням учнів та колективом учнів; управління навчально-виробничим процесом [3; 16; 19];

– діагностичну – розробка засобів діагностики та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, проведення різних видів оцінювання їхніх професійних знань та умінь [9];

Викладач професійного навчання в професійно-технічних закладах освіти здійснює такі види професійно-виробничої діяльності:

– конструкторську – конструювання технічних приладів, пристосувань, для виробничого навчання; удосконалення конструкцій та інструменту; виконання розрахунково-аналітичних робіт; розробка технічної документації; технічний аналіз конструктивних нововведень в об'єктах передового досвіду новаторів [2; 8; 13; 20];

– технічну, яка пов'язана з організацією продуктивної праці учнів у майстернях і на виробництві, а саме їх навчання прийомам робітничої праці, технологіям обробки матеріалів, технологіям виробництва тощо [6; 10];

– технологічну – проектування технологій виготовлення конструкцій та деталей, оптимальний підбір обладнання та пристосувань, розроблення технологічної документації, підготовка та налаштування обладнання, аналіз і прогнозування технологічних причин браку, аналіз технологічного аспекту передового досвіду новаторів, вивчення трудового процесу під час реалізації технології виготовлення та ін. [2; 13; 16];

– організаційно-підготовчу – оснащення майстерень відповідним обладнанням, інструментом, сировиною, допоміжним матеріалом; складання заявок на сировину, матеріали, інструмент; розроблення заходів щодо їх раціонального використання; виготовлення зразків деталей, настройка,

налагодження, ремонт обладнання; здійснення перспективного планування і прогнозування можливих результатів; забезпечення матеріально-технічного оснащення [2; 6; 9; 11; 16];

– організаційно-економічну – практична оцінка технічних можливостей, шляхів та засобів досягнення мети, розроблення виробничого плану; вибір раціональних форм організації навчально-виробничого процесу, розроблення економічних показників виробничої діяльності; встановлення учнівських норм часу на виконання завдань різної категорії складності; планування та перепланування майстерень, виявлення резервів зростання навчального виробництва, складання графіку переміщення учнів по робочих місцях; установлення кошторису витрат; удосконалення системи заходів, що забезпечують безпеку праці під час виконання навчально-виробничих робіт; [2];

– управлінську – управління виробничим процесом та кадрами, колективом робітників; використання різноманітних форм і методів управління виробничо-технологічним процесом з урахуванням впливу різноманітних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища [2; 10];

– контролювальну – контроль виконання встановлених вимог, діючих норм, правил і стандартів [17].

Інженер-педагог у вищих навчальних закладах здійснює такі види професійно-педагогічної діяльності**:**

– навчальну – передача студентам професійних знань, умінь і навичок з використанням відповідних для цього технологій навчання та навчально-методичного забезпечення [15];

– методичну – розроблення педагогічних і технічних проектів, відбір і структурування навчальної інформації, конструювання застосування нових педагогічних технологій, методик і методів навчання; методичне супроводження навчального процесу [6; 15];

– виховну – діагностика особистості та колективу студентів, формування загальної та професійної культури особистості, особистого досвіду майбутнього фахівця; планування виховної роботи; організація роботи за всіма напрямками виховання студентів (розумового, морального, естетичного, правового, фізичного, екологічного, трудового) [19];

– розвивальну – формує всі компоненти особистості майбутнього фахівця і поступово розвиває професійно-значущі якості його особистості [11];

– методичну – відбір та структурування змісту навчального матеріалу, форм та методів проведення занять; розроблення власної методики викладання предметів, навчально-методичного забезпечення, методичних вказівок, дидактичних матеріалів із навчальних дисциплін [11];

– науково-дослідницьку – розроблення і використання в навчально-виховному процесі сучасних інформаційних технологій, нових форм і засобів навчання; публікація статей, проведення наукових досліджень; удосконалення власної професійно-педагогічної майстерності на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної освіти з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі тощо [1; 2; 19];

– управлінську – управління розвитком, навчанням й вихованням студентів, колективом студентів; організація ефективної навчальної діяльності та управління нею; оцінювання ступеня відповідності реалізованого навчального процесу його моделі з метою внесення корекції або повної зміни [2; 19];

– контролювальну – здійснення контролю за виконанням студентами навчально-практичних завдань і коригування послідовності їх здійснення, оцінка теоретичної і практичної успішності в опануванні майбутнього фаху [11];

Інженер-педагог у вищих навчальних закладах здійснює такі види професійно-інженерної діяльності**:**

– інженерну – конструювання, проектування та виробництво техніки, обладнання, виробів певної галузі виробництва [6];

– науково-дослідницьку – сприяння впровадженню у виробництво досягнень науки і техніки, прогресивних і безпечних технологій [5; 10; 13];

– контрольно-діагностичну – контроль за дотриманням законодавства та нормативно-правових актів [8];

– управлінську – керівництво установою або її підрозділом, колективом робітників [18].

Можливість успішного здійснення професійної діяльності інженера-педагога знаходиться в прямій залежності від змісту й організації його професійної підготовки в закладі освіти.

У дослідженні ми додержуємося визначення, яке подає А. Джантіміров щодо професійної підготовки інженера-педагога, – це спеціально організований процес спільної діяльності викладачів і студентів, спрямований на створення раціональних навчальних умов для підготовки педагогів різних освітніх рівнів і профілів, спроможних здійснювати соціально-професійну і виробничо-технологічну діяльність у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, а також у професійно-технічних навчальних закладах, навчально-курсових комбінатах, центрах і на виробництві [8, с. 112].

Відповідно до схарактеризованих функцій професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів спрямована на формування в них професійно-педагогічної та професійно-виробничої компетентностей. Ця інтегрована підготовка включає два рівноцінні інтегровані складники – педагогічний (гуманітарно-соціальний) і виробничий (техні-

ко-технологічний, інженерний, спеціальний, галузевий) [4; 6; 15; 17].

На рівноцінності педагогічного й виробничого складників у підготовці майбутнього інженера-педагога наполягає З. Болтаєва, зазначаючи, що обидва компонента діяльності цього фахівця важливі та значущі, без виділення будь-яких пріоритетів [4]; Л. Тархан – «як частини єдиного цілого, як сплав» [15, с. 176].

Важливість обох видів професійної підготовки майбутнього інженера-педагога підкреслюють автори концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні О. Коваленко, Н. Брюханова, О. Мельниченко. Наявність інженерного компоненту дозволяє фахівцеві працювати у сфері промислового виробництва, а використання педагогічної діяльності зводиться до організації і реалізації навчально-виховного процесу в професійних закладах освіти, і це дає йому соціальну захищеність [14].

Крім того, професійно-виробнича підготовка майбутніх інженерів-педагогів певного профілю має низку особливостей, пов'язаних із вимогами галузі (технологічне обладнання і технології, реконструкція і модернізація виробництва, підвищення якості продукції, економія сировини, матеріалів та енергії).

Висновки і пропозиції. Таким чином, інженер-педагог – фахівець із вищою інтегрованою професійною освітою, який здійснює педагогічну (у закладах професійної освіти) та виробничу (на підприємствах певної галузі) діяльність й управління цими видами діяльності з метою професійної підготовки майбутніх фахівців в одній із галузей виробництва в системі професійної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві.

У професійній діяльності цей фахівець має бути спроможний реалізовувати інноваційні проекти, здійснювати пошук найбільш раціональних та ефективних методів і форм організації навчання й виховання, вирішувати комплекс виробничих проблем розвитку навчальної установи.

Перспективи подальших розробок вбачаємо у визначенні особливостей управлінської діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Список використаної літератури:

1. Абільтарова Е.Н. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2009. № 24–25. С. 230–237.
2. Анан'єва Н.В., Литвинова Н.В. Особливості інженерно-педагогічної освіти в умовах реформування освітньої системи в Україні. *Вісник Глуховського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 21. С. 160–165.
3. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Свердловск : Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1989. 88 с.
4. Болтаева З.З. Подготовка педагогов профессионального обучения с учётом требований современной системы образования. *Молодой ученый.* 2016. № 2. С. 772–774.
5. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
6. Гельфанова Д. Особливості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 2009. № 3. С. 131–135.
7. Горбатюк Р.М. Інтерпретаційна компетентність як компонент професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_4.
8. Джантіміров А.Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 255 с.
9. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск : Изд-во Уральського государственного университета, 1988. 120 с.
10. Каньковський І.Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : Укр. інж.-пед. академія, 2008. Вип. 21. С. 53–62.
11. Кашпур Т.О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога на основі компетентністного підходу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2009. № 17 (180). URL: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17621-profesijna-pidgotovka-majbutnogo-inzhenera-pedagoga-na-osnovi-kompetentnistnogo-pidxodu.html
12. Коваленко Д.В. Характеристика змістового блоку системи професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : Укр. інж.-пед. академія, 2014. Вип. 45. С. 44–52.
13. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». Харків, 1999. 407 с.
14. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогіч-*

ної освіти : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2005. Вип. 10. С. 7–20.
15. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : монография. Симферополь : КРП Крымучпедгиз, 2008. 424 с.
16. Тархан Л.З. Макетно-графічне моделювання як засіб вивчення технології швейних виробів майбутніми інженерами-педагогами : дис. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 241 с.
17. Фіногєєва Т.Є. Формування особистості майбутніх інженерів-педагогів у процесі самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2014. № 1. С. 121–131.
18. Хоменко В.Г. Теоретичні та методичні засади розроблення дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : автореф. дис. … док. пед. наук; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2015. 40 с.
19. Яковенко Т.В. Вимоги до педагога професійного навчання нової генерації. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2013. № 4. С. 83–90.
20. Яцура Н.Г. Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Иркутск, 2006. 22 с.

Kerekesha-Popova O. The specificity of professional activity and professional training of future engineers-teachers

The article deals with peculiarities of professional activity of future engineers-teachers at vocational schools (a vocational training teacher, a practical vocational training teacher), at higher educational establishments (an engineer-teacher) and at work. The peculiarities of professional training of engineers-teachers at higher educational establishments of Ukraine are covered.

An engineer-teacher is described as a professional with higher integrated vocational education who performs teaching activity (at vocational training schools) and production activities along with their managing (at enterprises of certain branches) for the purpose of vocational training of future professionals in the system of professional education and qualified professionals at work.

Such professional must be able to implement innovative projects, to search for the most rational and effective methods and forms of teaching and education, to deal with the complex of developing problems of educational establishment.

It is noted that the professional training of future engineers-teachers is aimed at shaping their professional teaching and production competences. This integrated training includes two equal integrated components – pedagogical (humanitarian and social) and engineering (technical, engineering, special, sectoral).

The specificity of activity the production process by an engineer-teacher lies in ensuring implementation of professional tasks by students and by the qualified workers. In this aspect engineers-teachers must put clear goals and tasks in professional activity, determine the strategies and the tactics of achieving the goals of production, provide conditions for performing productive tasks, create enabling environment at workplaces, use rational managing and productive technologies, delegate essential authority to make decisions to executors.

The engineering component allows the professionals to work at the industrial production, pedagogical activity summarized as organising teaching-learning process and implementing it at vocational educational establishments gives them social protection.

Key words: *engineer-teacher, professional activity, production activities, professional training, professional, professional competence.*

УДК [378.147+7.021.2]

Т. І. Козелець
викладач
КЗ вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

МАКЕТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДИЗАЙНУ

У статті розглянуто сучасні тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні, що має в пріоритеті підготовку висококваліфікованих фахівців з дизайну, здатних до креативності та новизни.

Виявлено, що сучасна вища освіта потребує орієнтиру, спрямованого на потреби нинішнього ринку, наближеного до європейської якості, це посилює попит на підготовку висококваліфікованих фахівців з дизайну.

Сформульовано специфіку дизайнерської діяльності, що полягає в проектуванні предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини.

Проведений аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців щодо використання макетування у навчально-виховному процесі в різних видах дизайну: промисловому, графічному та архітектурному.

Доведено плідний вплив практичної діяльності зі створення макетів, яка сприяє розвиненню візуального мислення і логіки, виробленню творчого індивідуального методу і формуванню: просторового мислення і навичок сприйняття пластики форм; почуття гармонії та естетичності; творчого бачення проблеми і нестандартності рішень; розвитку образного мислення і просторової уяви.

Визначено сутність професійного становлення як однієї з форм розвитку особистості, де суб'єкт діяльності, проявляючи себе в професійній діяльності, одночасно формує власне відношення до цієї діяльності, мотивів її виконання.

З'ясовано, що саме під час навчання у вищому навчальному закладі, виконуючи практичні завдання, студент одночасно сприймає навчальний матеріал, розуміє, запам'ятовує та застосовує його для вирішення навчально-професійних завдань. Через це професіоналізуються всі пізнавальні процеси студента, збагачується активний і пасивний словник. Професійної спрямованості набувають також пізнавальні якості і властивості особистості. Практичні завдання зі створення макетів різних об'єктів дизайну сприяють неординарності мислення молодих фахівців та індивідуальності підходів до розроблення авторських графічно-пластичних та об'ємних композицій; формують навички самостійної роботи, що розвиває композиційне мислення і творчу індивідуальність; знайомлять із сучасними матеріалами і технологіями; виховують у студентів уміння будувати свою роботу послідовно і поетапно, максимально наближуючи їх до реальних умов фахової діяльності.

Автором наголошується, що макетування у процесі професійного становлення майбутнього фахівця з дизайну набуває вагомого значення, поєднуючись із сучасними комп'ютерними технологіями, дає змогу втілювати сміливі дизайнерські задуми та допомагає українським дизайнерам проявити себе на достойному рівні в сучасних ринкових умовах.

Ключові слова: *дизайн-освіта, дизайнер, види дизайну, професійне становлення фахівця, макет, макетування.*

Постановка проблеми. У сучасній дизайн-освіті України простежується вплив зарубіжної дизайнерської освіти, історико-культурних і соціально-політичних умов національного прогресу. Професійна та вища освіта орієнтована на потреби нинішнього ринку, наближеного до європейської якості. Тому навчальні заклади, які відкривають дизайнерські спеціалізації, продовжують шукати методики та специфіку викладання спеціальних дисциплін з метою навчання та виховання професійних кадрів.

На нашу думку, важливою умовою здійснення якісної підготовки майбутніх фахівців у сфері дизайну повинна бути орієнтація на пізнання цілісного світу, проектування нової реальності, в якій би краса з доцільністю стали основою для дизайнерської творчості, просторового формотворення майбутніх художників-конструкторів різних напрямів життєдіяльності суспільства.

Визнання того, що професійне зростання фахівців мистецького профілю набуває ефективності лише за умови задоволення їхніх художньо-естетичних потреб та ціннісних орієнтацій, актуалізує значення суб'єктивно-творчого фактору в організації професійної підготовки. Науковці вказують, що найбільш гармонійне й цілісне формування внутрішнього світу студента, його художньої свідомості, позитивної «Я-концепції» відбувається на основі особистісно-ціннісного підходу через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи. Цей шлях дає змогу активізувати механізм загального та професійного

© Козелець Т. І., 2019

саморозвитку майбутнього фахівця, сприяє організації саморуху особистості до кінцевого результату [1, с. 162–163]. У цьому контексті важливо підкреслити, що навчально-професійна діяльність визначає професійне становлення студента, набуття ним професійно важливих знань, умінь і навичок, його особистісне зростання як фахівця.

Таким чином, важливим аспектом оптимізації підготовки у ВНЗ у даний час є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску насамперед багатопрофільних фахівців, які володіють водночас ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками. Серед різноманіття профільних дисциплін нами було розглянуто «Макетування» як складову частину навчально-виховного процесу, що сприяє професійному становленню молодого спеціаліста, дає можливість оволодіти сукупністю знань та навичок різних стадій допроектного і проектного макетування та формоутворення; застосування різних матеріалів, їхні технологічні, конструкційні й імітаційні можливості; використання різних методів передачі візуальної трансформації площини; оволодіння технікою і навичками об'ємного моделювання об'єктів і їхніх елементів, передачу візуальної трансформації площини.

Вищевикладене дозволяє констатувати, що сучасна вища освіта потребує орієнтиру, спрямованого на потреби сучасного ринку, наближеного до європейської якості. Тому актуальним постає питання професійної підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного і креативного фахівця з дизайну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система видів дизайну в даний час є багатокомпонентною. У кожному з них складається своя мова, свої засоби, стилістика, а найголовне – дизайн-діяльність завжди орієнтована на певний об'єкт проектування, в якому фокусується дизайнерський образ, функціональна структура, форма об'єкту, уособлюються його естетичні властивості, реалізується поетапна структура процесу проектування.

Було проаналізовано роль макету в різних видах дизайну та на різних етапах проектування дизайн-продукту. Розглянуто публікації, в яких частково висвітлена дана проблема.

Зокрема, розробка промислового дизайну включає в себе багато етапів, від ескізів до створення макету та прототипування. В.Я. Даниленко розглядає роль макету в дизайні та відмічає, що, окрім проробки в макетах найзагальніших рис об'ємно-просторових властивостей об'єкта, дизайнер «програє» варіанти композиційних рішень, імітуючи реальні конструкційні та оздоблювальні матеріали макетними, і має на увазі певну технологію [2, с. 279].

Макетування також має вирішальну роль у дизайні архітектурного середовища, що полягає в проектуванні системи будівель та споруд, які формують просторове середовище для життя і діяльності людей відповідно до законів краси. Певний художній вигляд архітектури створюється за допомогою засобів архітектурної композиції, до яких належить: архітектоніка, масштаб, пропорції та ритмічні відношення, пластика, фактура та кольори, що визначаються на етапах пошукового макетування.

У цьому аспекті ми розділяємо думку Ю.М. Калинина, який відзначає, що макет у сукупності з ортогональними і перспективними проекціями становить ті основні засоби, якими оперує архітектор. Макет відкриває можливість більш повного, правильного зорового сприйняття архітектурного задуму. Будучи об'ємно-просторовим вираженням архітектурних ідей, макет дозволяє повніше уявити вертикальні проекції (фасади і розрізи) і горизонтальні плани [3, с. 5].

Розглядаючи графічний дизайн, відзначимо, що це – художньо-проектна діяльність зі створення гармонійного та ефективного візуально-комунікативного середовища, в якому так само використовується проектне макетування.

Вельми цікавими для нашого дослідження є аргументи Т.А. Мазуриної, що висвітлює композиційні задачі, які вирішують студенти в процесі макетування:

– систему композиційних прийомів та засобів;

– образність форми;

– інформативність форми;

– розвиток уяви, фантазії, асоціативного та просторового мислення, зорового сприйняття [5, с. 5–6].

Ґрунтовний аналіз досліджень та публікацій науковців щодо цієї теми дає змогу зробити висновки, що в процесі фахової підготовки дизайнерів робота з макетом дозволяє своєчасно долучити їх до дисциплінованого мислення й усвідомленої роботи з художнім матеріалом. Недостатньо уваги приділено становленню фахівця художнього профілю через призму вивчення фахових дисциплін.

Метою статті є обґрунтування вагомого значення макетування в процесі професійного становлення майбутнього фахівця з дизайну.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, дизайнер – це фахівець у галузі проектування предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини, озброєний сумою різноманітних знань, здатний у конкретному матеріальному об'єкті реалізувати свої уявлення про соціальні потреби суспільства.

У даний час важко переоцінити значення, яке набуває професійна діяльність у сфері дизайну в сучасному суспільстві. Особливості праці фахівця з дизайну такі, що його особистісні характеристики та професійно-творчі якості є факторами, що визначають продуктивність взаємодії

з клієнтами (замовниками проектів), роботодавцями, а також ефективність професійно-художньої та комп'ютерно-графічної діяльності. Цим у свою чергу актуалізується значимість індивідуально-орієнтованої професійної підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах.

Погоджуємось із О.П. Рудницькою, що розглядає студентський вік як важливий період у житті, коли молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання і практики відбувається формування професійних умінь і навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [7, с. 16].

Слід підкреслити, що особливості навчання у вищій школі вимагають від студента переконструювання всієї його пізнавальної діяльності. Навчальні завдання спрямовані одночасно і на розуміння матеріалу, і на його запам'ятовування, і на цілеспрямовану актуалізацію для вирішення навчально-професійних завдань. Через це професіоналізуються всі пізнавальні процеси студента, відбувається спрямування на вирішення професійних завдань. Збагачується активний і пасивний словник студента завдяки оволодінню професійним понятійним апаратом. Професійної спрямованості набувають також пізнавальні якості і властивості особистості.

Ми розділяємо думку Т.В. Кудрявцева, який ґрунтовно досліджував проблему професійного становлення та розуміє його як одну з форм розвитку особистості, тому що суб'єкт діяльності, проявляючи себе у професійній діяльності, одночасно формує власне відношення до цієї діяльності, мотивів її виконання, тобто сприймає себе як «діяч», що постійно розвивається. Науковець виділяє такі основні етапи професійного становлення, які чітко не прив'язує до вікових періодів:

1) формування професійних намірів (абітурієнт);

2) професійне навчання (студент, випускник);

3) професійна адаптація (випускник) пов'язана зі знаходженням місця у виробничому колективі на першому місці роботи;

4) повна або часткова реалізація особистості в професійній діяльності характеризується розвитком задоволеності працею і становленням профпридатності.

На кожному з перелічених етапів відбувається динамічний розвиток еталонного образу професіонала, який, на думку науковця, не є «еквівалентом уявлення особистості про професію» [4, с. 58].

Цей образ є важливим показником змін критеріїв ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, зрозуміло, що адекватне ставлення до професії зумовить у подальшому продуктивне професійне становлення.

Під час навчання у ВНЗ молоді люди вивчають дисципліни професійного циклу та оволодівають сукупністю знань, умінь та навичок. Важливою складовою частиною начального процесу є націленість практичних завдань на майбутню професійну діяльність. Пропедевтичному курсу макетування відводиться важливе місце в навчальному процесі, методика викладання дисципліни базується за принципом послідовного ускладнення навчальних завдань, що дозволяє перейти від репродуктивного методу навчання до активно-творчого підходу.

Важливим є той факт, що практичні завдання зі створення макетів різних об'єктів дизайну сприяють неординарності мислення молодих фахівців та індивідуальності підходів до розроблення авторських графічно-пластичних та об'ємних композицій; формують навички самостійної роботи, що розвиває композиційне мислення і творчу індивідуальність; знайомлять із сучасними матеріалами і технологіями; виховують у студентів уміння будувати свою роботу послідовно і поетапно, максимально наближуючи до реальних умов фахової діяльності.

Слід відмітити, що на початкових етапах проектування, макет як об'ємна форма ближче, природніше і доступніше в процесі сприйняття для студентів. Макетна практика, завдяки безпосередньому сприйняттю об'єкта, прямому контакту з ним шляхом безпосередніх предметних дій, на ділі виявляється дієвим дидактичним засобом збагачення чуттєвої практики майбутнього дизайнера, розвитку в нього просторової форми мислення.

Таким чином, можна підсумувати, що макетування розвиває здатність фіксувати свою думку, візуально сприймати й оцінювати рішення. Така діяльність підвищує ефективність сенсорного апарату людини, збільшує можливості сприйняття. Таким чином, абстрактне мислення отримує опору в наочності – студент творчо освоює метод композиційного формоутворення.

Нам імпонує точка зору Н.П. Нікітіної, яка визначає основні цілі макетної практики:

– сприяння творчому пошуку студента-дизайнера;

– геометрично-наочна перевірка об'ємно-просторової, композиційної та конструктивної побудови об'єкта або групи об'єктів;

– слугує предметною ілюстрацією для контрольної перевірки кінцевого результату проектування [6, с. 11].

Вищевикладене дозволяє зауважувати, що макетування є важливою сферою навчальної композиційної діяльності, що стимулює у студентів здатність чуттєвого пізнання і формування сенсорної культури майбутнього дизайнера.

На сучасного фахівця з дизайну покладена важлива місія створювати корисні, привабливі речі в промисловому, графічному дизайні, архітек-

турі та інших видах дизайну. Ефективна макетна практика, сплавляючи воєдино процес оцінки оком, мозком і рукою, дозволяє майбутнім фахівцям з дизайну виробити загострене сприйняття до візуальних невідповідностей, негармонійних співвідношень елементів композиції та одночасно розвинути вміння робити висновки та здійснювати відбір варіантів своєї діяльності.

Отримані знання в процесі навчання будуть корисні в різноманітних творчих пошуках, тому що процес макетування сприяє розвитку творчого мислення і технічної інтуїції студента, інтелектуальному становленню особистості.

Не можна недооцінювати впровадження комп'ютерних технологій у дизайнерський процес. На сьогоднішній день традиційні візуально-графічні засоби проектування в дизайні оптимально поєднуються з інноваційними технологіями – комп'ютерно-графічними редакторами та системами (Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Acrobat, Page Maker, Adobe Illustrator, Corel PHOTOPAINT).

Враховуючи той факт, що сучасний ринок товарів насичений великою кількістю продукції різноманітного походження, в українських дизайнерів є можливість проявити себе на достойному рівні у сфері дизайну рекламної і пакувальної продукції, промисловому дизайні та дизайні архітектурного середовища.

Тому завданням сучасної дизайн-освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців і розвиток соціального замовлення на український дизайн-продукт.

Висновки та пропозиції. Отже, проблема якісної фахової підготовки майбутніх дизайнерів залишається актуальною в сучасному суспільстві. Навчально-виховний процес у сфері дизайнерської освіти володіє системою усталених концептуальних, теоретико-методичних орієнтирів, що спрямовані на практичну підготовку. Зміст освіти у сфері дизайну має інтегративний характер і поєднує форми і засоби формування провідних для дизайнера якостей, а саме здатності до новизни, до креативного бачення форм і властивостей об'єкта проектування.

На нашу думку, для професійного становлення дизайнера важливим компонентом у навчально-виховному процесі є макетування, яке знайомить студента з основними положеннями архітектонічних мистецтв, процесами формотворення об'єктів предметно-просторового середовища, методами роботи над площинною та об'ємно-просторовою композицією і допомагає набути професійних навичок для створення нових формоутворень у композиції, дає уявлення про просторові зв'язки і відносини елементів композиції, а також дає можливість студенту зосередити в майбутньому свою увагу на творчі проблеми композиційної будови об'єктів предметно-просторового середовища. Таким чином, практичні завдання з дисципліни дають змогу відпрацювати отримані знання та навички і чинять плідний вплив на професійне становлення майбутніх фахівців з дизайну.

Список використаної літератури:

1. Бодрова Т.О. Аксіологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2013. № 1. С. 162–163.
2. Даниленко В.Я. Дизайн : підручник. Харків : ХДАДМ, 2003. С. 279.
3. Калинин Ю.М., Перькова М.В. Архитектурное макетирование : учеб. пособие. Белгород : БГТУ, 2010. С. 5.
4. Кудрявцев Т.В Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии.* 2003. № 3. С. 58.
5. Мазурина Т.А., Халиуллина О.Р. Макетирование в графическом дизайне : учебное пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2005. С. 5–6.
6. Никитина Н.П. Аналитический метод изучения архитектурной композиции. *Научно-технический журнал Вестник МГСУ*. 2010. № 1. С. 11–13.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2005. С. 16.

Kozelets T. Modeling as a mean of a future design specialist professional becoming

Current trends of design education development in Ukraine with the priority in training highly qualified design specialists able to creativity and novelty have been considered in the article.

It is revealed that modern higher education needs a benchmark aimed at the needs of the current market, approximating to European quality, which increases the demand for the training of highly skilled design specialists.

Formulated the specifics of design activities, consisting in the design of the objective world, the formation of products necessary for human life.

Analysis of theoretical works of domestic and foreign specialists concerning modeling application in teaching and educational process in different types of design: industrial, graphic and architectural has been carried out.

Fruitful influence of practical activity on models creation, which promotes formation of spatial thinking and skills of perception of forms plasticity; formation of a sense of harmony and aesthetics; formation of the creative vision of a problem and solutions irregularity; development of figurative thinking and spatial imagination; development of visual thinking and logic; development of creative individual method was proved.

The essence of professional becoming, as one of the forms of personality development, where the subject of activity manifests itself in professional activity and at the same time forms the proper attitude towards this activity, motives for its implementation was determined.

It is emphasized that when training in higher education institution when performing practical tasks the student simultaneously perceives the educational material, understands, memorizes and applies it for solving educational and professional tasks. Because of this all the cognitive processes of the student are professionalized, the active and passive vocabulary is enriched. Professional orientations acquire also cognitive qualities and personality traits. Practical tasks in creating layouts of various design objects contribute to the extraordinary thinking of young professionals and the individuality of approaches to the development of author's graphic-plastic and bulk compositions; form the skills of independent work, developing compositional thinking and creative individuality; get acquainted with modern materials and technologies; bring students the ability to build their work consistently and in stages; as close as possible to the real conditions of professional activity.

The author emphasizes that the modeling in the process of a future design specialist professional becoming, assumes greater importance in combination with modern computer technologies, and allows implementing audacious designer concepts and helps Ukrainian designers to show themselves at a decent level in modern market conditions.

Key words: *design education, designer, types of design, professional becoming of a specialist, model, modeling.*

УДК 378.147

В. Ф. Кудрявцева
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЛИБИННОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті звертається увага на необхідність зміни освітньої парадигми з поверхового навчання на глибинне навчання. Мета статті – описати організаційно-методичні можливості застосування окремих компонентів глибинного навчання, обраних для впровадження, у навчанні англійської мови студентів морських навчальних закладів в умовах комунікативного навчання. Маючи успішний досвід упровадження комунікативного підходу до навчання морської англійської мови, автор цілком слушно зауважує, що його принципи схожі на певні ознаки глибинного навчання, наприклад, навчання «від студента», активне залучення, зв'язок змісту навчальних завдань із реальним життям. Описуються перші кроки навчання викладачів теоретичних аспектів глибинного навчання. Дослідник зупиняється на тих результатах комунікативного навчання, які можуть стати основою для системної роботи над розвитком умінь викладачів і студентів через розпитування, на основі розроблення проектів і застосовування комбінованого навчання. Представлено деякі організаційно-методичні аспекти поступового переходу до глибинного навчання, серед яких – майстерність ставити питання, необхідність цілеспрямованого розроблення переліку можливих проектів у вивченні морської англійської мови, використання навчальної Інтернет-платформи для застосування технології «перевернутий клас». Стверджується, що практичне освоєння нової технології навчання, яким є глибинне навчання, варто здійснювати лише, якщо студенти розуміють його цілі й доцільність для них. Важливо, що подальші дослідження планується проводити в міждисциплінарному вимірі на основі розроблення концептуальних засад глибинного навчання в морському навчальному закладі.

Ключові слова: *глибинне навчання, комунікативний підхід, навчання через розпитування, проектна робота, комбіноване навчання.*

Постановка проблеми. Підвищення конкуренції в галузі міжнародного морського судноплавства, особливо на тлі зменшення міжнародних перевезень в умовах економічного спаду і зростання кількості випускників морських навчальних закладах у пострадянських країнах, серед яких – Україна, Азербайджан, Грузія, Латвія, Литва, Казахстан, нові пріоритети молодих студентів стосовно власного розвитку, безпрецедентні можливості користування інформаційними технологіями – ці та інші виклики ставлять перед викладачами нові завдання, пов'язані з переосмисленням своєї ролі в навчальному процесі. Від навчальних закладів очікують персоналізованого підходу до студента для опанування ним умінь, необхідних для успішного кар'єрного зростання в наш час.

Теорія глибинного навчання, кількість послідовників якого зростає, цілком відповідає потребам навчання нинішнього студентства, оскільки її основним лейтмотивом є переорієнтація з навчання студента викладачем на організацію ним самонавчання й самокерування, для чого викладач має засвоїти нові навчальні технології. Термін «глибинне навчання» визначається як засвоєння студентами матеріалу, що стимулює критичне мислення, вирішення проблем, співпрацю і самостійне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість теоретичних доробків і практичних досліджень стосовно глибинного навчання здійснюється американськими науковцями. Глибинне навчання передбачає оволодіння шістьма компетенціями, необхідними студентам для успішного життя в нинішній час: ефективно спілкуватися, співпрацювати, критично мислити й розв'язувати складні проблеми, володіти змістом навчання, навчитися вчитися, бути налаштованим на самонавчання.

У звіті групи науковців стверджується, що глибинне навчання розвиває вміння, які потрібні у XXI сторіччі, такі як інновація, креативність, творче розв'язання проблем: «Коли метою є підготовка студентів бути успішними в розв'язанні нових проблем та адаптації до нових ситуацій, тоді потрібне глибинне навчання» [1, с. 70].

У багатьох публікаціях підкреслюється необхідність розвивати такі ключові уміння, як «критичне мислення, розв'язання проблем, співпраця, ефективне спілкування, мотивація, наполегливість та оволодіння навичками вчитися, які можуть демонструватися в межах базового навчального контенту і які є важливими для успіху в освіті, роботі та інших сферах відповідальності дорослих» [1, с. 18].

© Кудрявцева В. Ф., 2019

Крім опису змісту й технологій глибинного навчання, повсякчас мова йде про необхідність вищим навчальним закладам розглядати «професійний розвиток викладачів як фундаментальну частину загального стратегічного плану задля успіху студентів» [2, с. 16], і цю точку зору ми повністю поділяємо, оскільки без усвідомлення викладачами теоретичних і прикладних аспектів глибинного навчання запровадити його неможливо.

Стверджується, що традиційне навчання не відповідає навчальним потребам сучасних студентів, необхідна співпраця викладачів, у тому числі міждисциплінарна, у впровадженні глибинного навчання, якій характерні три етапи – приєднання, співробітництво, концептуальне осмислення [4, с. 2].

Роздуми про роль викладача в класі, де навчання здійснюється за технологіями глибинного навчання, приводить до висновку, що викладач має навчитися стати навчальним стратегом, навчальним дизайнером, фасилітатором, користувачем мереж, консультантом [5, с. 8].

З-поміж навчальних дисциплін найбільш дослідженими щодо використання технологій глибинного навчання виявились природничі науки, соціологія, психологія, водночас англійська мова, тим більше морська англійська мова, не стали предметом зацікавленості дослідників і практиків, чому є принаймні дві причини: 1) в англомовних країнах англійська мова вже сама по собі є мовою спілкування; 2) у нашій країні є певне непорозуміння стосовно термінів «глибоке навчання» і «глибинне навчання» – обидва вважаються галуззю машинного навчання.

Мета статті – описати організаційно-методичні можливості застосування окремих компонентів глибинного навчання, обраних для впровадження, у навчанні англійської мови студентів морських навчальних закладів в умовах комунікативного навчання.

Виклад основного матеріалу. Якісна імплементація нової методики чи технології неможлива без попередньої ретельної науково-методичної та організаційної підготовки залучених викладачів. Ми маємо досвід кількарічної роботи над упровадженням проекту «Комунікативний підхід до навчання англійської мови за професійним спрямуванням». Її висока результативність: викладачі вміють практично застосовувати комунікативний підхід, студенти вільно володіють англійською мовою як повсякденного вжитку, так і професійного спрямування – доводить ефективність системного навчання викладачів на основі мети й покрокового плану, визначених спільно з індустріальним партнером навчального закладу.

У комунікативного підходу і глибинного навчання є певні спільні ознаки, серед яких – навчання «від студента», активне залучення, навчальні завдання відображають спілкування в реальному житті [6, с. 206]. Попередні роки цілеспрямованої роботи над розвитком комунікативних умінь призвичаїли студентів до окремих значущих компонентів глибинного навчання, однак воно передбачає більш усвідомлену участь студентів у власному учінні й більш широку палітру вмінь із кожного аспекту.

Поступовий перехід до глибинного навчання на основі розвиненої практики комунікативного підходу до навчання морської англійської мови потребує певних зрушень в організації навчального процесу, особливо суттєвим із яких є зміна акценту – від навчання викладачем на пріоритет самокерування за допомогою викладача. Не менш важливим викликом є пошук необхідних ресурсів для забезпечення змістового наповнення навчальної діяльності студентів.

Теорія глибинного учіння передбачає розвиток у студентів шести пріоритетних «Що?» (оволодіння змістом, ефективне спілкування, критичне мислення й розв'язання проблем, співпраця, самостійно спрямоване навчання, академічне мислення) засобами шести методичних «Як?» (навчання через розпитування, навчання на основі проектів, навчання на робочому місці, комбіноване навчання, персоналізоване навчання, мережеве навчання) [8, с. 2].

Початкові зусилля викладачів спрямовувались на вивчення теоретичних аспектів глибинного учіння та визначення з-посеред них пріоритетних аспектів для практичного впровадження з урахуванням досвіду й можливостей кафедри. Такими для впровадження визначено навчання через розпитування, навчання на основі проектів, комбіноване та персоналізоване навчання для розвитку вмінь ефективного спілкування, співпраці, критичного мислення й самостійного навчання.

Усвідомлюючи, що практично всі компоненти глибинного навчання, обрані нами для дослідження та запровадження, потребують надання студентам завдань для виконання в різних формах комунікативної взаємодії, ми вважали за необхідне здійснити розрізнення понять «вправа/exercise», «діяльнісна вправа/activity» й «завдання/task». Результатом колективного обговорення стали такі дефініції: «вправа» – навчальна процедура, у якій студенти залучені до контрольованої практики певного аспекту мовних систем (граматики, лексики, вимови); «діяльнісна вправа» – навчальна процедура, у якій студенти залучені до більш вільної змістової мовно-комунікативної практики, пов'язаної з метою заняття; «завдання» – навчальна процедура, у якій студенти залучені до виконання змістового цілеспрямованого завдання, яке має комунікативний результат, пов'язаний із можливістю застосування в реальному житті

Наше дослідження можливостей глибинного навчання в практичному вимірі розпочинається з використання технології «навчання через розпитування»/«inquiry-based learning». Традиційно в навчальному процесі запитання ставить викладач, а студент ставить питання, аналогічні їм або розміщені в навчальних матеріалах. Комунікативні заняття також розпочинаються з вільного обговорення світлин, відео, схем, певних документів, ситуацій шляхом elicitation. У вивченні морської англійської мови досить часто необхідні конкретні відповіді, які можуть бути отримані не через пояснення викладача, а шляхом взаємного, послідовного розпитування. Наприклад, “Write your ideas and, in group, compare them: Loading a tanker with liquefied natural gas can be safe/dangerous if …”.

Замість швидкого пояснення або читання тексту з наступними відповідями на питання, викладач пропонує студентам знайти відповіді, розпитуючи інших студентів, порівнюючи різні варіанти відповідей і разом виходячи на правильні відповіді.

У розроблених нами навчальних посібниках здійснено спроби навчити студентів задаванню питань. Наприклад, розвиваючи вміння студентів підсумовувати правила, розміщені в Міжнародній конвенції з попередження забруднення з суден, пропонується завдання: “In groups, write tricky questions about the equipment of the SOPEP locker”.

У глибинному навчанні викладач може також ініціювати перше запитання або дати стимулювальне завдання, налаштувати їх на пошук відповіді й формулювання подальших запитань, що схоже на звичну роботу в комунікативному навчанні. Але все ж головна роль викладача полягає в провокуванні ініціативних питань студентів для взаємного навчання і для кращого засвоєння навчальної теми.

Із цією метою нами запроваджується розміщення творчо-пошукових завдань для самостійного виконання на навчальній інтернет-платформі Moodle. Студенту рекомендується написати декілька складних, цікавих, проблемних питань або таких, які допоможуть висвітлити незрозумілі для нього частини завдання. Наступне навчальне заняття розпочинається з прийому “Ask three”, тобто студенти мають обговорити свої питання спочатку з трьома студентами, перш ніж обговорити відповіді з викладачем.

Навчання шляхом розпитування вимагає від викладачів і студентів навчитися формулювати питання різного когнітивного рівня. Один із можливих варіантів – ознайомити їх таксономією Блума. Інший – поступово привчити себе і студентів до формулювання різних типів питань, обравши певну систему. Наприклад, розвивати вміння викладачів і студентів формулювати питання, які потребують усе більшої самостійності у висловленні свого ставлення: 1) питання про знання фактів; 2) питання-припущення; 3) питання-судження; 4) питання-пошук альтернатив [7, с. 42].

Навчання на основі проектів має на меті дослідження студентами певного проблемного питання, привабливого, дещо складного, але можливого для розв’язання, і пошук відповіді на нього. У вивченні морської англійської мови можливості проектної роботи обмежені, оскільки всі процедури на судні, документація, вимоги до спілкування на судні, між суднами, з береговими станціями тощо суворо регламентовані й вимагають неухильного дотримання.

Тим не менше в комунікативному навчанні нами використовується цей метод для проектів, яким характерні короткий час виконання, візуальне зображення рішення в презентаціях, усний опис процесу розроблення й результатів проекту, пов’язаність із професійною компетентністю. У нашому досвіді використання таких комунікативних бліц-проектів студенти виявляють зацікавленість і демонструють умотивованість. Як приклад, завдання до проекту в темі «Рятувальні засоби»: “In groups, design a poster with a message to seafarers based on the case”.

Упроваджуючи навчання на основі проектів під час вивчення морської англійської мови, варто разом зі студентами старших курсів і викладачами спеціальних дисциплін, які добре розуміються на нинішніх проблемах судноплавства, визначити перелік можливих проектних завдань відповідно до змісту робочих навчальних програм і розробити до них інструкції. Коректно організована проектна робота сприяє розвитку вмінь студентів критично мислити, співпрацювати, робити незалежні й обґрунтовані висновки.

Комбіноване навчання/blended learning надає необмежені можливості викладачам і студентам для виконання навчальних завдань, тому що поєднує он-лайнові навчальні матеріали та можливості он-лайн спілкування й заняття з використанням комп’ютерів із традиційними методами роботи в класі. З комбінованого навчання нами як перший крок обрано «перевернутий клас» – навчання, при якому студенти знайомляться зі змістом майбутнього заняття вдома, а працюють із ним у класі.

На першому етапі дослідження на навчальній Інтернет-платформі Moodle викладачами розміщуються переважно відеоматеріали, технічні тексти, кейси, звіти про аварійні ситуації в морі, які займають значний час для ознайомлення з їх змістом у класі. Приходячи на заняття, студенти вже знають тему заняття, зміст виконаного завдання й можуть його обговорювати, ставити питання один одному для перевірки розуміння.

В умовах комунікативного навчання студенти звичні до таких рухливих вправ, коли вони рухаються класом і розмовляють один із одним. Такі вправи використовуються саме для задавання

питань і відповідей на них. У результаті застосування «перевернутого класу» може видаватися легким задумом і мати певні переваги: залишається більше навчального часу на занятті для спілкування, студенти самостійно вчаться вдома і працюють у мережі, що звично й до вподоби нинішній молоді.

За умови правильного розуміння процедури використання вищезазначених методів і ретельної підготовки до занять можна очікувати, що вони, за задумом, сприятимуть розвитку всіх умінь, представлених у теорії глибинного навчання.

Висновки і пропозиції. Короткий огляд аспектів глибинного навчання, обраних нами для практичного впровадження, приводить до висновку, що їх реалізація можлива за умови спільної роботи викладачів над визначенням і послідовним застосуванням детальних науково-методичних рекомендацій стосовно покрокових дій викладачів і студентів. Практичне освоєння нової технології навчання варто, безперечно, здійснювати при розумінні студентами її цілей і доцільності для них самих.

Перспективи подальших досліджень. У наступні роки передбачається послідовне переосмислення ролі викладачів, удосконалення практичного застосування методів глибинного навчання для якісної підготовки студентів до життя в реальному професійному світі. Особливу увагу планується звернути на розроблення й упровадження навчальних стратегій у міждисциплінарному вимірі, розроблення концептуальних засад глибинного навчання в морському навчальному закладі.

Список використаної літератури:

1. Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. URL: https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf (дата звернення: 15.01.2013).
2. Gyurko J., MacCormack P., Bless M., Jodl J. Why Colleges and Universities Need to Invest in in Quality Teaching More Than Ever. URL: https:/acue.org/wp-content/uploads/2018/07/ACUE-White-Paper1.pdf (дата звернення: 15.01.2013).
3. Hewlett and Flora Foundation. Deeper Learning Defined. URL: https://hewlett.org/library (дата звернення: 23.04.2013).
4. Johnson B. Deeper Learning: Why Cross-Curricular Teaching is Essential. URL: https://www.edutopia.org/blog (дата звернення: 15.01.2013).
5. Martinez M., McGrath D., Foster E. How Deeper Learning Can Create a New Vision for Teaching. URL: https://nctaf.org (дата звернення: 15.01.2013).
6. Model Course 3.17 “Maritime English”. URL: https://ru.scribd.com/document/261953765 (дата звернення: 31.10.2014).
7. Sail Safe. Student’s Book: навчальний посібник для студентів вищих морських навч. закл. / В.Ф. Кудрявцева, С.Л. Барсук, К.Л. Бойко, М.П. Степанюк. Херсон : ТОВ «ВКФ «Стар» ЛТД», 2017. 204 с.
8. Teaching and Learning for Deeper Learning. URL: https://deeperlearning4all.org (дата звернення: 05.07.2018).

Kudryavtseva V. Implementation of deep learning in the course of study Maritime English

The article focuses on the necessity of changing the educational paradigm from surface teaching to deeper learning. The aim of the article is to characterize organizational and methodological possibilities for using some components of deeper learning selected for implementing in teaching English students of maritime training institutions in the framework of communicative approach. Successful in implementing communicative approach to teaching Maritime English, the author is quite right in commenting that its principles are similar to certain features of deeper learning, e.g. student-centered teaching, students learn by active involvement, learning tasks reflect real life communication. The initial steps in teaching instructors theoretical aspects of deeper learning are described. The researcher emphasizes those outcomes of communicative approach which can be useful for systematic work on developing teachers’ and students’ skills for inquiry-based learning, project-based learning, and combined learning. Some organizational and methodological aspects of gradual shifting to deeper learning are presented, among them mastery of asking questions, need for purposeful designing of a list of possible projects in learning Maritime English, application of a learning Internet-platform the flipped-class strategy. It is stated that practical steps in starting a new teaching and learning technology, deeper learning as well, can be made only if students are aware of its goal and benefits for them. Quite important that further research is planned in cross-disciplinary collaboration and conception of deeper learning at maritime training institutions is planned to be developed.

Key words: *deeper learning, communicative approach, inquiry-based learning, project-based learning, blended learning.*

УДК 004.9: 378.016: 81’25-051

В. Ф. Муратова
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті на основі сучасних підходів обґрунтовано роль інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з перекладу. Виокремлено основні комп’ютерні програми машинного та автоматизованого перекладу. На підставі систематизації й узагальнення теоретичних надбань вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також шляхом порівняльного аналізу наявних перекладацьких програм установлено основні переваги формування перекладацької компетенції засобами сучасних інформаційних технологій: 1) ефективна організація навчального процесу за рахунок швидкого поповнення словникового запасу; 2) остаточне формування навичок двостороннього перекладу текстів певних функціональних стилів; 3) можливість перевірки орфографії, редакції тексту, аналітичного підходу до тексту-оригіналу; 4) створення умов для самостійної роботи й комфортного середовища; 5) використання Інтернету як основного засобу модернізації освіти. Описано переваги та недоліки Інтернет-програм, зорієнтованих на різні види перекладацької діяльності. На базі наявних програм обґрунтовано необхідність оптимізації навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів. Комп’ютеризація інформаційних технологій стимулює подальший розвиток систем автоматизованого перекладу, що, у свою чергу, призводить до формування нових засад підготовки перекладачів: наочності й автономності.

Ключові слова: *машинний переклад, автоматизований переклад, компетенція перекладача, двосторонній переклад, оптимізація навчального процесу, модернізація освіти, функціональний стиль, редактор тексту, база даних.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації, розвиток комп’ютерних технологій і необхідність швидкого засвоєння нової інформації зумовлюють зміни в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців з перекладу. Формування нової картини світу, де комп’ютер, Інтернет, засоби мультимедіа посідають провідне місце, призводить до необхідності подальшого вдосконалення й переосмислення освітніх перекладацьких програм.

Комп’ютеризація інформаційних технологій сприяє прискоренню перекладацького процесу. Необхідність швидкого доступу до інформації зумовлює пошук способів її здобуття, використання набутих знань у професійній діяльності. При цьому виникають труднощі, пов’язані з підготовкою фахівців, які спроможні працювати з новими програмами, а також з необхідністю оновлення наявних освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на актуальність дослідження інформаційних технологій і їх використання в навчанні, проблемами інноваційних технологій займаються такі дослідники, як Д. Стетченко, Н. Басова, С. Вєтров, М. Кларін. Дидактичні засади застосування інформаційних технологій досліджували В. Беспалько, А. Нісімчук, О. Шиян та інші. Крім цього, підходи до аналізу машинного перекладу розвивали Б. Ахім, Б. Торстен, Ф. Коен, М. Кренц, Ф. Шефер та інші.

Застосування інформаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов досліджують В. Краснопольський, Л. Морська, Є. Полат, І. Роберт, П. Сердюков та інші.

Теоретичні і практичні основи підготовки перекладачів викладено в працях І. Алексєєвої, М. Варшауера, Т. Коваля, Л. Латишева, Г. Мірама, Р. Міньяр-Бєлоручева, П. Ньюмарка, Л. Размжоу, Д. Соєра, А. Чужакіна та інших [3, с. 14].

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз програм машинного перекладу щодо формування компетенції майбутніх перекладачів; визначити переваги й недоліки різних програм автоматизованого перекладу; окреслити перспективи подальших розвідок.

Виклад основного матеріалу. Поняття «перекладацька компетенція» зарубіжними та вітчизняними вченими тлумачиться по-різному, але спільним є те, що в основі цих визначень лежить роль перекладу в сучасному світі. Через це доречним є розподіл перекладу на чотири основні функції. За словами О. Чередниченка, ці чотири функції (мовна, культурна, когнітивна, креативна) є запорукою адекватного перекладу [2, с. 25]. Проте дослідник додає ще одну функцію, а саме захисну, яка спрямована на захист рідної мови та культури від надмірного впливу іноземних мов.

Ці функції зумовлюють процес формування перекладацької компетенції, проте, як стверджує Г. Кузенко, *«у науковій літературі не існує*

© Муратова В. Ф., 2019

єдиного погляду на кількість і характер перекладацьких функцій, оскільки різні вчені характеризують їх за різними критеріями» [1, с. 84]. Отже, виділяють від 5 до 58 функцій, але в статті ми спираємося на класифікацію професора О. Чередниченка, оскільки вважаємо її найбільш системною та узагальненою.

Машинний переклад іноді називають автоматизованим. Проте ці два терміни мають різне тлумачення й застосування. Якщо машинний переклад стосується перекладу за допомогою комп'ютера з однієї мови іншою, то автоматизований переклад передбачає лише часткове залучення комп'ютера до процесу перекладу: або використання комп'ютерних словників людиною-перекладачем, або розподіл завдань між комп'ютером і людиною. Хоча іноді ці два терміни вживають як синоніми.

У перекладацьких бюро активно застосовують три програми машинного перекладу: PROMT, PRAGMA та SDL Trados. Остання є найбільш відомою серед перекладачів. Проте варто розглянути й інші програми автоматизованого перекладу, які здатні покращити компетенцію сучасних студентів і полегшити роботу перекладача.

Перекладач **PROMT** – програмне забезпечення для автоматизованого перекладу текстів [9].

Найбільш популярними є переклади з української мови російською та навпаки. На цьому етапі розвитку програми існує 60 мовних пар, проте основними мовами перекладу є англійська, іспанська, французька, німецька мови. Працює майже з будь-якими форматами файлів. Програма випускається російською компанією, яка наприкінці 2010 року впровадила гібридну технологію перекладу, що поєднує в собі різні підходи машинного перекладу. Така технологія дає змогу вводити текст у голосовому режимі, вести історію перекладених текстів. Крім того, програму можна застосовувати як в онлайн режимі, так і без підключення до Інтернету. Загалом програма PROMPT є відмінним перекладачем особливо на початковому етапі. Студенти можуть швидко оволодіти алгоритмом роботи з перекладачем, при цьому PROMPT здатний працювати на пристроях з операційною системою Android. Проте є також і свої недоліки: 1) якість перекладу залежить від обсягу словників; 2) практика використання показує, що 15% речень перекладаються неправильно через недостатнє врахування особливостей граматичної структури; 3) більшість вдалих перекладів є вузько орієнтованими.

Завантажувати програму необхідно з офіційного ресурсу розробника, що дасть можливість отримати дійсно якісне програмне забезпечення. Крім того, компанія-виробник пропанує акції для навчальних закладів та установ з метою поширення споживачів. Використання PROMPT є одним із початкових етапів роботи майбутнього перекладача, доцільною платформою застосування набутих знань на практичних заняттях.

Наступна програма, з якої варто почати знайомство студентів-перекладачів з інформаційними технологіями, є комп'ютерний перекладач **Pragma 6** з підтримкою восьми мов, у якому наявні різні напрями перекладу [8].

Програма орієнтована як на корпоративних, так і приватних користувачів. На офіційному сайті програми розміщений онлайн перекладач, проте в програми є певні недоліки: 1) набір словників обмежений; 2) програма поширюється як умовно-безкоштовна й має 2-тижневий термін ознайомлення; 3) збільшення обсягу мовних модулів приблизно в півтора разу порівняно зі старими версіями програми. Попри ці недоліки, програма дійсно підвищує продуктивність праці майже на 25%. Із теоретичного погляду, робота з Pragma 6 допоможе розширити функціональність перекладу (більше текстів різних функціональних стилів).

Найбільш популярною програмою в України можна з упевненістю назвати систему автоматичного перекладу **SDL Trados** [10].

Програма, яка створена в 1984 році в Німеччині Йохеном Хуммелєм та Іко Кніфаузеном, дає можливість управління різними аспектами перекладацької діяльності. Система Trados включає декілька модулів для текстів різного формату. Компанія пропанує як корпоративний варіант програми, так і персональний.

Основою програми є Translation Memory (пам'ять перекладів). Це – лінгвістична база даних, яка постійно фіксує здійснені переклади для подальшого використання. Усі попередні переклади накопичуються в пам'яті перекладу та повторно використовуються, так що користувачеві не потрібно перекладати одне й те саме речення двічі. Чим більше користувач накопичує інформації в пам'яті перекладу, тим швидше він може здійснювати наступні переклади.

Основними завданнями, що використовуються для формування професійних умінь і навичок майбутніх перекладачів, під час застосування Trados є вправи на:

• формування й розвиток умінь порівняльного аналізу інформації;здобуття додаткових знань у роботі зі складниками інтерфейсу програми;

• поступовий переклад документів різного типу з використанням ТМ-файлу від попередньої сесії;

• ознайомлення з технологіями Translation Memory;

• аналіз зручності користування інтерфейсу тощо.

Проте в будь-якій програмі є свої недоліки: поступове ускладнення інтерфейсу, відсутність можливості відкрити кілька файлів одночасно для автоматичного поширення перекладу, особливо коли є велика кількість сегментів. Незважаючи

на це, система автоматичного перекладу SDL Trados – вдала платформа для вдосконалення навичок студентів під час роботи з інформаційними технологіями.

Окрім зазначених програм, є також безліч інших, які можна використовувати в процесі роботи й навчання. Серед них варто відмітити такі:

• **MetaTexis** – система автоматизованого перекладу, розроблена у 2002 році [6]. Програма може виконувати імпорт-експорт файлів, є простішою у використанні (порівняно з Trados), вартість програми невелика. Зручна альтернатива для початківців у комп'ютерних технологіях перекладу.

• **Wordfast** – програма автоматизованого перекладу, що підтримує пам'ять перекладів (як SDL Trados) [12]. Працює на декількох платформах. Користується попитом серед перекладачів-фрилансерів. Для студентів-початківців ця програма простіша у використанні порівняно з Trados, проте працює на схожих алгоритмах.

• **Déjà Vu** – програма автоматичного перекладу [5]. Має багато переваг для перекладачів-початківців: оптимізує час перекладу та витрати; забезпечує цілісність усіх перекладів, що покращує їх якість.

• **OmegaT** – безкоштовна система автоматичного перекладу, що підтримує пам'ять перекладів [7]. Доречним є розпочати навчання студентів саме із цієї безкоштовної програми, оскільки кожний може завантажити й користуватися нею. Що стосується мов, із якими система працює, їх кількість постійно збільшується завдяки роботі професійних перекладачів.

У процесі формування перекладацької компетенції сучасні інформаційні технології дають змогу організувати власний процес навчання, покращити навички двостороннього перекладу, аналізу та синтезу повідомлень. Проте варто пам'ятати про критерії й особливості комп'ютерних систем, які викладач обирає студентам для засвоєння: платний контент; наявність дистанційного використання; відеоогляди з користування програмами; лабораторні роботи з перекладу конкретних текстів або їх фрагментів.

Студенти можуть обирати між різними способами роботи, але невід'ємною частиною перекладацького процесу є здатність працювати з найбільш поширеними форматами файлів: MS Word, Excel, HTML, PowerPoint. Незалежно від обраного методу роботи, всі студенти-перекладачі потребують однакові інструменти для професійної діяльності: термінологічні словники, глосарії, бази даних; архіви попередніх перекладів; консультування фахівців з окремих галузей.

У 2004 році Генеральна дирекція з перекладу Європейського Союзу опублікувала документ, у якому подано опис роботи перекладача із засобами інформаційних технологій [11].

Студентам варто було б запропонувати ознайомитися із цим есе як одним із видів творчо-пошукової роботи, оскільки в документі представлено опис основних допоміжних засобів, баз даних, редакторських програм, якими користуються сучасні європейські перекладачі та які можуть суттєво полегшити професійну діяльність.

Основними причинами навчання студентів машинного перекладу, а також систем автоматизованого перекладу є такі: можливість перекладу електронних листів або ділового листування; переклад посібників, інструкцій з експлуатації (головним чином за допомогою використання пам'яті перекладів); переклад веб-сторінок; переклад веб-сайтів; спілкування в онлайн-чатах у реальному часі; літературний переклад текстів.

Студентів-перекладачів з німецької мови потрібно також інформувати стосовно процесів у сучасному німецькомовному просторі, які можуть вплинути на перекладацьку діяльність. Серед них варто вказати нові тенденції до спрощення й економії мовних засобів.

Іноземні слова швидше адаптуються в німецькій мові, утворюються нові прикметники з іменників і дієслів. Нові дієслова стають основою подальших деривацій, а запозичення з англійської мови стосуються не лише окремих афіксів, а цілих лексем, які пізніше перетворюються на компоненти нових німецьких слів. Порівняйте вираз *«сильна жінка»* (*starke Frau*, але в сучасній німецькій – *Power-Frau*) [4]. Ці процеси потрібно враховувати під час укладання словників для автоматизованого перекладу, оскільки жодні інформаційні технології не здатні перекласти великі конструкції голофразису без додаткового включення всіх новоутворень до словника перекладацької системи.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи інформацію щодо систем машинного та автоматизованого перекладу, потрібно вказати такі моменти:

1. Робота з безкоштовними програмами може стати першим кроком у навчанні студентів. Користувач не потребує довгого часу для засвоєння програми, потрібний лише доступ до Інтернету. Недоліками можна назвати неможливість включення власних словників, подальші налаштування таких програм майже неможливі, якість перекладу невисока.

2. Програми перекладу для ПК мають власний інтерфейс користувача залежно від фірми виробника, текстовий редактор. Перевагами таких програм є можливість працювати у звичному для користувача середовищі, можливість залучення спеціалізованих словників. Основним недоліком є вартість програм, а також проблема конфіденційності контенту.

3. Після ознайомлення студентів із машинним перекладом, з алгоритмом редагування текстів набуті навички повинні включати можливість під-

готовки тексту перекладу в текстовому процесорі MS WORD; використання Internet, сучасних засобів автоматизації роботи перекладача (редагування тексту, машинний переклад, електронні словники та енциклопедії); роботи з програмами Translation Memory; здійснювати редагування перекладу відповідно до стандартів.

4. Перспектива подальших досліджень полягає в практичному розробленні нових курсів: «Редагування перекладу», «Інформаційні технології в перекладацькій діяльності» тощо – з укладанням комплексу вправ та експериментальною перевіркою розробленої методики навчання.

Список використаної літератури:

1. Кузенко Г.М. Перекладацькі функції та їх роль у діяльності перекладача. *Вісник ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Мовознавство»*. Київ, 2016. № 6. С. 84–86.
2. Чередниченко О. Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ, 2007. № 41. С. 25–27.
3. Шупта О., Мацюк О. Формування професійних умінь та навичок у майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2016. № 47. С. 14–18.
4. Dargiewicz A. Die Sprache lebt und verändert sich. *Zu neuesten Tendenzen in der deutschen Wortbildung, Acta Neophilologica.* 2012. № XVI (1). S. 61–76.
5. Deja Vu. Translation Memor. URL: https://powerling.com/tools-technology/translation-memory.
6. MetaTexis. The easy way to translate. URL: http://www.metatexis.com.
7. OmegaT. The free translation memory tool. URL: http://omegat.org.
8. Pragma 6.x. Trident Software. Комп'ютерний переклад для усіх. URL: http://www.translate.ua/uk/pragma-6x.
9. PROMT. Automated Translation Solutions. URL: http://www.promt.com.
10. SDL Trados Studio. Leading translation software for everyone. URL: https://www.sdltrados.com.
11. Übersetzung Hilfsmittel und Arbeitslauf. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/computerlinguistik/tools_and_workflow_de.pdf.
12. Wordfast. URL: https://www.wordfast.net.

Muratova V. Formation of professional translators' competences by virtue of information technologies

The article deals with the role of information technology in the preparation of future translation specialists. The main computer translation programs are highlighted. The problems of translator training have been identified taking into account modern educational programs. On the basis of systematization and generalization of theoretical achievements of the domestic and foreign researchers, as well as through comparative analysis of existing programs, the main advantages of the formation of translation competence by means of modern information technologies are established: 1) effective organization of the educational process due to rapid vocabulary replenishment; 2) the final formation of the translation skills of the texts from certain functional styles; 3) the ability to check the spelling, text editing, analytical approach to the text of the original; 4) creation of conditions for independent work and comfortable environment; 5) use of the Internet as one of the main means of education modernization. The advantages and disadvantages of programs are described, with a focus on various types of translation activities. On the basis of existing programs, the necessity of optimizing the educational process of training future translators is substantiated. The computerization of information technologies stimulates the further development of automated translation systems, in turn, leads to the formation of new principles for the training of translators: clarity and autonomy.

Key words: *machine translation, assisted translation, translator's competence, two-way translation, optimization of the educational process, modernization of education, functional style, text editor, database.*

УДК 378:811

Л. П. Науменко
доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОЛОГОМЕНИ ДО КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття присвячена розробленню концепції навчання письмового науково-технічного перекладу з англійської українською мовою студентів-філологів рівня «магістр», для яких переклад є однією з фахових дисциплін. Попередньо розглянуто підходи до викладання перекладу в українській вищій школі та за кордоном, узагальнено набутий досвід у процесі педагогічної діяльності в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка на відділеннях української мови та східних мов і літератур. У процесі дослідження встановлено певні відмінності між системами підготовки перекладачів в українських і британських університетах і в тематиці їхніх змістових модулів. Проаналізовано навчальні програми з науково-технічного перекладу, який читається як нормативний курс в українських закладах вищої освіти гуманітарного, технічного та філологічного профілів і британських університетах, у яких переклад викладається як нормативна дисципліна з наданням кваліфікації «перекладач». За результатами дослідження напрацьовано концептуальне бачення навчання письмового науково-технічного перекладу з англійської українською мовою студентів філологічного профілю, які отримують кваліфікацію «перекладач-референт». Концептуальна модель навчання перекладу передбачає попередню лінгвістичну та практичну підготовку студентів з обох мов; поєднання теорії з практикою упродовж навчання; набуття навичок роботи з комп'ютерними програмами й базами даних; професійну перекладацьку практику. У перспективі планується розроблення навчальної програми з теорії та практики науково-технічного перекладу з англійської українською мовою для студентів рівня «магістр», які набувають спеціальність «філолог, викладач, перекладач-референт» з української та англійської мов в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ключові слова: *науково-технічний переклад, теорія та практика перекладу, концептуальна модель, перекладач-референт, предметна галузь.*

Постановка проблеми. Переклад як практична діяльність і наукова галузь усе частіше привертає увагу українських і зарубіжних учених, методистів і викладачів іноземних мов. Попри численну літературу, присвячену загальним проблемам та окремим аспектам перекладу, залишається не розробленим цілісне концептуальне бачення методології навчання перекладу у вишах гуманітарного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перекладознавство є відносно молодою галуззю філологічних студій, започаткованою на Другому конгресі славістів у Москві в 1958 р. (сам термін належить американському досліднику Джеймсу Холмсу, уперше вжитий у назві праці *The Name and Nature of Translation Studies* у 1972 р.), нині переживає бурхливий період, пов'язаний із посиленням міжнародних контактів і розвитком світової електронної мережі зв'язку. Останніми роками з'явилася низка праць у галузі теорії, практики та методики навчання перекладу, які роблять внесок у вдосконалення навчального процесу, забезпечуючи його теоретичне підґрунтя, знайомлячи із сучасними підходами, методами та способами перекладу й надаючи методологічні засади для викладання перекладу як навчальної дисципліни. Серед теоретичних праць із проблем перекладу увагу привертають публікації С.І. Мангури, К.В. Палій, М.І. Пушкар, Д. Робінсона [7; 11–12; 26] та ін., у яких розглядаються лінгвістичні проблеми англо-українського перекладу, зокрема наукових і технічних текстів. Практичними напрацюваннями в царині перекладу, пов'язаними зі способами перекладу й алгоритмом роботи з текстом, є праці Г. Боско, В.І. Карабана, І.В. Корунця, С.Є. Максимова, Л.П. Науменко й А.Й. Гордєєвої [5–6; 17; 20; 23] та ін. Методологію навчання перекладу розробляють Н.А. Бараненкова І.П. Волощук, К. Гердінг-Салас, В.Д. Ігнатенко, Т.І. Кавицька, І. Кобякова, Т.Є. Набережнєва, С.Ф. Панов, А. Пим, Л.М. Черноватий [1–4; 8; 10; 16; 18–19; 25] та ін., які пропонують методологічний апарат і методичні рекомендації щодо навчання перекладу як навчальної дисципліни в закладах вищої освіти.

Нагальна необхідність у вирішенні цієї проблеми окреслила **мету статті**, яка полягає в роз-

© Науменко Л. П., 2019

робленні концепції навчання письмового науково-технічного перекладу з англійської українською мовою студентів-філологів рівня «магістр», для яких переклад є однією з фахових дисциплін. Означена мета визначила коло завдань дослідження, а саме: вивчення методологічних підходів до викладання перекладу як фаху в українських і закордонних вишах; віднаходження кореляцій між кількістю навчальних кредитів, профілем вишу та якістю підготовки майбутніх перекладачів-референтів з англійської українською мовою; напрацювання концептуальної моделі навчання науково-технічного перекладу з англійської українською мовою студентів-філологів, для яких переклад є однією з фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Проблема якісної підготовки кадрів у царині перекладу є актуальною й в Україні, і за кордоном, про що свідчать наведені публікації. В Україні існують два методологічні підходи до навчання перекладу: як фаху за спеціальністю «Переклад», який передбачає дві спеціалізації – «усний синхронний переклад» і «письмовий переклад», та супутньої дисципліни в межах спеціальності «Філологія» з можливістю отримання кваліфікації перекладача-референта науково-технічних текстів з однієї (або кількох) іноземних мов українською. У межах першого напряму паралельно вивчаються іноземні мови й переклад як фах. У межах другого напряму викладання перекладу та набуття практичних навичок здійснюється паралельно з отриманням двох філологічних спеціалізацій («українська мова та література, іноземна мова і переклад», «східна мова та література, друга іноземна мова і переклад» тощо).

В англомовних країнах, Великій Британії зокрема, спостерігається дещо інший підхід до підготовки професійних перекладачів. Письмовий переклад викладається протягом трьох років паралельно з вивченням двох іноземних мов і двох різних предметних галузей (право, природничі науки, техніка, економіка, медицина), синхронний переклад викладається лише на останньому курсі навчання мовного вишу. Щоб оволодіти належними навичками усного синхронного та послідовного перекладу після закінчення університету існують дворічні курси підвищення кваліфікації [15, с. 126]. Наприклад, Лондонський університетський коледж (University College London) пропонує спеціалізований курс навчання для письмового перекладача, розрахований на 180 кредитів, який охоплює такі дисципліни: [іноземна] мова та переклад, перекладацькі технології 1, 2, [іноземна] мова та комп'ютерні технології, науково-технічний переклад, переклад медичних текстів. Процес навчання поєднує читання лекцій, проведення семінарів, виконання різного роду практичних завдань. Оцінювання знань і навичок студентів відбувається у формі творів (essays), проектної роботи, домашніх завдань і тестів у класі [27]. Аналогічні навчальні програми з підготовки перекладачів з письмового перекладу пропонують Вестмінстерський університет (University of Westminster), Суррейський університет (University of Surrey), Лондонський столичний університет (London Metropolitan University) та ін., які видають своїм випускникам магістерські або бакалаврські дипломи, як, наприклад, Лондонський столичний університет, у якому, крім технічного перекладу (з фінансів, права, ІТ, медицини), пропонують також навчання літературного перекладу мультимедійних текстів (реклама, комікси, пісні та фільми).

Систему підготовки технічних перекладачів в українських вишах детально аналізує С.Ф. Панов у докторській дисертації *«Теоретико-методологічної основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах»* (2017). У результаті аналізу він доходить таких невтішних висновків: системі фахової перекладацької освіти в Україні бракує практичного спрямування; недостатньо уваги приділяється вивченню рідної мови; занижуються стандарти перекладу; практично відсутні спеціалізація й технічна база для навчання технічних перекладачів [10, с. 154]. Для поліпшення ситуації автор наголошує на необхідності інформативного компонента в освіті технічного перекладача як методологічної основи отримання знань і здійснення професійної діяльності; інтеграції теорії технічного перекладу в практичний курс перекладу від початку й до кінця навчання; формування професійної культури сучасного фахівця з перекладу, яка передбачає виконання професійних дій, розуміння структури своєї діяльності (метазнання) й уміння навчатися, набувати нових знань і навичок (метавміння) [10, с. 147]. На думку автора, технічний перекладач має поєднувати професійну, мовну та лінгвістичну компетентність технічного напряму [10, с. 129]. Звідси запропонована ним трикомпонентна модель підготовки технічних перекладачів охоплює такі виміри: технологія, мова, технічний переклад [10, с. 10].

Зовсім інший стан речей спостерігаємо у вищій школі філологічного профілю, де переклад читається як супутня дисципліна, на неї виділяється значно менше кредитів порівняно з фаховою дисципліною (6 кредитів порівняно зі 120 кредитами) і при цьому видається сертифікат перекладача-референта з другої іноземної мови. Наприклад, на українському відділенні Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка для отримання сертифіката перекладача-референта з другої іноземної мови студентам рівня «магістр» пропонують такі спецкурси: «Жанрові теорії перекладу», «Основи редагування», «Англійсько-український переклад юридичних та медичних текстів» та «Англійсько-

Таблиця 1

Змістові модулі з навчання перекладу в українських і британських закладах вищої освіти

Українські заклади вищої освіти	Британські коледжі та університети
Змістові модулі: 1. Міжмовна комунікація як об'єкт теорії перекладу 2. Мовні розбіжності на різних рівнях міжмовної комунікації 3. Перекладацькі прийоми і трансформації 4. Лексико-семантичні питання перекладу 5. Взаємодія лексики з граматикою під час перекладу 6. Стилістичні питання перекладу (ІМВ КНУ імені Тараса Шевченка) Змістові модулі: 1. Формулювання перекладацької компетентності. 2. Граматичні та лексичні особливості стилю науково-технічної літератури. 3. Переклад терміносистем. Синтаксичні засоби в науково-технічних текстах. (Національний авіаційний університет) Змістові модулі: Обов'язкові: Історія перекладу Актуальні проблеми наукових досліджень з теорії та практики перекладу Практика перекладу з іноземних мов Вибіркові: Блок 1. Гуманітарна підготовка: Педагогіка та психологія Методика викладання іноземних мов та перекладу Інтелектуальна власність Блок 2. Професійна та практична підготовка: Практичний курс іноземної мови Інформаційні технології викладача (ХГУ «Народна українська академія»)	Compulsory modules: Language and translation Translation theory Optional modules: Translation techniques 1, 2 Language and automation Translating literary culture Specialised and technical translation CVII modules (African and European area studies, comparative literature, European thought and culture, film studies, gender & sexuality studies and health humanities). (University College London) Core courses: Translation study in theory and practice Approaches to translation and the professional environment Advanced translation and language study Optional courses: Marketing and translation across media Literary translation studies Subtitling film and TV (University of Glasgow) Compulsory modules: Language development Translation project Research into cultural identity Translation: exploration in theory and practice (University of Chester) MA programmes: Screen translation Translation studies Country studies Optional courses: MUNDUS crossways in cultural narratives Intercultural communication Intercultural communication and international development Multilingual information management (University of Sheffield)

Таблиця 2

Форми навчання й контролю перекладу в українських і британських закладах вищої освіти

Українські заклади вищої освіти	Британські коледжі та університети
Форми навчання: лекції семінари практичні заняття індивідуальні завдання з перекладу проектна робота дипломна робота – індивідуальне керівництво	Forms of teaching: lectures interactive practical seminars workshops practical translation assignments case-studies web-based classes project work take-home translation dissertation – individual supervision
Форми контролю: письмові тести модульні контрольні роботи підсумкові модульні контрольні роботи презентація проектів заліки іспити курсові роботи диплом державний іспит	Forms of control: essays coursework in-class tests unseen and written examination translation project and commentaries portfolio of language work and professional engagement individual and group presentations dissertation

український переклад науково-технічних текстів», кожен із яких розрахований на 3 кредити (30 академічних годин). Навчальні дисципліни читаються автономно, слабо вписуються в систему, кожна з них висвітлює той чи інший аспект перекладу, охоплює надто широке коло предметних галузей. Загалом відсутня єдина концепція підготовки науково-технічного перекладача. Крім того, теорія, на наш погляд, превалює над практикою, відсутня комп'ютерна підтримка курсу та, що дуже важливо, у студентів немає професійної перекладацької практики (мається на увазі робота в агенціях або бюро перекладу, міжнародних фірмах, міжнародних відділах державних установ тощо).

Для чіткості картини порівняймо кілька навчальних курсів, які опановують студенти українських і британських вишів згідно з навчальними програмами. Ілюстративним матеріалом послугували три найбільш цікаві, на нашу думку, навчальні програми з науково-технічного перекладу, який викладається як нормативний курс в українських закладах вищої освіти гуманітарного (Інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка), технічного (Національний авіаційний університет) і філологічного профілів (Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія») [9, с. 13–14]. Їх змістові модулі представлені в лівій колонці таблиці 1. Для порівняння долучені змістові модулі чотирьох британських університетів (University College London, University of Glasgow, University of Chester, University of Sheffield) [21–22; 24; 27], у яких переклад викладається як нормативна дисципліна з наданням кваліфікації «Перекладач» (див. праву колонку таблиці 1).

Як засвідчують дані таблиці 1, розбіжність між двома системами освіти полягає в обов'язковому оволодінні навичками комп'ютерної грамотності перекладу й умінні користуватися електронним ресурсом (електронними словниками та довідниками і, що особливо важливо, спеціальними програмами з перекладу) британськими перекладачами. Дещо відмінна тематика галузевого перекладу, яка у британських вишах більш орієнтована на громадську сферу й засоби мас-медіа (переклад субтитрів кінофільмів і телепрограм, реклами, логотипів компаній). Обов'язковим компонентом підготовки перекладача за кордоном уважаються також міжкультурні та гендерні студії, яких бракує українським програмам.

Узагальнені порівняння форм навчання та системи контролю знань і навичок студентів, відображені в таблиці 2, також засвідчують дві тенденції: більш класичний підхід в українських вишах та урізноманітнення процесу навчання за рахунок уведення інтерактивних видів роботи, зокрема технології кейсів (case-studies), які відсутні в програмах вітчизняних закладів вищої освіти. Проблема практичної професійної підготовки перекладача, яка стоїть надзвичайно гостро в нашій країні, є обов'язковим компонентом освіти в Британії, де передбачено навіть таку форму контролю, як укладання портфоліо за результатами професійної перекладацької діяльності студента (portfolio of language work and professional engagement).

Висновки і пропозиції. Отже, в результаті аналізу наукових досліджень із методології навчання науково-технічного перекладу, програмної бази українських і британських закладів вищої освіти, враховуючи досвід колег і власний досвід викладання перекладу в Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка, а також беручи до уваги обмежену кількість кредитів і необізнаність студентів-філологів з технічними галузями, доходимо висновку, що концептуальна модель навчання письмового науково-технічного перекладу з англійської українською мовою має обов'язково містити такі компоненти: попередню лінгвістичну та практичну підготовку студентів з обох мов; поєднання теорії з практикою перекладу упродовж навчання; опанування навичками роботи з комп'ютерними базами і програмами; професійну перекладацьку практику. Змістове наповнення курсу має охоплювати таку тематику: 1) жанрово-стилістичні особливості англійської та української науково-технічної літератури; 2) типи й вимоги до письмового перекладу науково-технічних текстів; 4) труднощі перекладу науково-технічних текстів; 5) алгоритм перекладу науково-технічних текстів; 6) лінгвістичний аналіз і способи перекладу науково-технічних текстів; 7) комп'ютерна підтримка технічного перекладача; 8) практика редагування та форматування тексту перекладу. У перспективі планується розроблення навчальної програми з теорії та практики науково-технічного перекладу з англійської українською мовою для студентів рівня «магістр», які набувають спеціальність «філолог, викладач, перекладач-референт» з української та англійської мов в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Список використаної літератури:

1. Бараненкова Н.А. Навчання основних видів письмового перекладу науково-технічної літератури студентів немовних ВНЗ. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* 2012. Вип. 25. С. 8–9.
2. Волощук І.П., Усик Г.М. Технологія підготовки студентів-перекладачів галузевому перекладу. URL: http://www.ela.kpi.ua (дата звернення: 09.02.2018).
3. Ігнатенко В.Д. Система вправ для навчання майбутніх філологів письмовому перекладу науково-технічних текстів. *Іноземні мови*. 2015. № 2. (82). С. 26–36.

4. Кавицька Т.І. Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Київ: Логос, 2015. 21 с.
5. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
6. Максімов С.Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Київ: Ленвіт, 2010. 175 с.
7. Мангура С.І. Лінгвістичні проблеми перекладу наукового і технічного тексту. URL: http://www.77.121.11.9/bitstream/PoltNTU/193 (дата звернення: 09.02.2018).
8. Набережнєва Т.Є. Методика навчання галузевого перекладу студентів філологічних спеціальностей. *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. пр. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2017. С. 7–12.
9. Освітньо-професійна програма «Переклад (англійська мова та друга іноземна мова)» / укл.: К.В. Астахова. Харків: ХГУ «Народна українська академія», 2016. 12 с.
10. Панов С.Ф. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 586 с.
11. Палій К.В. Категорії англомовних науково-технічних текстів і їх відтворення у текстах перекладу українською мовою. 2014. С. 207–214. URL: https://www.ela.kpi.ua (дата звернення: 09.02.2018).
12. Пушкар М.І. Теоретико-методологічні засади проблем перекладу. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. URL: https://www.psyh.kiev.ua (дата звернення: 09.02.2018).
13. Робоча навчальна програма дисципліни «Практика перекладу з другої іноземної мови науково-технічної літератури» / укл.: С.Ф. Панов. Київ: НАУ, 2005. 16 с.
14. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу» (англійська мова) / укл.: Л.О. Ніколаєва, М.В. Грищенко. Київ: ІМВ КНУ імені Тараса Шевченка, 2014. 39 с.
15. Сергєєва О.В. Професійна підготовка перекладачів-референтів в університетах Британії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2011. Вип. 20. С. 126–128.
16. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закладів освіти за спец. «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.
17. Bosco G. Translation Techniques. URL: https://www.interproic.com (дата звернення: 09.02.2018).
18. Gerding-Salas G. Teaching Translation. Problems and Solutions. *Teaching Translation Journal*. 2000. URL: https://www.translationjournal.net (дата звернення: 09.02.2018).
19. Kobyakova I., Shvachko S. Teaching Translation: Objectives and Methods. *Advanced Education*, 2016. Issue 5. P. 9–13.
20. Korunets' I.V. Theory and Practice of Translation: підручник. Вінниця: Нова книга, 2003. 448 с.
21. Language, Cultures and Translation MA. University of Chester. URL: https://www.chester.ac.uk (дата звернення: 12.02.2017).
22. MA Programmes. The University of Sheffield. URL: https://www.sheffield.ac.uk (дата звернення: 09.02.2018).
23. Naumenko L.P., Gordeyeva A.Y. Practical Course of Translation from English into Ukrainian: навчальний посібник. Вінниця: Нова книга, 2011. 136 с.
24. Programme Structure. University of Glasgow. URL: https://www.gla.ac.uk (дата звернення: 09.02.2018).
25. Pym A. *Training Translators*: Handbook. Oxford: Oxford University Press, 2012. 16 p.
26. Robinson D. Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation. L., N.Y.: Routledge. 2nd ed., 2003. 301 p.
27. Translation Studies MA. UCL Graduate Degrees. University College London. URL: https://www.ucl.ac.uk (дата звернення: 17.02.2018).
28. 12 Tips for Translators to Provide Quality Translations. URL: https://www.pangeanic.com (дата звернення: 09.02.2018).

Naumenko L. Prolegomena to the conception of teaching scientific technical translation to students of philological profile

The article is devoted to developing the conception of teaching written scientific technical translation from English into Ukrainian to the philology students who obtain their master degree and study translation as one of special disciplines. Different approaches to teaching translation as a specialty at the Ukrainian and foreign high educational establishments have been preliminary studied as well as the available pedagogical experience of teaching translation at the Ukrainian and Oriental languages departments of the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv have been considered. In the process of research certain divergence between the systems of training translators at Ukrainian and British universities and the thematics of their subject modules have been traced. The curricula in scientific technical translation which is delivered as an obligatory course at the Ukrainian high educational establishments of humanitarian, technical and philological profiles as well as the curricula of British universities that grant their graduates the qualification of translator have been analysed. On the basis of the results of the research a conception of teaching written scientific technical translation from English into Ukrainian to students-philologists who obtain the qualification of translator assistant has been worked out. According to the conceptual model teaching translation should comprise the preliminary linguistic and practical training of students in both languages; combination of theory and practice during the whole period of study; practical skills of working with computer programs and databases; professional translation practice. The further research will be devoted to the development of curriculum in theory and practice of scientific technical translation from English into Ukrainian for students who obtain their master degree in specialty "philologist, lecturer, translator assistant" at the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Key words: *scientific technical translation, theory and practice of translation, conceptual model, translator assistant, subject field.*

УДК 372.32:371.013.43:008

Л. Л. Ордіна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретико-правових та соціально-гуманітарних дисциплін
Білоцерківського національного аграрного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Стаття присвячена розгляду психолого-педагогічних аспектів функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти.

Визначено, що поняття «культуротворчість» розглядається з позицій інтегративної багатокомпонентної якісної характеристики особистості, що відповідає культурологічній парадигмі освіти (парадигмі людини культури); психолого-педагогічна модель культуротворчого середовища ізоморфно відображає основні взаємопов'язані структурні складники сучасної культури; на теоретичному і практичному рівнях проектування культуротворчого середовища закладена можливість представлення змісту вищої професійної освіти за допомогою категорій «культура» та «культуротворчість» як засобів інтеграції гуманістичних, соціальних і технологічних компонентів культури; освітній процес конструюється як своєрідний культурний акт, в якому студенти і викладачі виступають як суб'єкти творчої діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять положення культурантропології, які концентрують увагу на проблемах генезису людини як творця і творіння культури у філогенетичному та онтогенетичному змісті. У результаті дослідження визначено методологічні підходи, а саме: середовищний, креативно-евристичний, взаємоцентрований підходи, що базуються на філософських, психологічних і педагогічних положеннях про включення освіти в цілісне середовище як її культуроутворюючого чинника. Взаємоцентрований підхід розглядається як взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, в процесі якої пропонуються засоби, спрямовані на розвиток потреб, мотивів, цінностей, що відображаються в самореалізації, саморозвитку та засвоєнні культурних цінностей викладачів і студентів.

У дослідженні обґрунтовано принципи: єдності змісту навчальної та дозвіллєвої діяльності, гармонійної взаємодії предметно-просторової організації середовища, реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що визначають успішність функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти щодо стратегії розвитку освіти, індивідуалізації людини, розкриття і реалізації її життєвих сил, творчого потенціалу, які є фундаментом подальшого розвитку суспільства.

Ключові слова: *культуротворче середовище, культуротворча особистість, генезис, середовищний підхід, взаємоцентрований підхід, принцип.*

Постановка проблеми. Сьогодні вивчення наукової бази і стану освітньої практики виявляє недостатній науковий інтерес до проблеми функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти: загальна педагогіка досліджує виховну та освітню сферу середовища; недостатньо наукових робіт присвячено проблемі впливу культуротворчого середовища вищого закладу освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця. Таке визначення проблеми дає можливість проаналізувати генезис поняття культуротворчого середовища як педагогічного феномена, визначити методологічні підходи та принципи функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні ми спираємось на наукові праці, що ґрунтуються на: ідеях психологічної теорії розвитку особистості (С. Рубінштейн); ідеї діалогу культур (М. Бахтін) та ідеї культури як діалогу (В. Біблер); теорії культурологічного підходу до сучасної освіти (Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, О. Бондаревська, О. Рудницька, В. Сластьонін, І. Якиманська); філософській концепції символічних форм (С. Лангер); концепції аналітичної філософії мови (Г. Райл); семіотичній концепції К. Гірца; теорії аналізу соціальної взаємодії (Г. Зіммель); методологічних положеннях педагогічних досліджень (Н. Бібік, І. Лернер, В. Краєвський, О. Пєхота, М. Скаткін).

Мета статті – розгляд психолого-педагогічних аспектів функціонування культуротворчого середовища (далі – КТС) вищого закладу освіти, а саме: аналіз генезису поняття КТС як педагогічного феномена; визначення методологічних підходів, що дозволяють позитивно впливати на розвиток культуротворчої особистості у вищому закладі освіти; обґрунтування принципів, що визначають успішність функціонування КТС ВЗО.

Виклад основного матеріалу. Культуротворча здатність людини сформувала специфічне (штучне) середовище її особистого проживання, властиве тільки їй. Своє буття людина влашто-

© Ордіна Л. Л., 2019

вувала сама. Первісним центром культурного середовища людини було родинне житло, яке забезпечувало зниження смертності, зміцнювало відчуття спільності, товариства, виховувало самосвідомість і довіру, виконувало роль носія традицій. Там людина навчалась тому, що безпосередньо для виживання не було потрібно: вона опановувала поняття, творила мову, поліпшувала свої знаряддя праці. Тут же відбувалася передача життєвого важливого досвіду, самоформування відбувалось у трудовому процесі. У своїй книзі «Людина і простір» Отто Больнов зазначає: «Щоб існувати у світі і виконувати своє завдання, людина має потребу в захищеному просторі [1, с. 136]». У часи пізньої античності намітився спад інтересу до проблеми середовища, який призвів до застою в дослідженнях даного напрямку.

У XVI столітті, важливе значення ідеї середовища надавав французький мислитель Жан Боден. У 1566 році вийшла його робота «Метод легкого вивчення історії», де він стверджував, що суспільство формується під впливом природного середовища [2]. Його послідовники Ш. Монтеск'є і Т. Бокль уважали, що географічне середовище (клімат, ландшафт, ґрунт) відіграє вирішальну роль у формуванні суспільно-політичного життя. Однак подальші розробки у межах антропогеографічного напряму (К. Уісслер, Дж. Стюард тощо) відхилили ідею географічного детермінізму, допускаючи лише обмежений вплив географічного середовища на становлення людини, культури і суспільства.

Яскравий представник французького матеріалізму XVIII століття К.А. Гельвецій вважав, що виховання та освіта залежать від тих предметів, тих обставин, а значить і того середовища, в якому людина знаходиться. Він пише: «...справжніми вихователями дитинства є оточуючі його предмети; цим вихователям дитинство зобов'язане майже усіма своїми ідеями [3, с. 20]». Вплив середовища, з його точки зору, не обмежується тільки дитинством. У юнацькому віці, коли пробуджуються відомі пристрасті, всі предмети природи діють і впливають на людину особливо сильно. К.А. Гельвецій вважав, що поряд із впливом зовнішніх матеріальних предметів на людину, освіта і виховання залежать від соціальних відносин, що складаються у суспільстві, зокрема виховання, з його точки зору, нерозривно пов'язане з формою правління в державі. Вченим представлена спроба побудови освіти на науковій основі через організацію середовища, планування взаємодії з нею вихованця, але за чіткого розуміння того, що вихованість жорстко детермінована середовищем [3, с. 33–34].

Японські дослідники вибудували тонку й складну типологію структурних елементів середовища, створивши для них цілу сітку понять. Наприклад, «арарре» (спонтанна система): «Це така суміш елементів у необмеженому просторі, коли під впливом активності людей і речей виникає певний порядок, який можна виразити назовні» [4, с. 48]; «саварен» (зорова установка): «Сенс саварен полягає в тому, щоб встановити особливий зв'язок: не все знати і не все бачити» [4, с. 59]; «нусумі» (видиме – приховане): «Поняття нусумі спочатку означало щось, що зберігається крадькома, таємно. Тут, починаючи трактувати його трохи інакше, ми вживаємо це поняття для позначення імітації оточення через його елемент і використання лише фрагмента композиції для створення такої імітації <...> Композиційні елементи потребують постійної заміни та оновлення [4, с. 57]». Для японців середовище завжди локальне, між вузлами ретельно організованого середовища простягається нейтральний, безструктурний простір – точка зору, для європейської свідомості нового часу органічно чужа.

Класична педагогіка практично на займалась дослідженнями впливу середовища на становлення особистості. Вона вивчала в основному сприйняття епізодичних об'єктів середовища. Предметний світ був настільки звичним атрибутом, що не виникало і думки про необхідність його досліджувати. Існували і об'єктивні труднощі, які перешкоджали вивченню середовища:

– вплив середовища усвідомлюється тільки на початку, коли середовище сприймається як щось нове, далі людина адаптується до нього, звикає, але на несвідомому рівні середовище продовжує впливати на особистість. Якщо середовище несформоване і не спроектоване, воно створює дискомфорт;

– ефект впливу середовища стає відчутним після довготривалого перебування в ньому;

– довготривале існування в середовищі не дає змогу виробити об'єктивні критерії оцінки середовища.

Розглядаючи питання генезису поняття «культуротворче середовище», ми використовуємо принцип ієрархічності, тобто внутрішньої розчленованості та диференціації рівнів об'єкта, за одночасного збереження принципу цілісного аналізу. Використання принципу ієрархічності зумовлено особливостями нашого розуміння КТС як складної, динамічної системи.

Генезис (греч. genesis) – це виникнення, походження, а також становлення і розвиток, результатом якого є визначення стану об'єкта, що вивчається. Термін «генезис» прийшов до нас із грецької мови, був застосований у древньогрецькій міфології, а потім отримав розповсюдження у філософії (Фалес, Геракліт, Кант, Гегель та ін.). У сучасній філософії поняття «генезис» більшою частиною визначається як виникнення і становлення передумов нового предмета або явища в надрах старого на основі цих передумов.

Концептуальною основою нашого дослідження виступають методологічні підходи до формування культуротворчого середовища у вищому закладі освіти (далі – ВЗО), а саме: середовищний підхід, креативно-евристичний та взаємоцентрований.

Головною перевагою середовищного підходу є гарантоване право і студентів, і викладачів на участь у проектуванні культуротворчого середовища за допомогою виборчого сприйняття варіативних середовищних компонентів і самостійної взаємодії з ними, що дозволяє учасникам освітнього простору проявити свою суб'єктну активність.

Креативно-евристичний підхід передбачає розвиток творчого мислення, творчість у її різноманітних видах і проявах, інтелектуальну активність, що виявляє зміст навчання. У процесі творчої активності в КТС ВЗО діяльність людини змінюється, перетворюється, та у процесі таких перетворень змінюється і сама людина, тобто КТС розвиває творчі здібності й творче мислення людини і формує культуротворчу особистість – культуротворча особистість виробляє культурний продукт.

У контексті проблемного поля і методології «центром» КТС виступає соціокультурний індивід як елемент соціокультурних зв'язків. У результаті виникає взаємоцентрований підхід до формування КТС – особистість фіксується у «центрі» середовища, представляється головною її фігурою і в тій же мірі виявляється об'єктом впливів із боку культуротворчого середовища. Взаємоцентрований підхід розглядається як взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, в процесі якої пропонується засоби, направлені на розвиток потреб, мотивів, цінностей, що відображається в самореалізації, саморозвитку і засвоєнні культурних цінностей викладачів і студентів. Особистість у процесі взаємоцентрованої педагогічної творчої дії формує КТС ВЗО.

Методологічною передумовою цього подання є визначеність поняття культуротворчого середовища як тієї частини оточуючого середовища, що створена людиною у процесі особистісної взаємозумовленості й несе відбиток її індивідуальності. КТС виступає як мікросередовище і включає в себе безпосередньо соціокультурне оточення людини – навчально-творчі колективи і групи, а також виступає як елемент макросередовища – соціокультурного, який охоплює соціокультурекономічну систему загалом: виробничі сили, сукупність суспільних відносин та інститутів, суспільну свідомість, культуру суспільства.

Отже, реалізація методологічних підходів розуміння якісних характеристик культуротворчого середовища ВЗО виявляється таким чином:

– КТС сприяє здійсненню спільної продуктивної діяльності, конструктивної взаємодії в процесі освіти;

– КТС активізує можливості управління освітнім процесом, дозволяє виробляти прогнозування його розвитку і зростання, визначає місце кожного педагога в загальному освітньому просторі;

– основними рисами КТС виступають: самоперетворення, творення і саморозвиток;

– КТС виконує функції регулювання, освоєння і перетворення культури.

КТС ВЗО представляє собою педагогічний феномен складної природи, багатофакторний й багатокомпонентний, який визначається сутнісними характеристиками й взаємозв'язками з освітнім, науковим, соціокультурним середовищем регіону і світу.

Звертаючи увагу на те, що кожна людина робить спробу персоніфікувати себе в середовищі, тобто представити у ньому свої цінності, можна виділити три способи персоніфікації студентів у середовищі вищого закладу освіти.

1. Представлення свого зв'язку з конкретними людьми (поваги, приналежності, гордості) навчального закладу – дошка пошани, вчених ВЗО, належність до студентів.

2. Представлення своїх цінностей (політичних, релігійних, художніх тощо) – виставки, наукові праці.

3. Представлення своїх інтересів – досягнення спортивних команд, музичних груп, художніх колективів.

У нашому дослідженні успішне функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти ґрунтується на таких принципах:

1) принцип єдності змісту навчальної та дозвіллєвої діяльності пропонує функціонування культуротворчого середовища у досить широкій сфері, яка охоплює освітні та дозвіллєві інтереси і передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого дозвілля сприймається студентами як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури. Український вчений-педагог В. Сухомлинський вважав, що мистецтво навчання і виховання значною мірою залежить від того, як тісно поєднується в діяльності педагога глибина, величність, благородство ідеї з конкретним емоційним ставленням до дійсності [5, с. 246-247];

2) принцип гармонійної взаємодії предметно-просторової організації середовища передбачає наявність у будь-якому компоненті середовища такої інформації, яка створює повніше уявлення про підходи до розгляду різних реальних ситуацій, а також моделює такі ситуації, з якими студенти зіткнуться в житті. Естетична спрямованість культуротворчого середовища задає орієнтири позитивного психологічного настрою, привертаючи його до дій відповідно функціям соціального процесу, що відбувається в цьому середовищі. Доведено, що університети з більш високими естетичними якостями відрізняються низьким рівнем прояву вандалізму;

3) принцип реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє активній дії учасників освітнього процесу один на одного. Цей принцип забезпечує досягнення позитивної відкритості, комунікативної компетентності, яка включає в себе уміння сприймати і розуміти особистість, її емоційний стан, володіти культурою проведення дискусій, уміння організовувати і здійснювати діалог. У нашому дослідженні принцип реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії використовуємо у трьох значеннях:

– для характеристики системи діючих контактів вищого закладу освіти та середовища в процесі спільної роботи;

– для опису суспільних взаємовпливів суб'єктів у процесі діяльності;

– для характеристики особистісних змін у функціонуванні навчального закладу як відкритої системи соціалізації.

Висновки і пропозиції. Отже, дослідження генезису поняття культуротворчого середовища вищого закладу освіти доводить висновку, що в його основі знаходиться декілька онтологічних рівнів, які представляють собою складну діалектичну єдність: мононаправленість і поступовість історичного процесу. Культуротворча особистість включає об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні (особистісні якості – знання, уміння, позитивна мотивація, творчі якості) передумови для творчості, а також інтелектуальний рівень, що виявляється в активності особистості в пошуку, постановці й розв'язуванні інтелектуальних задач; евристичний рівень, що виявляється у пошуку нових засобів для вирішення поставлених задач; креативний рівень (емпірична закономірність стає не формальним засобом, а самостійною проблемою, не стимульованою ззовні).

Проведене дослідження дає можливість окреслити напрями подальшого розгляду проблеми функціонування культуротворчого середовища вищого закладу освіти. Предметом наукового пошуку можуть стати: зміст та методико-практичне забезпечення естетичного спрямування процесу вивчення історії вітчизняного мистецтва в системі професійної освіти; розвиток дозвіллєвої культури майбутніх фахівців на естетичних засадах пізнання сучасного українського мистецтва; з'ясування національної основи формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх фахівців, розвиток їх художнього сприймання і мистецького світогляду в культуротворчому середовищі вищого закладу освіти.

Список використаної літератури:

1. Bollnow O. Mensch und Raum. Stuttgart. 1963. S. 136.
2. Жан Боден. Метод легкого познания истории. Москва : Наука, 2000. 412 с.
3. Гельвеций К. Сочинения : в 2-х томах. Москва : «Мысль», 1974. Т. 2. 687 с.
4. Нихон-но Тоси-кукан. Пространство японского города. Токио, 1969. С. 48–59.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : «Рад. Школа», 1976. Т. 1. 654 с.

Ordina L. Psychological and pedagogical aspects of the cultural-creative environment functioning of higher education

The article is devoted to the consideration of psychological and pedagogical aspects of the functioning of the cultural-educational environment of the higher educational institution.

It is determined that the concept of "culturology" is considered from the standpoint of integrative multicomponent quality characteristics of the personality that corresponds to the culturological paradigm of education (the paradigm of human culture); the psychological and pedagogical model of the culture-oriented environment reflects the main interconnected structural components of modern culture; on the theoretical and practical levels of designing a culture-based environment, the possibility of representing the content of higher professional education through the categories "culture" and "cultural cultivate" as a means of integration of humanistic, social and technological components of culture; the educational process is constructed as a kind of cultural act in which students and teachers act as subjects of creative activity.

Methodological basis of the study are the provisions of cultural anthropology, which focus on the problems of human genesis as the creator and creation of culture in phylogenetic and ontogenetic content. As a result of the study, methodological approaches have been identified, namely: environmental, creative-heuristic, intercrossing, based on philosophical, psychological and pedagogical provisions on the inclusion of education in a holistic environment as a cultural factor, and the principles that determine the success of the functioning of the culture-creative environment of the university in relation to the strategy the development of education, the individualization of man, the disclosure and implementation of its vital forces, creative potential, which are the foundation of further development of society. The mutually – centered approach in the formation of educational medium in educational establishment is seen as cooperation of educational activity entities. Within the cooperation process the developmental means for motives, values, needs are being offered for self-realization, self-development and mastering cultural values of educators and students.

Key words: *culture-creative environment, cultural-friendly personality, genesis, environmental approach, the mutually – centered approach, principle.*

УДК 378.147: 374.7(045)

О. М. Павленко
викладач Центру міжнародної освіти
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено основні організаційні та методичні засади проведення експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти (ЗВО).

Експериментальне навчання української мови іноземних слухачів мало чотири етапи: пошуково-розвідувальний, констатуючий, формуючий та діагностичний.

На пошуково-розвідувальному етапі було проведено опитування іноземних слухачів для з'ясування самооцінки рівня сформованості мовленнєвих умінь. Установлено, що значна кількість слухачів після закінчення пропедевтичного навчання відчувають перешкоди у процесі установлення та підтримки комунікації, вираження емоційного ставлення, оцінного судження особи, предмета, факту, події, вчинку; мають труднощі з аргументацією, висловленням власного погляду, зауваження, не вміють переконувати, рекомендувати, радити, впливати на співрозмовника і т. ін.

За результатами проведеного дослідження було розроблено діагностувальний інструментарій визначення рівнів сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів. Було виокремлено критерії та показники сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів; інструменти та показники їх оцінювання. З-поміж критеріїв: лексико-граматичний, перцептивно-, змістово- та інтеракційно-функціональні. До кожного критерію було обрано показники сформованості мовленнєвих умінь слухачів. Відповідно до кожного виокремленого критерію з показником було розроблено тестові завдання, визначено алгоритм проведення тестування.

На основі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої підготовки слухачів: високий, достатній, низький і незадовільний.

Розроблено й експериментально перевірено методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО, яка обіймала три етапи: інтродуктивний, базовий та рубіжний. Педагогічні умови реалізувалися комплексно на всіх етапах педагогічного експерименту. Було доведено ефективність експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО.

Ключові слова: *іноземні слухачі, пропедевтичне навчання, експериментальне дослідження, критерії, показники.*

Постановка проблеми. Навчання іноземних студентів в Україні є одним із напрямів розвитку системи національної освіти, оскільки сприяє підвищенню іміджу української вищої школи на світовому рівні. Це вимагає формування нових підходів до навчання, змушуючи коригувати освітній простір, навчальні програми, педагогічні технології. Особливість сучасного стану викладання української мови як іноземної полягає в докорінній зміні методичної і навіть методологічної парадигми мовної освіти. Мовна підготовка іноземних слухачів повинна враховувати їхні потреби в отриманні якісної освіти, що сприятиме подальшому особистісному зростанню, а також підвищенню престижу ЗВО України зокрема й української системи освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що мовна підготовка іноземних слухачів підготовчих відділень і студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) була предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (К. Балакірян, Н. Булгакова, А. Бронська, Н. Василенко, І. Вальченко, В. Давидов, Т. Дементьєва, Б. Зінкевич-Томанек, Т. Капітонова, К. Локман, Т. Кірик, О. Лазуренко, З. Мацюк, Л. Московкіна, А. Нікітін, Т. Кузнецова, Л. Озерецька, Л. Паламар, Я. Прилуцька, А. Суригін, Н. Станкевич, О. Федорова, С. Чезганов, В. Чумак, Н. Шибко тощо).

Дослідження науковців дозволили визначити предмет навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», її мету й основні завдання, коло знань, умінь і компетенцій, якими мають оволодіти іноземні слухачі підготовчих відділень і студенти ЗВО. Проте варто зауважити, що на сьогодні проблематика й особливості навчання іноземних слухачів у процесі пропедевтичної підготовки у ЗВО представлені дещо фрагментарно, відсутня цілісна методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів виражальними засобами комунікації (далі – ВЗК).

© Павленко О. М., 2019

Метою статті є окреслення організаційних і методичних засад експериментального навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО, висвітлення поетапного проведення експерименту, аналіз результатів експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО мало чотири етапи: пошуково-розвідувальний, констатуючий, формуючий та діагностичний.

Організація експериментального дослідження вимагала розв'язання низки завдань: 1) провести анкетування іноземних слухачів для з'ясування самооцінки рівня сформованості мовленнєвих умінь; 2) детермінувати критерії та показники сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів ВЗК; 3) здійснити констатуючий зріз і визначити рівні пропедевтичної підготовки іноземних слухачів; 4) виокремити педагогічні умови експериментальної методики; 5) організувати і провести експериментальне навчання; 6) здійснити прикінцевий зріз, порівняти отримані результати, зробити їх статистичну обробку.

На пошуково-розвідувальному етапі, що передував констатуючому, було розроблено питальник «Картка самооцінки рівня сформованості мовленнєвих умінь іноземними слухачами» і проведено опитування іноземних слухачів. Питальник складається з трьох блоків і має за мету з'ясувати, чи відчувають іноземні слухачі труднощі, реалізуючи комунікативні інтенції у процесі спілкування. Питання побудовано у формі мовленнєвих завдань, слухачі мали обрати варіант відповіді, який засвідчував про сформованість/несформованість уміння реалізувати ту чи іншу інтенцію у спілкуванні.

Відповіді слухачів дали можливість стверджувати, що необхідна цілеспрямована та організована діяльність із формування мовленнєвих умінь у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземців.

На пошуково-розвідувальному етапі було проаналізовано Загальноосвітні стандарти з української мови як іноземної, що описують рівні володіння іноземною мовою і механізми здійснення тестування іноземних слухачів для встановлення певного рівня [1], Комплекс програм з української мови як іноземної початкового рівня (А1), базового рівня (А2) та І середнього рівня (В1) [3; 4; 5], детально вивчено вітчизняний досвід системи тестування іноземців на підготовчих факультетів ЗВО. Нас цікавили розробки тестів на визначення рівнів А1, А2, В1, оскільки для продовження навчання на 1 курсі ЗВО після етапу пропедевтичного навчання іноземні слухачі повинні досягнути рівня володіння українською мовою як іноземною В1.

Проведений аналіз засвідчив, що тестування на визначення рівнів побудовано за комунікативними видами діяльності. Зокрема, в Загальноосвітніх стандартах з української мови як іноземної [1] подано зразки екзаменаційних завдань для визначення елементарного (А1), базового (А2), рубіжного (В1) рівнів володіння українською мовою як іноземною та описано процедури тестування й оцінювання. Запропонована модель типового тесту містить п'ять субтестів для перевірки письма, граматики і лексики, аудіювання, читання та говоріння.

Слушними видаються Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [2], в яких, зокрема, йдеться про те, що виокремлення критеріїв та рівнів мають гнучкість та селективність. Як зазначається в документі, завдання мають бути дібрані відповідно до компонентів загальної комунікативної компетенції, релевантної для них. Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), читання, письмо та говоріння. Комунікативна мовленнєва компетенція того, хто вивчає мову, реалізується у виконанні різних типів мовленнєвої діяльності, а саме: сприйманні, репродукції, продукції, інтеракції. Кожен з цих типів може бути пов'язаний з текстами в усній або письмовій формах чи в обох, при цьому в ході реалізації значна кількість ситуацій передбачає змішані види діяльності. Як слушно зауважується в Загальноєвропейських Рекомендаціях, у випадках, коли мовлення записане або передається засобами mass-media, або коли письмові тексти посилаються комусь чи публікуються, і автор відокремлений від адресата, спілкування може розглядатись як говоріння, письмо, слухання або читання тексту. Щоб виконувати комунікативні завдання, користувачі повинні брати участь у мовленнєвих видах діяльності та оперувати комунікативними стратегіями. До того ж, як зазначається в Рекомендаціях, вони є адекватною основою для шкалування мовних умінь [2, с. 99].

З огляду на це вважаємо, що встановлення рівнів сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів має здійснюватися об'ємно. Безумовно, іноземні слухачі повинні володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності, але важливим показником також має бути здатність слухача давати оцінку подіям, вчинкам людей, висловлювати своє ставлення, емоції, впливати на співрозмовника тощо. Отже, до тесту на встановлення певного рівня варто включити завдання на визначення рівня володіння ВЗК іноземними слухачами.

Констатувальний етап передбачав розроблення діагностувального інструментарію визначення рівнів сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів. Для цього ми визначили: критерії та показники сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів; інструменти та показники їх оцінювання.

Було виокремлено чотири критерії з відповідними показниками, зокрема:

Лексико-граматичний критерій, який має такі показники: уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; знання структури української мови, розуміння системи зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів.

Перцептивно-функціональний критерій з показниками: уміння слухати/сприймати аудіо-, аудіовізуальну інформацію, друкований текст; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті ВЗК із комунікативною ситуацією; розуміти інтонаційний окрас висловлювання.

Змістовно-функціональний критерій, який характеризується такими показниками**:** уміння використовувати ВЗК у монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування – погоджуватися з думкою або спростовувати її; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, події; надавати інформацію про себе, висловлювати власні прагнення, вподобання, захоплення; уміння аргументувати відповідь; використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування – починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; представлятися і відрекомендовувати когось; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, події, вчинку; аргументувати власну думку.

Інтеракційно-функціональний критерій з показниками**:** уміння орієнтуватися в певній ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, використовуючи ВЗК; забезпечувати зворотній зв'язок, продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання додаткової інформації; ідентифікувати такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, і відповідати на них; ввічливо виразити переконання, погляди, згоду чи незгоду та ін.

Розроблення діагностувального інструментарію експериментального навчання передбачало визначення етапів і мети тестування, розроблення тестових завдань відповідно до виокремлених критеріїв та визначення алгоритму проведення тестування.

Тестування проводилося в два етапи: першим етапом був констатуючий експеримент, який мав за мету встановити рівні сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів наприкінці пропедевтичного навчання української мови у ЗВО. У констатуючому експерименті брало участь 100 іноземних слухачів підготовчих відділень ЗВО, що були залучені до експериментального дослідження. Цей етап не передбачав поділу на експериментальну та контрольну групи, оскільки межі формуючого експерименту унеможливлювали це. Формуючий етап педагогічного дослідження проводився впродовж усього пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Очевидно, що проводити констатуючий експеримент зі слухачами, що брали участь у формуючому експерименті, було недоцільним, оскільки на початок навчання іноземні слухачі мали нульовий рівень сформованості мовленнєвих умінь. Констатуючий експеримент проводився впродовж перших двох років експериментального дослідження зі слухачами, які закінчили довишівську мовленнєву підготовку.

Для проведення формуючого експерименту ми здійснили розподіл на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Слухачі КГ навчалися за традиційною методикою, а слухачі ЕГ – за експериментальною. Кількість іноземних слухачів, які були задіяні у формуючому експерименті, становила 120 осіб підготовчих відділень ЗВО – 60 слухачів експериментальної і 60 контрольної груп, комплектування груп проводилося, як і в констатуючому експерименті, на підготовчих відділеннях ЗВО, що брали участь в експерименті.

Завершальним етапом педагогічного дослідження був діагностичний етап. Після проведення формуючого експерименту тестування проводилося повторно за аналогічною процедурою. Метою повторного тестування було встановити результати сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів ЕГ та КГ і на основі отриманих результатів підтвердити/спростувати ефективність експериментальної методики. Результати слухачів, які навчалися за експериментальною методикою, становили прикінцевий зріз ЕГ, а результати іноземних слухачів, які навчалися за традиційною методикою, склали прикінцевий зріз КГ. На основі даних прикінцевого зрізу було здійснено порівняння рівнів сформованості мовленнєвих умінь слухачів. З метою перевірки валідності отриманих результатів та за допомогою t-критерію Стьюдента зроблено їх статистичну обробку.

Процедура тестування вимагала чіткої послідовності дій тестованих та того, хто тестує. Перед кожним етапом тестування слухачі були ознайомлені з правилами поведінки під час виконання завдань, техніки безпеки, алгоритмом виконання тестування в цілому і його етапів зокрема. Тестові завдання були роздруковані і роздані студентам на початку тестування. Кожне завдання містило чітку інструкцію його виконання. Оцінка за тестування виставлялася слухачеві відповідно до розробленого критерію оцінювання тестування. Загальна шкала сформованості мовленнєвих умінь слухачів здійснювалася за 100-бальною шкалою.

Як засвідчують дані констатуючого експерименту, іноземні слухачі продемонстрували недостатню сформованість мовленнєвих умінь.

Високий рівень зафіксовано у 2,27% слухачів. Достатній рівень продемонстрували 26,61%, низький – 42,46% опитаних. Незадовільний рівень засвідчили 28,6% респондентів.

Аналіз результатів констатуючого експерименту засвідчив, що дещо вищі показники було зафіксовано за лексико-граматичним критерієм. Це зумовлено тим, що в процесі пропедевтичного навчання провідним залишається граматичний підхід. Натомість розвитку умінь сприймати, розуміти ВЗК, співвідносити їх з комунікативною ситуацією, використовувати в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, вживати у писемному мовленні, здійснювати інтеракцію у процесі комунікації під час пропедевтичного навчання належна увага не приділяється.

На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальну методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО, побудовано поетапну експериментальну модель навчання, що стала основою цієї методики. Експериментальне навчання проводилося впродовж трьох взаємопов'язаних етапів, які збігалися з етапами навчально-виховного процесу на підготовчому відділенні протягом навчального року: інтродуктивний етап (А-1), базовий етап (А-2), рубіжний етап (В-1). Методами та способами формування мовленнєвих умінь слухачів виступали практичні заняття, самостійна робота; система вправ, яка вміщує циклічно повторювані комплекси умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправ; застосування групових форм роботи, ситуативних ігор, вправ, моделювання мовленнєвих ситуацій; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів мережі Інтернет; перегляд і аналіз відеопередач; використання оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, функціональних і тактично-стратегічних моделей, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функціональних опор.

Досягнення мети формувального експерименту забезпечувалося через реалізацію педагогічних умов, а саме: функціональність добору й організації навчального матеріалу в процесі пропедевтичної підготовки іноземних слухачів; використання ІКТ; оптимальне педагогічне спілкування; урахування національно-психологічних особливостей слухачів. Педагогічні умови реалізувалися впродовж трьох етапів формувального експерименту, зокрема: інтродуктивного, базового та порогового етапу.

Після впровадження експериментальної методики спостерігалася позитивна динаміка рівнів сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів експериментальної групи (ЕГ) порівняно з результатами контрольної групи (КГ), яка навчалася за традиційною методикою. Високий рівень сформованості мовленнєвих умінь зріс більше ніж у чотири рази. Суттєві зміни прослідковуються і на достатньому рівні – ріст показника становив понад 50%. Зафіксовано відчутне зниження у респондентів низького рівня сформованості мовленнєвих умінь, утім динаміка зниження дещо повільніша. Це зумовлено разючим зниженням незадовільного рівня в групі, що навчалася за експериментальною методикою. Цей показник маркується на позначці у 6,63%, що в чотири рази менше, аніж у КГ, що працювала за традиційною методикою. На наш погляд, суттєва позитивна динаміка високого й незадовільного рівня є закономірною, оскільки експериментальна методика спонукає слухачів, які за умови традиційного навчання досягали достатнього рівня, активно використовувати сформовані навички та вміння в ситуаціях, близьких до реальних, і цим самим підвищувати рівень сформованості мовленнєвих умінь. Більшість слухачів, які перебували на незадовільному рівні у КГ, характеризувалися відсутністю комунікативної мотивації, а отже, низьким рівнем активності й творчості. Експериментальна методика була націлена на формування мотиваційного компоненту, що дало змогу разюче знизити незадовільний рівень сформованості мовленнєвих умінь слухачів.

Для статистичної перевірки змін сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів після закінчення формуючого етапу педагогічного експерименту використаємо t-критерій Стьюдента. Нульова гіпотеза $\mathbf{H_0}$ полягала в тому, що ЕГ та КГ несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів, а $\mathbf{H_1}$ – різниця між групами була статистично значимою.

Між оцінками сформованості мовленнєвих умінь слухачів за лексико-граматичним критерієм виявлені суттєві зміни ЕГ ($t = 4,09$, при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$). Відзначимо, що t-показник за цим критерієм найнижчий, і це закономірно, оскільки за традиційною методикою, результати якої віддзеркалює КГ, у процесі пропедевтичного навчання граматиці та лексиці приділяється чи не найбільша увага.

Дані t-показника засвідчили суттєву відмінність у ЕГ та КГ й за перцептивно-функціональним критерієм $t = 4,83$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$).

Ще більше разючим видалася динаміка рівня сформованості мовленнєвих умінь слухачів ЕГ по відношенню до КГ за змістовно-функціональним критерієм, t-показник різниці маркувався за цим критерієм на позначці $t = 5,49$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$).

Статистичні дані щодо відмінностей між групами за інтеракційно- функціональним критерієм підтвердили динаміку позитивних зрушень у ЕГ, що тестувала експериментальну методику. Так,

відмінність між рівнями сформованості мовленнєвих умінь слухачів за цим показником зафіксована на позначці t = 4,46 (при $t_{кр}$ = 2,576; p < 0,01).

Очевидно, що $t_{емп}$ < 2,576 за всіма критеріями і знаходяться в зоні значимості. Оскільки, $t_{емп} < t_{кр}$, то нульова гіпотеза $\mathbf{H_0}$, що ЕГ та КГ несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем сформованості мовленнєвих умінь іноземних слухачів на прикінцевому зрізі, спростовується, а гіпотеза $\mathbf{H_1}$, що різниця між групами була статистично значимою, а отже, і впроваджена експериментальна методика ефективна, приймається.

Таким чином, статистичний аналіз підтвердив валідність результатів педагогічного експерименту, засвідчивши достовірність і ефективність розробленої методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів ЗВО.

Висновки і пропозиції. Установлено, що за результатами експериментального навчання слухачі досягли значних позитивних змін щодо рівнів сформованості мовленнєвих умінь. Так, в ЕГ, яка займалася по експериментальній методиці, високого рівня досягли 11,79% респондентів; достатній рівень засвідчили 57,06% слухачів; низький рівень було зафіксовано у 24% тестованих; незадовільний рівень продемонстрували 6,63% опитаних.

Достовірність результатів було перевірено статистичними методами математичної обробки за допомогою t-критерію Стьюдента.

Отримані прикінцеві дані експериментального навчання підтверджують правомірність висунутої гіпотези дослідження, дають підстави для позитивної оцінки обраних педагогічних умов і розробленої експериментальної методики навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО. Отже, за умови впровадження у процес пропедевтичного навчання іноземних слухачів описаної експериментальної методики, можемо сподіватися на підвищення ефективності їх мовленнєвої підготовки.

Список використаної літератури:

1. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної / уклад. Н.С. Ніколаєва та ін. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Ніколаєва Н.С., Самусенко О.М., Бондарєва Н.О. Програми з української мови як іноземної. Початковий рівень (А1). Київ : Четверта хвиля, 2015. 51 с.
4. Ніколаєва Н.С., Самусенко О.М., Бондарєва Н.О. Програма з української мови як іноземної. Базовий рівень (А2). Київ : Четверта хвиля, 2015. 66 с.
5. Ніколаєва Н.С., Самусенко О.М., Бондарєва Н.О. Програма з української мови як іноземної. І середній рівень (В 1). Київ : Четверта хвиля, 2015. 54 с.

Pavlenko O. The results of experimental foreigners education of Ukrainian language in the universities

The article describes the main organizational and methodical principles of conducting an experimental method of Ukrainian language propaedeutic learning for foreign students in universities.

The experimental Ukrainian language learning of foreign students had four stages: search-intelligence, statement, forming and diagnostic.

At the search-and-go stage, the foreign students were surveyed to find out the self-assessment of the speech skills formation. It is established that a big number of students after the completion of propaedeutic training experience obstacles in the process of establishing and maintaining communication, expressing an emotional attitude, evaluating the judgment of the person, subject, fact, event, act; also they have difficulty with argumentation, expressing their own point of view, remarks, they cannot persuade, recommend, advise, influence the interlocutor, etc.

According to the results of the study, diagnostic tools were developed for determining the speech skills formation levels of foreign students. Criteria and indicators speech skills formation of foreign students, tools and indicators of their evaluation were singled out. Lexical-grammatical, perceptual, content and interactive-functional are among the criteria. For each criterion, indicators of the speech skills formation of listeners were chosen. According to each separate criterion with the indicator, test tasks were developed, the algorithm of testing was determined.

On the basis of definite criteria and indicators, the levels of formation of listeners' speech training were characterized. They are high, sufficient, low and unsatisfactory.

The method of propaedeutic Ukrainian language training of foreign students in universities was developed and experimentally tested, which covered three stages. They are introverted, basic and frontier. Pedagogical conditions were realized comprehensively at all stages of the pedagogical experiment. The effectiveness of the experimental method of propaedeutic Ukrainian language training of foreign students in universities was proved.

Key words: *foreign students, propaedeutic studies, experimental research, criteria, indicators.*

UDC 002.8(001.378):37

L. L. Petliovana
PhD, Assistant Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
of Khmelnytskyi National University

USEFUL ONLINE RESOURCES AND EDUCATIONAL TOOLS FOR TEACHING ENGLISH FOR TOURISM

Tourism is a branch of economy with the vigorous growth, whose influence penetrates society, politics, culture and the most importantly the economy. Approximately 100 million employees are estimated to work in the modern leisure and entertainment industry. Foreign languages competence is one of the key skills in this industry. The rapid advancement of technology has both influenced language learning and customers experience in tourism industry. Being a professional in tourism industry nowadays means a complex set of competencies and skills, interdisciplinary in nature. This paper aims to discuss the influence of technology on these two aspects in courses for English for Tourism. Needs analyses conducted in this sector have proven and highlighted the importance of domain content digital genres in English for Specific Purposes. Hence, the focus of this paper will be placed on useful online resources and educational tools that can be used in English Language Teaching in the field of Tourism. After graduation the students are expecting to navigate and work in digital environment where their customers find most of the information before contacting them. This implies the necessity of creating digital teaching environment and assessment an essential component of ET course. Online resources in English that will be discusses are: Booking.com, Travel Agencies' Websites and National Geographic Short Videos, while online educational tools are: Social Networks (Facebook), Padlet and Duolingo. The engagement of these online resources and tools should enable Tourism English attendees during their course to learn to navigate and perform in digital environment and to use these resources and tools at their future job posts. They can guide and teach students to fulfil the functions that emerged in needs analysis: giving information, providing services and offering help. Furthermore, it can help students to master all four language skills and to overcome the problems they mentioned to encounter within them: understanding foreign English accents, using inappropriate words and expressions, having inadequate vocabulary in reading and lacking grammar knowledge. Working with authentic online material students can simulate target professional situations. The placement of students in their natural habitat spurs creativity and motivation, boosts their confidence and creates pleasurable working atmosphere.

Key words: *tourism, hospitality, English for Specific Purposes, English for Tourism, online resources, educational tools, digital genres.*

Setting the problem. With the spread and development of English around the world, English as a second language in Ukraine, enjoys the prestige and the authority. At present the role and status of English in Ukraine is higher than ever as evidenced by its position as a key subject of medium of instruction and curriculum. As the number of English learners is increasing day by day, innovative teaching methods have been introduced to increase the effectiveness of the teaching process of English language. It is a fact that these technologies have proved successfully in replacing the traditional teaching methods. The present era assigns new challenges and duties on the modern teacher. The trend of English language teaching has been drastically changed with the remarkable entry of the new technologies. Technology provides many options as making teaching interesting and more productive in terms of positive changes. Technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change.

Analysis of recent research and publications. The process and the outcome of a needs analysis is as relevant for English for Tourism (ET) as it is for any other branch of English for Specific Purposes branch [1; 2; 3; 4] especially when it comes to the curriculum development [5; 6; 7]. Some years ago, the Department of International Relations founded a new specialty in the field of Tourism at Khmelnytsky National University. The students of this department have four year English language courses during their study. First three years they attend the course English for Specific Purposes while during the fourth year they are expected to grasp the knowledge and skills from Business English course. In the process of designing the curriculum for these courses blended-learning environment methodology was taken into account [8; 9] since the digital environment is the environment that we spend a vast amount of our personal and working time in. As a consequence, certain digital genres specific for each job position should be taken into account when designing a new

© Petliovana L. L., 2019

curriculum. Certain digital resources and genres are prone to be used on daily basis by tourist graduates at their potential future posts whether in their country language or in a foreign language and as such they should be an important component of ET curriculum [7]. This is significant due to the fact that the thinking that applies to life outside university is characterized by a series of transfer opportunities rather than as a series of recall assignments to be done. This methodology also provokes higher order thinking skills in both traditional and digital context. The engagement of higher-order thinking skills has been one of imperatives in contemporary trends in education from early childhood throughout the whole educational process [10]. More precisely, the aim is to provide functional knowledge for the students after they make the transfer from educational into working environment. Furthermore, it is relevant to point out that the customer's experience is being at the heart of digital transformation [11] and that today we teach the generations of digital natives [12].

The purpose of the article. The paper has the aim to present how certain online resources and tools engaged in the teaching process in ET courses can prepare the students for their future job posts in tourism industry. The employment of these resources and tools is expected to spur students' creativity and engage higher-order thinking skills while at the same time focuses on the target communicative events.

Presenting the main material. Tourism is not a recent phenomenon, though it is now considered as an emerging economic activity in many developing countries. The first definition of tourism goes back to the beginning of the nineteenth century. In 1910, an Australian economist defined tourism as "bob total operators, mainly of an economic nature, which directly relate to the entry, stay and movement of foreigners inside and outside a certain country, city or region" [13, p. 228].

Today, tourism is not only a phenomenon but also a huge industry in development. Accordingly, there are many researchers that have conducted the needs analysis of the students and employees in the field of Tourism English. However, this paper will focus to the ones that we find relevant for this paper that can assist on discussing the bridge between the usage of certain online resources in teaching English and their application in future professional environment [7, p. 168; 15, p. 119]. In this section we will discuss, the most common themes in tourism that are used as the basis of further syllabus creation of Tourism English courses, the most frequent functions expected by the employees in this area and the demands in the context of language skills.

Recently there has been growing interest in examining subject areas and research trends in the tourism field. Defining the content for the syllabus of a Tourism English course, Adorjan [7, p. 167] signed out the following subfields of tourism: Basic terms of tourism, Commercial enterprises (e.g. Disneyland), Ecotourism, Travelling, Accommodation, Cultural, Educational tours, Business tourism, Active tourism, The dark side of tourism (e.g. terror and catastrophe tourism), City tours and Festivals/Food. However, each ESP teacher should consult domain content expert at the department, where they teach ET course in order to define the content the addresses the students' needs at that department. Since communication presents a vital component in tourism industry it is important to mention the notions of language and communication in Business English that Dudley-Evans and St John [2, p. 61] discuss under four categories:

– discourse community;
– business genres;
– key communicative events;
– functions, grammar and lexis.

In this paper, we will focus only on the last category (functions, grammar and lexis). Functions that emerged as the most relevant for future employees in tourism industry are: giving information, providing services and offering help [15, p. 121]. When fluency and accuracy are taken into account, domain experts and learners opt predominantly for fluency. Learners' attitude towards grammar skills is that they find them the least important in ET while domain experts estimate they would like to improve on a medium, rather than on a high level. Although whole language approach to language teaching has been emphasized for quite some time where skills should be taught holistically, in many cases there is the need to investigate on the properties of the needs separately as well as the problems students encounter within them. Since this paper enquires the needs of ET students, certain findings elaborating on the priority given to language skills and problems students and employees encounter within them should be discussed. When the tourism employees were asked to rate their need for English language skills in operating their work, they rated all macro four language skills as important. Considering the priority, the respondents gave to each skill separately, it was found that speaking was considered the most important for their work, followed by listening, reading and writing [15, p. 120]. Prachanant (2012) further investigated the problems the respondents encounter within all four skills respectively. Understanding foreign English accents was marked as the problem most frequently encountered by the employees in listening. Regarding speaking, the respondents marked using inappropriate words and expressions while for reading having inadequate vocabulary in reading emerged as the most common problem. In the end, the respondents' reported on lacking the grammar knowledge as the greatest problem within this skill [15] while their managers saw filling out cer-

tain forms or applications as important writing skill for their employees.

The impact of Digital Era is not only visible on digital native generations [12] but also on people of all ages. Many target customers in tourism industry are addicted to the Internet and spend hours on various devices where they can explore their wants and desires. As a director at a US-based insurance enterprise said [11], "Digital experience is a top priority for the company in terms of resource allocation. It affects prospect and customer experiences, and we want to improve both". One of the most significant findings of this report is that: "the customer experience is at the heart of digital transformation" [11, p. 2]. Accordingly, it is expected of employees in tourism industry to work in a multimedia-driven environment as most of the communicative situations, written and oral, contain some technological features [7]. Therefore, incorporating purposeful online resources as a supplement to the textbook is more than natural in a course of ET [7]. Moreover, the usage of purposeful online resources and tools can enable simulations of working tasks and that is highly ranked in the field of Business English. [2].

Hence, this paper has the aim to present chosen online resources and tools that can address the needs of Tourism English students placing them in a multimedia-driven environment to perform working tasks. Using authentic material is highly recommendable in ESP teaching since the conducted researches have shown that authenticity in foreign language education improves students' acquisition of foreign language skills and in this case digital genres. First, online resources will be presented and afterwards online educational tools. Online resources that are going to be presented in educational context are: Booking.com, Travel agencies' websites and National Geographic Short Videos.

A. Booking.com

Booking.com is an online accommodation booking website that was started as a small start-up in 1996, in Amsterdam, Netherlands and since 2005 it is owned and operated by United States-based Priceline. Booking.com offers 1,000,000 properties globally under contract while more than 900,000 room reservations are made each day. Booking.com is available in more than 41 languages [16]. The significance of research on online booking tools is immense. Regarding teaching aspect of Booking.com in ET classroom, its benefits are manifold and interdisciplinary. First, students can acquire a great deal of domain content expressions and words that can be useful in giving information on the properties their potential clients are interested in (e.g. types of accommodation, property features, room features/facilities, location features and cultural and historical attractions). Second, the reviews provided by guests present a valuable source of expressions and impressions of the very attendees/guests. These reviews are two-dimensional because they can provide the students with a bountiful of description expressions and because they can gather the impressions of the guests that have already been there and more personal perspective to the potential future clients. Lastly, students may use the acquired vocabulary and phrases to simulate in pair or group work the very process of booking in more than one language.

B. Travel Agencies' Websites

Travel agencies' websites are useful because they also present in English a very organized and clear way of categorizing services and offers of typical and atypical agencies. For example, the most common menu categories of touristic websites in our region are: winter 2016/2017, summer, a cruise, bus tours, Europe tours, Intercontinental travels, Wellness and Spa, tickets, fairs, special deals (http://www.kontiki.rs/) while popular foreign travel agencies' website are quite different to our standards. For example, some websites have a search bar that helps clients to, on the basis of set parameters, choose a perfect holiday (e.g. https://www.homeaway.com/). Through the perspective of these websites students can 1) grasp the way how services and offers are organized in menu bar what can help them to be efficient in providing information to clients; 2) acquire key vocabulary and 3) make a travel website as a part of an assigned project by their ESP teacher or as a team project with domain expert professors. What is more, the analyses of foreign travel websites can broaden students' horizon for their future business.

C. National Short Videos

Living in the Digital Era we have been accustomed to receiving various messages in video format: commercial, personal, entertaining, educational and many others [12]. Students majoring in Tourism and Hospitality are expected to communicate in English efficiently while they are also supposed to become experts in geography and tourism. Therefore, video reports on the following topics can be more than useful as informative input for this group of students: European cities and regions, history and tradition of different countries, videos on local people recommending local sights, attractions, domestic cuisine specialties, pubs, galleries etc. Although there is a pool of travel videos, it is recommendable to use the ones that have been known of excellent quality and reputation. For that reason, National Geographic videos on travel topics were chosen. Furthermore, they have two more advantages: they are not too long (usually between two and five minutes) and they mostly offer, next to the video) a summary of the video and extra links for more information on the video directors and their work.

As blended-learning has been making its way into educational institution worldwide [8; 9] it is not surprising the focus that has been placed on online

educational tools. Since 2007 Jane Hart has yearly published the Top 100 Tools for Learning compiled from the votes of learning professionals worldwide. The online tools that are going to be discussed are: Social Networks (Facebook), Padlet and Duolingo. Facebook takes the seventh place on Jane's list, Padlet takes the thirty-fifth place while Duolingo takes seventy-fourth place and it has emerged in this list in 2016.

D. Facebook

Although there are many social networks, Facebook is chosen because it is most commonly used among both younger and older population in Ukraine. If Facebook is considered in the aspect of tourism and hospitality field [17], ET learning outcomes and the end-of users (i.e. potential clients that should be addressed via Facebook), it can be concluded it is a valuable tool for at least three purposes: (1) travel agency/hotel marketing; (2) destination promotions; and (3) a resourceful tool for students to learn from. The analysis of already existing Travel Agencies Facebook pages can be used as models for creating your own or an imaginary one as a project assigned to students. In this manner, they can practice key vocabulary and structures and get equipped to use this knowledge and skills when an opportunity arises at their future job posts.

E. Padlet

Padlet is a virtual wall that enables people to express their thoughts on various topics individually or collaboratively. It functions as an online sheet of paper where people can put any content (e.g. images, audio, videos, documents, text) anywhere on the page from any device. It can serve both educational and business purposes. The usefulness of this tool in ETH courses is manifold. First, it can be used for presentation of places / sights / restaurants / hotels / historical places / beaches etc. that are worth visiting [18]. Second, this bunch of offers can be divided into categories. Third, the teacher can assign students a wall with specific topic as a kind of collaborative project. Padlet can be connected to other online tools. As Facebook has been discussed earlier, it can be the tool merged with Padlet in many ways. For instance, students can promote a new destination and post it to their virtual Travel Agency Facebook Page.

F. Duolingo

The last online tool, but not the least, Duolingo, is rather different from previous two tools because it is a free online tool, more precisely a language-learning platform that includes language-learning website and app. Duolingo has highly interactive features, engaging all four language skills equally and it is data-driven platform which means it tracks the student's progress and inform them on their weak points. Besides that, it offers two more services: Duolingo Test Center [19]. Duolingo Test Centre offers certificated testing system that is connected to Linkedin profiles. Duolingo for Schools allows the teacher to create an online classroom, to invite students via link, to assign them modules to work on and to track their progress. How this tool can be used in ETH context? Firstly, the concept of multilingualism in tourism industry has to be introduced [20, p. 38]. Most of the tourism industry is primarily focused on English language as an imperative in tourism service jobs. However, apart from English, competence in more than one language (multilingualism) is also significant. For example, the domain expert needs analysis in Slovenian tourism has revealed that besides English, German and Italian are also important due to the fact that the majority of guests that Ukraine receives speak German and Italian. Duolingo can enable students to learn other target languages via English. By learning a new language, they revise English and work on the accuracy and fluency. Furthermore, Duolingo Test Centre gives the students opportunity to earn certificates proving their language proficiency that can be added to their CV.

Conclusions and suggestions. There are several conclusions that can be drawn from this paper regarding the needs of ET students and the teaching environment they are supposed to learn and work in. First, being a professional in tourism industry nowadays means a complex set of competencies and skills, interdisciplinary in nature. Second, after graduation the students are expecting to navigate and work in digital environment where their customers find most of the information before contacting them. This implies the necessity of creating digital teaching environment and assessment an essential component of ET course. Third, the engagement of online resources and tools can guide and teach students to fulfil the functions that emerged in needs analysis: giving information, providing services and offering help. Furthermore, it can help students to hone all four language skills and to overcome the problems they mentioned to encounter within them: understanding foreign English accents, using inappropriate words and expressions, having inadequate vocabulary in reading and lacking grammar knowledge. Fourth, working with authentic online material students can simulate target professional situations. Besides that, most of the resources and tools can be used by ESP teachers and domain content professors to assign students projects where they can collaborate to create and run a virtual Travel Agency using online tools and in that manner and activate higher-order thinking skills, especially the highest level – creativity. Finally, the placement of students in their natural habitat (digital environment) spurs creativity and motivation, boosts their confidence and creates pleasurable working atmosphere.

References:

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press.
2. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press.
3. Benesch, S. (2001). Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice. New York : Lawrence Erlbaum Associates.
4. Bruce, I. (2011). Theory and Concepts of English for Academic Purposes. London : Palgrave Macmillan.
5. Richards, C.J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
6. Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. U B. Paltridge, & S. Starfield (Ur.), The Handbook of English for Specific Purposes.
7. Adorjan, M. (2013). Developing a New Syllabus for Tourism English. *Practice and Theory in System Education,* 8(2), 163–171.
8. Arney, L. (2015). Go Blended: A handbook for blending technologies in schools. San Francisco: Jossy-Bass.
9. Tarnopolsky, O. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. GB : Versita Ltd, 2012. (in English) P. 246.
10. Collins, R. (2014). Skills for the 21st Century: teaching higher order thinking skills. *Leadership Journal,* 12(14), URL: http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.
11. Forrest, R. (2015). Digital transformation in the age of customer. *Preuzeto*. November 2016. URL: www.accenture.com: https://www.accenture.com/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Global/PDF/Digital_2/Accenture-Digital-Transformation-In-The-Age-Of-The-Customer.pdf.
12. Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives. London : Corwin Sage Company.
13. Singh, L.K. (2008). The management of Travel Agencies. Delhi : Isha Books.
14. Bekri, L. (2012). Esp for Tourism and Hospitality in Algeria: Prospects for Curriculum Design. Mostaganem: University of Oran.
15. Prachanant, N. (2012). Needs analysis on English Language Use in Tourism Industry. *Procedia Social and Behavioral Science* (66), 117–125.
16. About Booking.com. (2005). Preuzeto November 2016. URL: http://www.booking.com/content/about.en-gb.html?aid=357026;label=gog235jc-content-XX-about-XX-unspec-ba-com-L%3Aen-O%3AwindowsS7-B%3Achrome-N%3AXX-S%3Abo-U%3AXX;sid=30322950492f9cd62aa64afcf8790040.
17. Facebook Business. (2004). Facebook Business. Preuzeto November 2016. URL: https://www.facebook.com/business/a/travel-industry.
18. Padlet Gallery. (2016). Travel plans: Sights to see. Preuzeto November 2016. URL: https://padlet.com/gallery/travel.
19. Duolingo Test Centre. (2014). Duolingo Test Centre. Preuzeto October 2016. URL: https://test.duolingo.com.
20. Duchene, A. (2009). Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre. *Language policy,* 8(1). P. 27–55.

Петльована Л.Л. Корисні онлайн-ресурси та навчальні інструменти для викладання англійської мови для туризму

Туризм є галуззю економіки з енергійним зростанням, вплив якого проникає в суспільство, політику, культуру, а головне – в економіку. За оцінками, близько 100 мільйонів осіб працюють у сучасній індустрії дозвілля та розваг. Компетенція іноземних мов є однією з ключових навичок у цій галузі. Швидке просування технологій та досвід клієнтів у туристичній галузі вплинуло на вивчення мови. Будучи професіоналом у туристичній індустрії, фахівець володіє комплексним набором компетенцій та навичок, які є міждисциплінарними за характером. Метою статті є обговорення впливу технології на ці два аспекти в курсах з англійської мови для туризму. Аналіз потреб, проведений у цьому секторі, підтвердив і наголосив на важливості цифрових жанрів доменного вмісту у вивченні англійської мови за професійним спрямуванням. Отже, у цій статті основна увага приділятиметься корисним онлайн-ресурсам та навчальним засобам, які можна використовувати в навчанні англійської мови в галузі туризму. Після закінчення навчання студенти розраховують орієнтуватися і працювати в цифровому середовищі, де їхні клієнти знаходять більшу частину інформації, перш ніж зв'язатися з ними. Це передбачає необхідність створення цифрового навчального середовища та оцінювання як важливого компонента курсу. Інтернет-ресурси англійською мовою, які обговорюватимуться, такі: Booking.com, веб-сайти туристичних агентств і короткометражні відеоролики National Geographic, а також навчальні онлайн- інструменти Social Networks (Facebook), Padlet and Duolingo. Залучення цих онлайн-ресурсів і інструментів має дати змогу студентам туристичної галузі під час їхнього курсу з англійської мови навчитися орієнтуватися в цифровому середовищі, а також використовувати ці ресурси та інструменти на своїх майбутніх посадах. Вони можуть направляти і навчати студентів виконувати функції, які виникли під час аналізу потреб: надання інформації, послуг і пропонування допомоги. Крім того, вони можуть допомогти студентам освоїти всі чотири мовні навички та подолати проблеми, з якими вони зіткнулися: розуміння іноземних англійських акцентів, використання

невідповідних слів і виразів, брак словникового запасу у читанні і незнання граматики. Працюючи з автентичними онлайн-матеріалами, студенти можуть імітувати цільові професійні ситуації. Розміщення студентів у їхньому природному середовищі сприяє творчості та мотивації, підвищує їхню впевненість та створює приємну робочу атмосферу.

Ключові слова: *туризм, англійська мова за професійним спрямуванням, англійська для туризму, інтернет-ресурси, навчальні інструменти, цифрові жанри.*

УДК 378.147

О. О. Приходько
старший викладач кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ»

У статті висвітлено науково-теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного професійно-орієнтованого навчання магістрів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» англійської мови. Самостійна робота розглядається як важливий складник процесу підготовки сучасних фахівців.

Основне призначення англійської мови як предметної галузі вищої освіти – сприяти в оволодінні магістрами навичками та вміннями комунікації в усній і письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях англомовного спілкування.

На сучасному етапі найбільшого поширення у викладанні іноземних мов набув комунікативний підхід, основна мета якого – навчити людину спілкуватись, зробити так, щоб її мова була зрозумілою для співрозмовника.

Розглянуто характерні риси комунікативного підходу в процесі викладання іноземної мови. Для ефективного вивчення англійської мови магістрами запропоновано використання методик на основі комунікативного підходу, а саме: навчання у співробітництві, метод проектів, комунікативні та рольові ігри.

Наведено приклад організації занять за проектною технологією. Саме метод проектів дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість магістру проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності.

Здійснено системний аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури з організації професійно-орієнтованого навчання державних службовців англійської мови. Визначено психологічні особливості й принципи навчання англійської мови магістрів спеціальності «Публічне управління та адміністрування».

Зазначено, що основними педагогічними принципами організації навчання слухачів магістратури іноземної мови є пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, опора на досвід; індивідуалізація; системність навчання; актуалізація результатів навчання.

Ключові слова: *публічне управління та адміністрування, іншомовна комунікативна компетенція, комунікативний підхід, метод проектів, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її вихід до європейського та світового простору змушують суспільство розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Серед іноземних мов англійська мова сьогодні – це мова міжнародного спілкування, мова міжнародної політики, торгівлі, туризму, спорту й Інтернету, своєрідна lingua franca – у більшості країн вона є другою найбільш розповсюдженою мовою після національної. Цей чинник зумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців у різних галузях народного господарства, науки, мистецтва, культури, які мають володіти навичками й уміннями професійного англомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема якісної підготовки сучасних фахівців з державного управління актуальна й широко обговорюється в роботах українських учених: В.М. Князєва, В.І. Лугового, О.І. Ляшенка, В.К. Майбороди, О.Ю. Оболенського, Н.Г. Протасової, І.В. Розпутенко, С.К. Хаджирадєвої.

Значний внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки держслужбовців роблять вітчизняні вчені, закладаючи своїми дослідженнями фундаментальну базу для її подальшого розвитку. З урахуванням сучасних тенденцій іншомовної професійно-педагогічної освіти виконано низку дисертаційних досліджень, зокрема, С.М. Опрятним, Н.А. Сурою, І.В. Секрет та ін.

Так, у дослідженні С.М. Опрятного розроблено науково-методологічні засади системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови, визначено принципи побудови системи їх безперервного професійного навчання та встановлено вимоги щодо їхньої комунікативної компетентності [3]. Автором досліджено теоретичні засади іншомовної підготовки держслужбовців, обґрунтовано науково-методологічні підходи до моделювання й реалізації системи професійного навчання держслужбовців ділової англійської мови.

У дисертаційному дослідженні І.В. Секрет висвітлено теоретичні та методичні проблеми формування іншомовної професійної компе-

© Приходько О. О., 2019

тентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти з позицій вітчизняної й зарубіжної теорії та практики [4]. Н.А. Сурою здійснено опис іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах, обґрунтовано її науково-теоретичні засади, методологічне забезпечення [5].

Однак питання психолого-педагогічних умов ефективного навчання державних службовців ще й досі залишається невивченим, що свідчить про актуальність проблеми та зумовлює наш інтерес до зазначеної теми.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного професійно-орієнтованого навчання державних службовців англійської мови. Для досягнення мети в роботі поставлені такі завдання: здійснити системний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з організації професійно-орієнтованого навчання державних службовців англійської мови, визначити психологічні особливості й принципи навчання державних службовців англійської мови, запропонувати ефективні методи навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Професійна іноземна мова в публічному управлінні» є невід'ємним складником навчального процесу з підготовки висококваліфікованих фахівців спеціальності «Публічне управління та адміністрування» в умовах розбудови ринкової економіки в Україні, розширення міжнародних економічних зв'язків України, гуманізації та гуманітаризації національної вищої освіти. Основне призначення англійської мови як предметної галузі вищої освіти – сприяти в оволодінні студентами навичками й уміннями комунікації в усній і письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях англомовного спілкування.

Тому сьогодні великого значення набувають зміст і якість англомовної підготовки майбутніх фахівців, а саме магістрів, оскільки вони представлятимуть завтра наукову, політичну, економічну та ділову еліту України, увійдуть до складу тих, хто, власне, має забезпечити їй гідне місце у світовій спільноті.

Аналіз досвіду слухачів магістратури спеціальності «Публічне управління та адміністрування» Херсонського національного технічного університету показав, що, незважаючи на зацікавленість у вивченні англійської мови, державні службовці, які є дорослими людьми, відчувають підвищені труднощі. Головним чином вони пов'язані з низько результативним попереднім досвідом вивчення іноземних мов, несистемним вивченням мови, з високими вимогами до термінів навчання та віком слухачів. Проблема визначення ефективного навчання державних службовців англійської мови набуває актуальності, успішне вирішення її зумовлено двома аспектами: 1) теоретичним вивченням специфічних психолого-педагогічних особливостей навчання державних службовців і формуванням на базі цього принципів, практичне впровадження яких має стати умовою успішного навчання; 2) вибором науково обґрунтованої методики навчання англійської мови державних службовців у системі професійної підготовки.

На сучасному етапі найбільшого поширення у викладанні іноземних мов набув комунікативний підхід, основна мета якого – навчити студента спілкуватись, зробити так, щоб його мова була зрозумілою для співбесідника. Відповідно до цієї методики, досягнути цього ефекту можна, якщо навчання слухачів відбуватиметься в так званих «природних умовах». Сучасний комунікативний метод є поєднанням багатьох способів навчання іноземної мови і знаходиться на верхівці еволюційної піраміди різноманітних освітніх методик.

Під комунікативністю чи комунікативною направленістю розуміють направленість на співрозмовника, оптимальність навчання з погляду ефективності впливу на іншого. Комунікативність – підхід, який забезпечує саме такий вплив. Цей підхід безпосередньо «замкнутий» на побудові й діяльності, недарма в теперішній методиці вживається термін «комунікативно-діяльнісний» підхід [1].

Комунікативна активність – це участь усіх, хто навчається, в навчальній діяльності. Важливо, щоб уся ця діяльність наближалась до безпосереднього спілкування. Групова взаємодія тих, хто навчається, спрямована на вирішення цієї проблеми, в якій кожен слухач убачає свій внесок, стимулює його активність, спонукає до створення атмосфери взаєморозуміння кожного в результаті діяльності. У такому випадку необхідні творчі види робіт, які вимагають спільного пошуку вирішення проблем. І тут можна говорити про проведення комунікативних заходів на заняттях з іноземної мови зі слухачами і студентами, а саме: діалогів, різноманітних проектів, круглих столів та у масштабі навчального закладу конференцій з проблематики державного управління й місцевого самоврядування з метою покращення володіння іноземною мовою.

Звичайно, роль викладача полягає в тому, щоб сприяти спілкуванню під час заняття або, інакше кажучи, створювати ситуації, які породжують спілкування. Викладач виступає як порадник, який відповідає на запитання слухачів і спостерігає, як відбувається комунікація. Інколи він сам стає співучасником дискусій. Головна роль у процесі комунікативного навчання, безперечно, належить тим, хто навчається, оскільки вони і є учасниками спілкування. Усе, що відбувається під час заняття, потрібно якомога більше наблизити до реального

життя, щоб усі дії в аудиторії виконувалися з комунікативним наміром. Це, у свою чергу, дасть змогу слухачам навчитися використовувати лексичний запас і граматичні форми для вираження власних думок. Однією з передумов цього є введення слухачів у повністю іншомовне середовище шляхом ведення заняття виключно іноземною мовою. Правила, значення нових слів варто пояснювати за допомогою знайомої студенту лексики, граматичних конструкцій і виразів, за допомогою жестів і міміки, малюнків, наочності тощо. Використання рідної мови доцільне лише в окремих випадках (початковий рівень групи). У таких умовах слухачі усвідомлюють, що іноземна мова не стільки об'єкт для вивчення, скільки засіб реального спілкування. До популярних технологій вивчення іноземної мови, які використовуються для навчання дорослих, зараховують мовні ігри, рольові ігри, метод проектів, вивчення ситуацій. Спинимося на тих, які з досвіду нашої роботи з магістрами спеціальності «Публічне управління та адміністрування» викликають зацікавленість аудиторії і сприяють ефективному засвоєнню іноземної мови.

Саме метод проектів використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність, що виявляється у варіативності тем, типів текстів і вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання із задоволенням, що передбачає надання магістрам можливості говорити про те, що викликає в них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід у оформленні та презентації проекту. Варто акцентувати на тому, що саме навчальне проектування, орієнтоване на самостійну діяльність магістрів (індивідуальну, групову або колективну), яку магістри виконують упродовж певного часу, покликане сприяти ефективності в навчанні іноземних мов.

Основне завдання цієї технології полягає у створенні умов для активної спільної навчальної діяльності магістрів у різних навчальних ситуаціях. Метод проектів дає змогу перетворити заняття в дискусійний, дослідницький клуб, у якому вирішуються цікаві, практично значимі проблеми.

За характером кінцевого продукту проектної діяльності такі види проектів застосовуються під час вивчення навчальної дисципліни «Професійна іноземна мова в публічному управлінні»:

- інформаційні й дослідницькі проекти (Information and Research Projects) – під час вивчення тем «Законодавча система України» та «Законодавча система високо розвинених країн світу»;

- проекти конкретного соціологічного обстеження (Survey Projects). Це проекти на теми: «Роль інформаційних систем в управлінні», «Вплив культур різних народів на міжнародну співпрацю».

Такі особливості методу проектів, як опора на особистий досвід, пріоритет самостійної діяльності, переважання групової роботи й новизна, дають змогу з великою впевненістю припустити успішність використання зазначеної технології на заняттях іноземної мови.

Як свідчать численні опитування, державні службовці прагнуть навчитися спілкування англійською мовою, але водночас уважають важким подолання мовного бар'єру, часто уникають спілкування, бо невпевнені у своєму рівні володіння мовою, бояться робити помилки. Дж. Скрівенер уважає, що допомогти тому, хто вивчає мову, можна, створивши «невимушені» реальні комунікативні ситуації, в яких студенти використовують мову, якою вони вже володіють певною мірою [6, с. 148]. Дж. Хармер виділяє три основні причини, через які важливо залучати студентів до мовленнєвих видів діяльності. По-перше, слухачі практикують ситуації, що відбуваються в реальному житті. По-друге, викладач і самі слухачі усвідомлюють свій рівень володіння мовою, аналізують помилки та окреслюють подальші напрями роботи. По-третє, мовленнєва діяльність організована правильно, усі слухачі залучені до спілкування та викладач надав якісний аналіз цієї діяльності, тоді слухачі отримують високий рівень задоволення, впевненості у своїх силах і підвищують мотивацію до вивчення англійської мови [7, с. 87].

Висновки і пропозиції. Отже, професійно-орієнтоване навчання магістрів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» англійської мови є сучасною вимогою та складником професійної підготовки. Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна іноземна мова в публічному управлінні» для магістрів є досягнення рівня знань, навичок і вмінь, який забезпечуватиме необхідну для фахівців комунікативну спроможність у сферах професійного, наукового й ситуативного спілкування в усній і письмовій формах; оволодіння навичками роботи з діловою документацією англійською мовою; формування вмінь і навичок самостійної роботи з англомовними фаховими текстами; розвиток навичок усного спілкування у професійній, науковій і діловій сферах. Основними педагогічними принципами організації навчання слухачів магістратури спеціальності «Публічне управління та адміністрування» є пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, опора на досвід; індивідуалізація; системність навчання; актуалізація результатів навчання тощо. Комунікативний підхід набув найбільшого поширення у викладанні іноземних мов на сучасному етапі, а використання методик на основі комунікативного підходу забезпечує ефективність під час вивчення англійської мови. До таких методик

належать навчання у співробітництві, метод проектів, комунікативні та рольові ігри. Саме метод проектів дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість магістру проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Водночас недостатньо дослідженою проблемою залишається формат комунікативного заняття, його зміст, структура й типи. Також уважаємо, що необхідно розробити критерії якості й ефективності комунікативного заняття. Це може бути предметом подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури:

1. Леонтьєв А.А. Комунікативність: прийшов її час. *ІМШ.* 1991. № 5.
2. Нітенко О.В. До питання про стан дослідження іншомовної підготовки в системі вищої освіти України. *Педагогічний дискурс.* 2015. Випуск 18. С. 157–160.
3. Опрятний С.М. Моделювання системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.03. Київ, 2005. 20 с.
4. Секрет І.В. Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти. Дніпродзержинськ, 2011. 384 с.
5. Сура Н.А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. 300 с.
6. Harmer J. (1998) How to Teach English. Harlow: Longman. 208 p.
7. Scrivener J. (2005) Learning Teaching. A Guidebook for English Language teachers. Oxford: Macmillan Education. 431 p.

Prykhodko O. Peculiarities of the organization of the process of forming foreign communicative competence of Masters in the field of "Public management and administration"

The scientific and theoretical substantiation of psychological and pedagogical conditions of effective professionally oriented teaching of Masters of the speciality "Public Management and Administration" of the English language is highlighted in the article.

The main purpose of the English language as a subject area of higher education is to facilitate Masters' mastery of communication skills in oral and written forms in accordance with the motives, goals and social norms of speech behavior in typical spheres and situations of English-speaking communication.

At the present stage, the communicative approach has become the most widespread in teaching foreign languages, the main purpose of which is to teach people to communicate, to make their language understandable for the partners in conversation.

The characteristic features of the communicative approach in the process of teaching a foreign language are considered. For effective learning of English by Masters it was suggested using methods based on the communicative approach, namely: collaborative learning, project method, communicative and role playing games.

An example of organization of classes according to the project technology is given. It is the project method that allows an individual to individualize the learning process, which enables Masters to demonstrate independence in planning, organizing and controlling their activities.

A systematic analysis of domestic and foreign literature on the organization of vocational training of civil servants of the English language was conducted. The psychological particularities and principles of teaching Masters the English language are determined.

It is noted that the main pedagogical principles of organizing the teaching of Masters in the field of Public Management and Administration of a foreign language are the priority of independent education, the principle of joint activity, reliance on experience; individualization; systematic training; actualization of learning outcomes.

Key words: *public management and administration, foreign communicative competence, communicative approach, project method, professional training.*

УДК 378.147:811.111(045)

І. І. Романов
старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

У статті автор розглядає методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. Як відомо, лексична компетентність є однією з ключових під час вивчення іноземної мови, але, звісно ж, у комплексі з іншими. Знання лексики дозволяє майбутнім студентам-правознавцям читати професійну іноземну літературу з фаху; переглядати та прослуховувати іноземні канали або відеозаписи, що стосуються сфери права; спілкуватися з іноземними юристами та адвокатами; шукати в мережі Інтернет цікаву й корисну інформацію, яка пов'язана із застосуванням права; аналізувати та порівнювати системи права і законів; розширювати власні знання з кола питань, що цікавить; брати участь у міжнародних конференціях та публічно виступати іноземною мовою тощо. Таким чином, формування іншомовної лексичної компетентності у майбутніх студентів-правознавців на заняттях з іноземної мови є одним із важливих напрямів підвищення якості підготовки студентів, який дає можливість використовувати власні знання в ситуаціях майбутньої професійної діяльності.

У статті аналізуються різні підходи вчених до визначення змісту і структури таких понять, як «компетентність» та «компетентнісний підхід», розглядаються різні підходи до навчання. Також велика увага приділяється визначенню основних понять, зокрема таких, як «компетентність» та «лексична компетентність». У статті визначаються етапи та умови формування лексичної компетентності у студентів-правознавців на заняттях з іноземної мови. Для гарного засвоєння та формування високого рівня сформованості лексичної компетентності необхідно чітко розуміти послідовність етапів засвоєння лексичного матеріалу, а також розуміти ті труднощі, які можуть виникнути в процесі засвоєння лексичного матеріалу. Значна увага приділяється методам формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови, а також наголошується на необхідності формування і вдосконалення лексичної компетентності майбутніх правознавців.

Ключові слова: *компетентність, лексична компетентність, лексичні навички, майбутні правознавці, правова сфера, міждисциплінарні зв'язки.*

Постановка проблеми. Сучасні умови життя окреслили нові вимоги для підготовки фахівців зі знанням іноземної мови в різних професійних сферах. Глобалізація стає однією з умов, за якої зростаючого значення набувають ділові зв'язки між фахівцями різних країн у сфері права. Найчастіше такого роду зв'язки стають гарантією успішного вирішення тієї чи іншої проблеми, швидкого професійного зростання окремих фахівців, підвищення рівня їхньої компетентності. Також слід пам'ятати про швидке входження України до європейського простору, а таким чином виникає велика потреба в підготовці фахівця, який буде конкурентоздатним. Отже, фахівець повинен володіти принаймні однією іноземною мовою, аби в нього була змога спілкуватися зі своїми закордонними колегами, опрацьовувати правознавчу літературу, написану іншою мовою, мати можливість вести ділові переговори іноземною мовою тощо.

Сьогодні ні в кого немає сумнівів, що динаміка життя країни і пов'язані з нею нові цілі, масштаби і напрямок змін спричиняють суспільну потребу у великій кількості фахівців, які практично володіють однією або кількома іноземними мовами. Знання мов, як правило, дає можливість спеціалісту, по-перше, зайняти в суспільстві більш престижне положення. По-друге, фахівець має більше можливостей для використання своїх практичних знань та навичок у роботі. По-третє, фахівець має змогу аналізувати закордонний досвід у своїй сфері шляхом спілкування з іноземними колегами, читаючи правову літературу або переглядаючи різні іноземні web-сторінки чи портали. Все більше усвідомлюється той факт, що «багатством суспільства в умовах сучасної ринкової економіки і розвитку інформаційних технологій стають людські ресурси, які виступають як основний стратегічний фактор економічного і соціального прогресу» [2, с. 7]. У вирішенні цього завдання важлива роль відводиться формуванню компетентностей, зокрема професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови.

© Романов І. І., 2019

Метою статті є огляд різних підходів до визначення поняття «компетентність», визначення поняття «лексична компетентність», а також аналіз етапів, методів та умови формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови у майбутніх правознавців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свій внесок у дослідження даної проблеми зробило багато вчених, серед яких можна виокремити таких: Н. Авдєєва, Н. Бібік, О. Божович, С. Бондар, Л. Ващенко, О. Гойхман, І. Ґудзик, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Єрмаков, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Ч. Осгуд, Л. Петровська, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Смагіна, С. Трубачова, А. Хуторський та інші.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день навчальна діяльність студентів-правознавців спрямована на вдосконалення їхніх компетентностей, сприяє інтелектуальному, духовно-моральному й культурному розвитку, формуванню здатності конструктивно й уміло реагувати на запити суспільства і потреби сьогодення [8, с. 10]. Саме формування ключових навичок та предметних компетентностей забезпечує ефективне їх використання у правознавчій галузі.

Компетентнісний підхід у навчальній діяльності зумовлений новим концептуальним напрямом сучасної освіти в Україні, який націлений на покращення рівня освіти та буде сприяти кращій адаптації студентів у соціумі. Компетентнісне навчання стало предметом досліджень багатьох українських дослідників.

На думку таких учених, як О. Акулова, А. Андрєєв, Н. Кузьміна, компетентнісний підхід – це «дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне й конструктивне входження людини в сучасні суспільні процеси, досягнення» [3, с. 20–21].

На думку І. Зимньої, компетентнісний підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності у випадку розгляду компетентностей, які лежать у його основі, як складних особистісних утворень, що охоплюють пізнавально-інтелектуальні, емоційні та моральні складники [5, с. 22].

Компетентнісний підхід до навчання мови спрямований на розвиток базових предметних компетентностей мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність студента до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать: формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетентностей під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності та її результатів [8, с. 12].

Різні підходи до компетентнісного навчання представлені в сучасних наукових працях:

– встановлення загальнопедагогічних основ компетентнісного підходу (Т. Байбара, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня та ін.)

– визначення сутності та структури компетентності (С. Бондар, Л. Гузєєв, І. Гушлевська тощо)

– вивчення окремих груп предметних і ключових компетентностей (Л. Бондар, М. Вашуленко, М. Гончарова-Горянська та ін.)

– вивчення тенденцій розвитку компетентнісного підходу в освітніх системах Західної Європи (Е. Абель, К. Абромс, Дж. Думас та ін.)

– застосування компетентнісного підходу в лінгводидактиці (Н. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Шляхова тощо) [8, с. 13].

Термін «компетентність» у науковому обігу був упроваджений А. Хуторським, на думку якого компетентність є сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які відносяться до певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії у відношенні до них [14]. За А. Хуторським, компетентність є заданою вимогою, нормою освітньої підготовки суб'єкта навчання. Компетентність, на думку вченого, – це «володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності» [14].

На думку І. Зимньої, компетентність відноситься до «актуальної, формуючої особистісної якості» [5].

С. Бондар визначає компетентність як здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [1, с. 8–9]. На думку дослідника, «компетентність – це здатність особистості діяти, але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності [1, с. 8–9].

Серед ключових компетенцій А. Хуторський виділяє такі:

1. Ціннісно-смислова компетенція пов'язана із ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування в житті, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових і смислових установок для своїх дій та вчинків, до прийняття рішень.

2. Загальнокультурна компетенція як коло питань, з якими учень має бути добре обізнаним, мати знання й досвід певної діяльності.

3. Навчально-пізнавальна компетенція як сукупність компетенції учня у сфері самостійної

пізнавальної діяльності: знання й уміння, цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності.

4. Інформаційна компетенція пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, добирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати й транслювати її.

5. Комунікативна компетенція передбачає оволодіння мовою й способами взаємодії між учнями, навички роботи в групі.

6. Соціально-трудова компетенція як оволодіння знаннями і досвідом у громадсько-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні.

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію й самопідтримку [14].

Н. Голуб розглядає компетенцію «як очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) учня виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу» [8, с. 54].

На думку Л. Мамчур, «компетенція − це чітко окреслені знання, які повинна мати особа, коло питань, у яких особа має бути обізнана, і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загально зазначених норм, законів, правил» [9, с. 55].

З огляду на отриману інформацію погодимося з думкою про те, що компетенція є загальною соціальною нормою; сформульованими й визначеними правилами; сукупністю знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань. Компетенція реалізується в компетентності [9, с. 8–10].

Термін «мовна компетенція» був введений Н. Хомським і визначений «у трьох ключових аспектах: творчий характер використання мови, абстрактна природа глибинної структури; універсальність специфічної системи механізмів, формалізованих у вигляді трансформаційної граматики» [13, с. 25]. В основі мовної компетенції, на його переконання, лежать вроджені знання основних лінгвістичних категорій і здатність людини конструювати для себе граматику. Вітчизняна психологія підходить до розуміння мовної компетенції як застосування мови на основі розвитку мовної здібності: «Компетентність у мові є результатом її застосування, <...> тільки в процесі активного спілкування у людини виникає розуміння мови» [3, с. 22]. Мовна здатність розкривається через поняття складної когнітивної репрезентативної структури, що корелює із системою мови як системно-структурне утворення, але не тотожне їй. У співвіднесенні з мовною здатністю як здатністю породження висловлювання мовленнєва компетенція, з одного боку, є однією з умов її розвитку і функціонування. З іншого боку, мовна компетенція не тільки обумовлює вирішення мовних завдань, але й сама розвивається в їх вирішенні через наповнення знань, розширюється матеріалом мовленнєвого досвіду і його все більш усвідомленим перетворенням. Тим самим знання про мову як основний структурний компонент мовної компетенції не обмежуються тільки науковим (лінгвістичним, теоретичним) знанням, але й підкріплюються «життєвими або емпіричними узагальненнями». Відповідно, мовний досвід наряду зі знаннями про мову виступає як інший структурний компонент мовної компетенції.

М.А. Чошанов визначає компетентність як постійне намагання до оновлення їх і використання в конкретних умовах, тобто здобуття оперативних і мобільних знань; це гнучкість і критичність мислення, що здатна обирати найоптимальніші та ефективніші рішення та відкидати хибні [8, с. 43]. Згідно з Дж. Равеном, «компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі і яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [9, с. 31].

На думку І.А. Зязюна, компетентність – це «екзистенціальна властивість людини, яка є продуктом власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти» [6, с. 11].

І. Хом'як вважає, що «компетентність – уміння застосовувати як вербальні, так і невербальні засоби мови на практиці для розв'язання комунікативних завдань у різноманітних життєвих ситуаціях» [12, с. 54].

До загального поняття «компетентність» входять три предметних компетентності, такі, як: мовна компетентність (знання базових мовознавчих понять, базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння тощо), мовленнєва компетентність (знання базових мовленнєвознавчих понять, здатність адекватно сприймати оцінювати й відтворювати почуте чи прочитане тощо), комунікативна компетентність (здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, добирати вербальні та невербальні засоби й способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування тощо) [6, с. 12].

Формування мовної компетентності Л. Мамчур називає важливим завданням сучасної освітньої системи [9, с. 31]. Проблема полягає в тому, що мову як засіб спілкування ми вивчаємо багато років, а самому спілкуванню з використанням цього засобу майже не приділяємо уваги. Студенти старанно завчають правила, а на прак-

тиці не можуть їх застосувати. Результат – погане володіння мовою, зокрема: помилки в правописі, побудові речення, невміння формулювати і висловлювати власні думки.

Л. Мамчур мовною компетентністю називає вільне практичне володіння мовою, вміння говорити правильно, динамічно (як діалогічне мовлення, так і монологічне), добре розуміти почуту мову, а отже, мовна компетентність є невід'ємною складовою частиною культури індивіда [9, с. 30].

На думку Н.Н. Романової, мовленнєва компетентність обумовлюється мовною компетентністю, широкою мовною практикою спілкування, великим обсягом читання літератури різних жанрів [10]. Мовна компетентність має дискурсивну природу і відображає якість вербальної поведінки суб'єктів навчання.

На думку Д. Ізаренкова, мовну компетентність «формують знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного)» [7, с. 56]. Зміст мовної компетентності полягає у засвоєнні категорій та одиниць мови, їхніх функцій, усвідомлення закономірностей і правил функціонування мови (І. Зимня, Л. Щерба) [7, с. 138].

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4, с. 123], виділяють шість складників мовної компетентності: лексична компетентність (знання й здатність використовувати мовний словниковий запас. Вона складається з лексичних (стійкі вислови й однослівні форми) і граматичних елементів (закриті класи слів, такі як займенники, прийменники, сполучники, допоміжні слова, частки); граматична компетентність (знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими як граматичні елементи, категорії, класи, структури; відношення); семантичну компетентність (здатність усвідомлювати й контролювати організацію змісту); фонологічну компетентність (знання й навички перцепції та продукції звукових одиниць мови (фонем), фонетичних ознак розрізнення фонем, фонетичної редукції, складу слів, речення); орфографічну компетентність (знання й навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти); орфоепічну компетентність (знання й навички літературної вимови) [8, с. 24].

Лексична компетентність як об'єкт нашого дослідження являє собою сукупність лексичних знань, навичок і умінь, що визначають здатність студентів визначати контекстуальні значення слова, порівнювати обсяг його значення у двох мовах, вживати слово у відповідному контексті. Іншими словами, це здатність студентів до організованих і взаємозумовлених дій з лексичними одиницями, спрямованих на засвоєння лексики; це оволодіння значенням лексичної одиниці, її графічним оформленням і вимовою, знанням граматичних форм слова і правил поєднання з іншими лексичними одиницями. Незважаючи на представлені дефініції, поняття «лексична компетентність» було б неповним, якби воно охоплювало тільки лексичні знання, навички та вміння, тому, будучи складним структурним утворенням, лексична компетентність також включає до свого складу мовний, мовленнєвий досвід та особисті якості студентів [11].

У становленні іншомовної лексичної компетентності деякі дослідники (А.Є. Сиземіна [11], О.М. Шамов [15]) умовно виділяють кілька рівнів, під якими розглядають процес формування здатності студентів вирішувати комунікативні завдання, пов'язані з практичним використанням іншомовної лексики в мовленнєвій діяльності на основі набутих знань, навичок і умінь.

Згідно з О.М. Шамовим, формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови починається передусім з акумулювання емпіричних знань – спостережень за функціонуванням лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах (усних і письмових) [15].

На цьому етапі на заняттях з іноземної мови організовується представлення і семантизація нової лексики – студент-правознавець отримує уявлення про звуковий і графічний образ лексичної одиниці, формує зв'язок між іншомовним словом та його значенням. Студенти-правознавці здобувають навички ідентифікації лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях, що представляються.

Другий рівень формування лексичної компетентності студентів-правознавців на заняттях з іноземної мови передбачає формування навичок застосування лексичних одиниць, встановлення міцних зв'язків між лексичними одиницями та їхнім значенням. Мовний тренінг досліджуваної лексики на цьому етапі сприяє консолідації первинних навичок вживання слів у певному комунікативному контексті. Комунікативний фон пропонованих на цьому рівні вправ послідовно розкриває діапазон застосування досліджуваних лексичних одиниць, ілюструючи їхні комунікативні можливості.

Третій рівень формування лексичної компетентності у студентів-правознавців на заняттях з іноземної мови пов'язаний з отриманням теоретичних знань про лексичну систему мови, що вивчається, тобто експансією лінгвістичного досвіду студентів. Цей рівень передбачає формування навичок встановлення особливостей форми, структури і значень слова, сприяючи створенню більш міцних вербально-семантичних зв'язків. На цьому рівні відбувається оволодіння формальною стороною мови, що вивчається.

Фінальний, четвертий рівень формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної

мови передбачає розвиток умінь вживання лексичних одиниць для вирішення різних комунікативних задач, тобто задач, рішення яких вимагає від студентів використання раніше вивчених лексичних одиниць. Цей рівень пов'язаний з виконанням практичних дій з іншомовною лексикою і спрямований на вирішення різних комунікативних завдань відповідно до умов спілкування, припускаючи використання необхідних для цього мовних знань, мовних навичок і умінь.

У процесі формування іншомовної лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в умовах немовного ЗВО акцент робиться на міждисциплінарні зв'язки як умови для ефективного формування відповідної компетентності, що передбачає професіоналізацію навчання в сенсі відображення в його змістовному компоненті специфіки ЗВО.

Враховуючи фактор міждисциплінарних зв'язків, іншомовна професійна лексична компетентність студентів-правознавців являє собою сукупність знань, навичок і умінь, сформованих у процесі навчання, здатність до самостійного вживання лексики в усно-мовній взаємодії, в основу якої покладена попередня розумова діяльність, що виражається в наявності знань і навичок із певних дисциплінарних аспектів, що сприяють формуванню стійких вербально-семантичних зв'язків, які представляють собою результат асоціативно-розумової діяльності в темпоральному аспекті.

Інтерпретуючи іншомовну професійну лексичну компетентність як певну якість, якою володіє суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, можна визначити дану компетентність як ресурсну якість, що забезпечує особливий тип організації знань і досвіду студентів-правознавців, які виступають як основа для прогресуючого формування професійно-комунікативної компетентності. Ця якість проявляється в професійно орієнтованому інтелекті, умінні залучення і співвіднесення професійних мовних знань, застосування відповідних навичок і умінь для реалізації усно-мовної взаємодії.

З огляду на це в контексті міждисциплінарних зв'язків як обумовленого фактору необхідно виділити якість комплексної асоціативності лексичних навичок як інтегрованих складників іншомовної лексичної компетентності, сформованих на основі міждисциплінарних зв'язків як істотної ознаки й переважної риси відповідних навичок. Якість комплексної асоціативності лексичних навичок базується на перенесенні смислових асоціацій, наявних як у мовному, так і в когнітивному досвіді студентів-правознавців на дані умови навчально-пізнавальної діяльності, і являє собою відмінну властивість лексичних навичок, сформованих на міждисциплінарній основі. Комплексна асоціативність як переважаюча риса знаходить свій результативний прояв у посиленні таких властивостей лексичних навичок, як усвідомленість, що передбачає імпліцитну присутність правила у свідомості студентів-правознавців та можливість звернення до цього правила в разі труднощів і стабільність у виконанні необхідних операцій, що зумовлюється міцністю відповідних тимчасових зв'язків як складних функціональних структур, що лежать в основі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, і за допомогою яких здійснюються психофізіологічні реакції на вербальні стимули.

Умовою формування таких навичок і умінь є використання механізму аналогії та порівняння, мимовільного запам'ятовування, регулярність надходження зразка в мозок студентів-правознавців, комплексність засвоєння (поєднання слухових, візуальних і моторних образів), осмислена імітація.

Висновки і пропозиції. Формування іншомовної лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови у студентів-правознавців являє собою один із важливих напрямів підвищення якості мовної підготовки студентів. Лексичний компонент є складовим як для експресивних, так і для рецептивних видів мовної діяльності, і якщо студенти-правознавці засвоїли лексичний матеріал професійної спрямованості та можуть використовувати його в різних ситуаціях професійної взаємодії, то можна з певною часткою впевненості сказати, що правознавці оволоділи як знаннями лексики, так і вміннями у всіх видах мовної діяльності.

Для досягнення студентами-правознавцями високого рівня сформованості лексичної компетентності представляється необхідним у ході навчального процесу забезпечувати послідовність відповідних етапів її становлення і виконувати роботу з організації засвоєння лексичного матеріалу на основі міждисциплінарних зв'язків, що застосовуються з урахуванням лінгвістичних особливостей мовного матеріалу, а також когнітивної, мовленнєво-мисленнєвої і навчальної діяльності майбутніх правознавців.

Список використаної літератури:

1. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. *Лингводидактика и методика*. Москва : «Академия», 2008. 33 с.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квітня 2011 року. Київ : Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 20–25.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оціню-

вання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
6. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи :* монографія. Київ – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
7. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов- нефилологов. *Русский язык за рубежом.* 2011. № 4. С. 54–60.
8. Кушнір Т.І. Формування граматичної компетенції учнів 8-9 класів у процесі вивчення синтаксису : дис. ... на здобуття наук. ступ. к. п. н. : 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2016. 294 с.
9. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Херсон. держ. ун-т. Херсон : Б. в., 2012. 44 с.
10. Романова О.О. Проблеми формування комунікативних компетентностей студента у процесі викладання української мови (за професійним спрямуванням). URL: https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n23/47.pdf.
11. Сиземина А.Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся : автореф. дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 22 с.
12. Хом'як І. Мовленнєва компетентність викладача вищої школи. *Дивослово: укр. мова й літ. в навч. закладах: науково-метод. журн. м-ва освіти і науки України.* 2014. № 1. С. 13–17.
13. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. ; пер. с англ., под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. Москва : Изд-во Московского университета, 1972. 259 с.
14. Хуторський А. Ключові освітні компетентності. *Освіта.ua: освіт. сайт.* URL: http://ru.osvita.ua/school/theory/2340/.
15. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе.* 2017. № 4. С. 19–21.

Romanov I. Methodological principles of formation law students' professionally oriented lexical competence during English classes

In this article the author examines the methodological principles of the formation of professionally oriented lexical competence of future lawyers during English classes. It is known, that lexical competence is essential and fundamental in learning foreign language, but, of course, in tight combination with others. Knowledge of professional vocabulary and lexicon gives a great possibility to read professional foreign literature on specialty; to view and listen different foreign channels or videos related to the field of law; to communicate with foreign lawyers and attorneys; to find out in the Internet some interesting and useful information concerned with the application of law; to analyze and compare the systems of law and laws; to expand personal knowledge on a range of issues of interest; to take part in international conferences and perform public speeches using foreign language, etc. Thus, the formation of foreign lexical competence among future law students' during English classes is one of the important directions in improving the quality of students' training, which enables them to use their own knowledge in situations of future professional activity.

Different approaches of scientists in order to define the content and structure of such a notion as «competence» and «competence approach» are analyzed. Also different approaches to learning are considered. Moreover, great attention is paid to the determination of the basic definitions, such as "competence" and "lexical competence". Stages and conditions of the formation of lexical competence during English classes are defined in this article. For good learning and formation of a high level of lexical competence, we should understand the sequence of learning stages of the lexical material, and at the same time to define the difficulties that may arise in the process of mastering the lexical material. Significant attention is paid to the methods of forming professionally oriented lexical competence on English classes, as well as the need of formation and improvement of lexical competence of future lawyers.

Key words: *competence, lexical competence, lexical skills, future lawyers, legal sphere, interdisciplinary relations.*

УДК 378.013+Т1-078

О. П. Савчук
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри технологічної і професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються організаційно-методичні засади навчання безпеки життєдіяльності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. Розглянуто особливості формування педагогічної готовності майбутніх учителів технології до організації особистої безпечної життєдіяльності учнів та шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів з цього курсу. Здійснено аналіз останніх джерел та публікацій з досліджуваної теми.

Обґрунтовано позицію професійної підготовки учасників навчального процесу в контексті компетентності безпечної життєдіяльності. Формування компетентності безпечної життєдіяльності студентів трудового навчання та технологій визначено як активний педагогічний процес, спрямований на поступову побудову системи свідомих дій і вчинків студентів до самозбереження у всіх сферах життєдіяльності. У статті розглядаються актуальні питання проблем безпеки життєдіяльності в сучасний період.

Від того, як і наскільки буде підготовлений учитель до створення безпечних умов навчально-виховного процесу, від якості його професійної підготовки щодо навчання учнів з питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту, від рівня оволодіння компетенцією безпечної життєдіяльності залежить майбутнє нашої країни. Автором доведено, що якість підготовки фахівців визначається відповідністю знань, умінь, навичок, здобутих у ВНЗ, сформованістю професійно необхідних особистісних якостей вимогам сучасного виробництва, рівнем виробничих відносин і перспектив їх розвитку. Проаналізовано питання, пов'язані з процесом вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності та цивільний захист» у педагогічному виші з урахуванням того, що безпека охоплює всі сфери життя людини. Проаналізовано новий Закон України «Про вищу освіту», згідно з яким вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку; Закон закріплює отримання вищої освіти громадянами відповідно до їхніх побажань, інтересів та здібностей, підвищення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації розвитку.

Підготовка у зазначених вишах щодо безпечної життєдіяльності у повсякденні, під час виробничої діяльності, під час надзвичайних ситуацій ведеться поступово. Наголошено на необхідності розробки перспективних моделей підготовки конкурентоспроможних учителів трудового навчання, здатних забезпечувати прогресивний розвиток сучасного суспільства.

Ключові слова: *якість професійної підготовки, майбутні вчителі трудового навчання, компетентність безпечної життєдіяльності, навчальний процес, вища школа, безпека життєдіяльності, цивільний захист.*

Постановка проблеми. Головна мета безпеки життєдіяльності – збереження життя і створення умов для існування людини. Зневажливе ставлення до питань власної безпеки та безпеки оточуючих, як відомо, призводить до серйозних негативних наслідків. Сфера життєдіяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій дуже тісно пов'язана з питаннями техніки безпеки життєдіяльності. Періодично виникають небезпечні виробничі чинники під час виконання операцій. Від того, як і наскільки буде підготовлений такий учитель до створення безпечних умов навчально-виховного процесу, від якості його професійної підготовки до навчання учнів з питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту, від рівня оволодіння компетентністю безпечної життєдіяльності залежить саме головне і цінне – життя та здоров'я. Саме тому викладачу необхідно, організовуючи налагоджену роботу з безпеки життєдіяльності та охорони праці у навчально-виховному процесі, забезпечити оптимальний режим роботи і навчання студентів щодо попередження травматизму, безпечної та справної роботи обладнання і технічних засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага питанням професійної підготовки вчителів трудового навчання приділялася багатьма науковцями, серед яких – В. Вишневський, А. Грітченко, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Козяр, Є. Кулик, В. Моляко, Л. Савченко, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, В. Титаренко та ін. Питання підготовки сучасної молоді до без-

© Савчук О. П., 2019

печної життєдіяльності та формування в неї знань з безпеки життєдіяльності досліджували багато вчених-педагогів, серед яких – В. Акімов, В. Березуцький, Ю. Бойчук, В. Гафнер, С. Гвоздій, С. Дембіцька, О. Запорожець, М. Зоріна, Ю. Іванов, І. Кобилянська, О. Кобилянський, В. Мельник, В. Михайлюк, В. Мошкін, О. Пуляк, Л. Сорокіна, Р. Цаліков, О. Шароватова, Л. Шершнев, С. Якушева, З. Яремко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Мета освітньої галузі «Технології» передбачає формування технічно, технологічно та комп'ютерно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової, гуманістичної та природо відповідної перетворювальної діяльності в сучасному високотехнологічному інформаційному суспільстві. За таких умов залишається актуальним збереження життя і здоров'я учасників трудового процесу і діяльності. Безпечна діяльність не природжена, її формування потрібно навчати. Проблеми поліпшення умов праці та навчання учасників навчально-виховного процесу, попередження їх травматизму є одним із головних питань сучасного освітнього закладу. Така готовність педагогів дасть змогу значно підвищити рівень особистої безпеки та скоротити людські та матеріальні втрати.

Мета статті полягає в потребі розглянути та визначити організаційно-методичні засади навчання безпеки життєдіяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій з позиції глобальних соціально-економічних, технологічних змін, вимог суспільства до трудової й естетичної підготовки молодого покоління в контексті сучасної парадигми освіти; виявленні особливостей художньо-графічної підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта (трудове навчання та технології)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Приєднання України до Європейського освітнього простору, зокрема в аспекті організації освіти на засадах Концепції «Нова українська школа», ставить перед закладами вищої освіти нові вимоги до формування засад майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів – майбутніх учителів трудового навчання та технологій. У державних нормативно-правових документах у галузі освіти, а саме в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, в документах «Про державний вищий навчальний заклад освіти», «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», «Про організацію виробничої і педагогічної практики», Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Державній програмі «Вчитель» тощо, зазначається, що саме на вчителів покладається важлива місія підготовки молодого покоління конкурентоздатних фахівців, які відповідають вимогам технологічного розвитку різних галузей економіки, а також мають високий рівень духовної культури та національної свідомості.

Технологія – сукупність методів (способів) виготовлення, видобутку, обробки або переробки та інших процесів, робіт і операцій, що змінюють стан сировини, матеріалів, напівфабрикатів чи виробів у процесі отримання продукції із заданими показниками якості. До складу сучасної технології вносять і технічний контроль виробництва. Вона пов'язана з науково-технічним прогресом, організацією праці та досвідом виробництва [3].

Технологія – сукупність знань про методи здійснення виробничих процесів та наукова дисципліна, що описує, розробляє і вдосконалює зазначені вище способи, процеси та порядок (регламенти, режими) їх здійснення. Як наукова дисципліна технологія сприяє впровадженню найефективніших і найекономічніших виробничих процесів, що потребують найменших затрат часу і матеріальних ресурсів. Розвиток технології зумовлюється ширшим застосуванням малоопераційних, маловідходних та безвідходних технологічних процесів, досконалих методик, систем математичного аналізу і прогнозування, засобів електронної та обчислювальної техніки.

Дисципліна «Безпека життєдіяльності та цивільний захист» забезпечує майбутніх фахівців теоретичною та практичною підготовкою з опанування вмінь створювати безпечні умови діяльності і життя як у виробничій, так і в невиробничій сферах, осягнення принципів гармонійного розвитку особистості і сталого розвитку суспільства, знайомить із технікою безпеки.

Техніка безпеки – це система організаційних і технічних засобів, які запобігають дії на працівників небезпечних виробничих чинників. У небезпечних зонах постійно діють або періодично виникають чинники, небезпечні для життя і здоров'я людини. На жаль, як показують статистичні дані за 2018 рік, травмується близько 15–20 тис., з яких майже 1–1,5 тис. із смертельним наслідком. Близько 60 відсотків нещасних випадків і аварій на виробництві сталися з організаційних причин, 14 відсотків – з технічних, 12 відсотків – з психофізіологічних.

Закон України «Про освіту», прийнятий 5.09.2017 року (набув чинності 27. 09. 2017 року), утверджує, що метою освіти в нашій державі є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, здібностей, формування цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей [2].

Компетентність ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих під час навчання і самоосвіти, на життє-

вому досвіді, цінностях і нахилах. Компетенція ж – це здатність застосовувати знання, вміння, навички та особистісні якості для успішної діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я.

Професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій розуміється нами як цілеспрямований процес оволодіння студентами відповідними компетентностями в галузі технологічної освіти та передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення майбутнього вчителя технологій вільно орієнтуватися в навколишньому середовищі та успішно вирішувати складні професійні завдання.

Компетентність безпечної життєдіяльності у майбутніх учителів трудового навчання та технологій полягає у здатності та підготовці особистості до професійної діяльності зі збереження і зміцнення свого фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та здоров'я оточуючих.

Згідно з типовою навчальною програмою нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності та цивільний захист», завдання її вивчення полягає у формуванні в студентів загальнокультурних і професійних компетенцій, знань, умінь і навичок розв'язувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу та захисту населення в небезпечних і надзвичайних ситуаціях, формування мотивації щодо посилення особистої відповідальності за забезпечення гарантованого рівня безпеки функціонування об'єктів галузі, матеріальних та культурних цінностей у межах науково обґрунтованих критеріїв прийнятного ризику [5].

Організаційно-методичні засади навчання безпеки життєдіяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій ґрунтуються на безпечній позиції праці. Безпека праці визначається: конструкцією використовуваних машин, механізмів і устаткування; особливістю виконуваних технологічних процесів; умовами виконання робіт. Безпека праці в цілому досягається безпекою виробничого устаткування, виробничих процесів, а також будівель і споруд.

На основі проведеного теоретичного аналізу формування компетентності безпечної життєдіяльності студентів трудового навчання та технологій визначаємо як активний педагогічний процес, спрямований на поступову побудову системи свідомих дій і вчинків студентів до самозбереження у всіх сферах життєдіяльності.

Галузевим стандартом педагогічної освіти України особлива увага приділяється художньо-графічним дисциплінам, котрі входять до професійно орієнтованих дисциплін навчального плану. Нині у підготовці студентів спеціальності 014 «Середня освіта (трудове навчання та технології)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за кваліфікацією «вчитель технологій, креслення та інформатики» значна увага приділяється вивченню дисциплін, що належать до професійної та практичної підготовки і зумовлюють формування художньо-графічної компетентності, зокрема: інженерна та комп'ютерна графіка, креслення, теорія і методика навчання, технологічний практикум, виробництво та обробка конструкційних матеріалів, машинознавство та ін.

Художньо-графічна діяльність студентів зумовлюється особливостями трьох рівнів пізнання. Перший – сприйняття, другий – уявлення як ознаки психологічних способів дій; третій – як практичний спосіб техніко-технологічного відображення образу на умовній площині у формі графічної композиції [4, с. 159].

Професійна підготовка майбутніх учителів галузі «Технологія» передбачає цикл спеціальних технічних дисциплін, під час викладання яких студенти набувають техніко-технологічних знань; отримують досвід практичної діяльності; вчаться розуміти мову техніки і технології; використовують конструкторську і технологічну документацію; знайомляться з навчальним обладнанням; приділяють увагу формуванню технічних понять, просторових уявлень; уміння складати і розбирати креслення і схеми; розширюють політехнічний кругозір [7].

У процесі навчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій важливо враховувати, що технологічна підготовка ґрунтується на принципах трудового виховання:

– єдності трудового виховання та загального розвитку особистості (морального, інтелектуального, естетичного, фізичного);

– виявлення і розвитку індивідуальності в праці;

– високої моральності праці, її суспільно корисної спрямованості;

– залучення учнів до різноманітних видів продуктивної праці;

– постійності, безперервності, посильності праці;

– наявності елементів продуктивної діяльності в учнівській праці;

– творчого характеру праці;

– єдності праці та багатогранного суспільного життя [1, с. 118–119].

Поряд із вміннями майбутніх учителів технологій ефективно використовувати робочий час, прийоми праці, економно витрачати матеріали, електроенергію, естетично оформлювати вироби, забезпечувати відмінну якість продукції, трудову активність і творче, раціоналізаторське ставлення до процесу праці, дотримуватися трудової, виробничої, технологічної дисципліни тощо важливим є дотримання особистої гігієни, техніки та культури безпеки.

Культура безпеки життєдіяльності студентів вбачається у такому: усвідомлення цінності життя

як пріоритетного завдання суспільства; формування мотивації до особистісної та професійної безпеки; безпечний тип поведінки на основі використання можливостей педагогічного освітнього середовища; формування вмінь та навичок забезпечення безпечного існування; системний взаємозв'язок безпеки особистості, суспільства, держави, світового співтовариства; потяг молоді до безпечної реалізації будь-якого виду діяльності; формування культури безпеки життєдіяльності у триєдиному поєднанні: навчання, виховання, розвиток [6].

Висновки і перспективи. Нині вчитель технологій мусить відповідати вимогам суспільства щодо майбутньої професійної діяльності: володіти організаторськими, комунікативними, академічними, мовними здібностями; бути креативним; самостійним; мати добре розвинене просторове, технічне, вербально-логічне і педагогічне мислення; естетичний смак; вирішувати проблеми і завдання соціальної діяльності; вміло застосовувати різноманітні педагогічні методи та методичні прийоми, а також прагнути залучення до навчально-професійної дизайнерсько-технологічної діяльності. Формування майбутнього вчителя трудового навчання та технологій нового покоління відбувається нині в умовах перегляду змісту вищої педагогічної освіти й професійної підготовки, переходом до багаторівневої системи освіти, що передбачає її фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію й диференціацію, розробку й реалізацію інноваційних педагогічних технологій та визначає індивідуальний напрям освіти (освітню траєкторію) з можливістю реалізації необхідного рівня педагогічної підготовки. Важливим для нашого дослідження є підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до безпечної майбутньої трудової діяльності, вироблення світоглядних основ безпеки життєдіяльності, запобігання нещасних випадків на виробництві та усвідомлення «особистого безпечного типу поведінки» та «безпечного типу поведінки у майбутніх учнів» задля успішної адаптації у сучасному швидкозмінному світі.

Список використаної літератури:

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Вид. центр «Академія», 2001. 576 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
3. «Технологія». Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М.П. Бажан; редкол.: О.К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ : Головна редакція УРЕ, 1974–1985.
4. Твердохлібова Я.М. Графіка як предмет пізнання та художньо-творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів X Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / голов. ред. : І.А. Зязюн. Вип. 4 (8). Чернівці : Зелена Буковина, 2013. С. 158–160.
5. Типові навчальні програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист». Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. 72 с.
6. Савчук О.П. Формування культури безпеки життєдіяльності студентів-технологів: запорука успішного особистісного та професійного майбутнього. Матеріали II Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції *«Проблеми цивільного захисту населення: сучасні реалії України».* Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 112–114.
7. Савчук О.П. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій / Савчук О.П., Штайнер Т.В. Materials of the XIII international scientific and practical conference *"Science without borders-2017",* 30 March – 07 April 2017. Volume 4. *Pedagogical sciences, Sheffield science and education ltd*. P. 8–11.

Savchuk O. Organizational and methodical principles training safety of vital functions future teachers of labor education

The article reveals with the organizational and methodological principles of teaching the safety of life future teacher in labor education and technologies. Devoted to the research of the features of forming of pedagogical readiness of future teachers of technology to organization of safe vital functions of student and social safety and it determines effective ways of training of the future teachers in this field. The analysis of sources and recent publications of the subject.

The position of the professional training participants in the educational process the context competence of safe life is substantiated. Formation of the competence of safe life students in labor education and technologies is defined active pedagogical process, aimed at gradual construction of a system conscious actions and actions students to self-preservation in all spheres of life. The article deals with the urgent questions regarding such issues as safety of life activity at current time.

The future of our country depends on how well the teacher will be prepared for the creation of safe conditions for the educational process, the quality of their professional training regarding training students on issues of life safety, civil protection, and on the level of mastering the safe living competency. The author proved that

the quality of training is determined by the relevance of knowledge, skills acquired in higher school, vocational formation of the necessary personal qualities, the requirements of modern production, the level of production relations and the prospects for their development. Analyzes the questions connected with the study process of discipline "Safety and civil protection" in higher education establishments at pedagogical specialties with consideration that safety captures all spheres of human life. The new Law of Ukraine "On Higher Education" is analyzed, according to which higher education provides fundamental scientific, professional and practical training, obtaining higher education degrees citizens according to their wishes, interests and abilities, improving scientific and professional training, retraining and professional development.

The training in these universities of life safety in everyday life, during the occupational safety and emergencies, is conducted gradually. The necessity of development perspective models training of competitive teachers of labor education, capable providing progressive development of modern society is emphasized.

Key words: *professional training, future teachers of labor education, safe living competency, educational process, high school, safety of vital functions, civil protection.*

УДК 378.147.8:004(045)

О. А. Сивак
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри культурології та інформаційної діяльності
Маріупольського державного університету

Ю. О. Станецька
студентка магістратури спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»
Маріупольського державного університету

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

У статті розглянуті компетенції, які відповідають виду діяльності спеціалістів з документознавства. Доцільність дослідження зумовлена потребою суспільстві у фахівцях, які вміють працювати з людьми, використовувати набуті знання, вміння і навички. Акцентовано увагу на компетентності майбутнього документознавця, а саме професійну (управлінську, організаційну, інноваційну, технологічну, інформаційно-комунікаційну), яка відповідає виду діяльності, спеціальності; загальну – необхідну для існування в соціумі, для вирішення проблем у будь-яких ситуаціях; ключові: навчально-пізнавальні, соціальні, етичні, комунікативні й іншомовні; особистісні; загальнопрофесійні: загальноуправлінські, інформаційно-управлінські, інформаційно-правові; спеціально-професійні: документознавчі, інформаційно-аналітичні, інформаційно-технологічні; спеціально-галузеві. Навчально-пізнавальні є основою розвитку особистості, підґрунтям для навчання впродовж життя й автономних дій; соціальні, етичні – уможливлюють успішне функціонування в соціально гетерогенних групах; комунікативні й іншомовні компетентності – забезпечують фахівця необхідними засобами для взаємодії з навколишнім світом. Розглянуті посади, на яких можуть працювати фахівці з документознавства, такі як керівник апарату місцевих органів державної влади, керівник функціонального підрозділу, керівник адміністративного, керівник підрозділу кадрів і трудових відносин, директор малого підприємства у сфері інформаційної діяльності, менеджер інформації, менеджер з добору, забезпечення і використання персоналу, фахівець у галузі бібліотечної справи, референт, музеєзнавець, архівознавець, менеджер з реклами, організатор справочинства тощо. Наведені приклади професійних завдань, які фахівець буде виконувати під час своєї діяльності на посадах архівознавця, фахівця у галузі бібліотечної справи та фахівця відділу кадрів. Показано, під час яких курсів набуваються відповідні компетентності у разі виконання представлених завдань.

Ключові слова: *архівознавство, бібліотечна справа, документознавство, компетенції, професійні компетентності, загальні компетентності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах змінюються вимоги до підготовки фахівців, їхніх знань і компетенцій. У минулому залишається просте накопичення студентами знань, умінь і навичок, нагальною стає проблема підготовки фахівців, які стали б конкурентоспроможними на ринку праці, вільно володіли професійними навичками й орієнтувалися у суміжних галузях діяльності, були готові до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Нині потрібні фахівці, які вміють працювати з людьми, використовувати набуті знання, вміння і навички; глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві.

Одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення змісту вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Відомо, що позитивні чи негативні наслідки певних дій виникають залежно від обсягу та рівня достовірності інформації, вміння здійснювати системний аналіз, компетенції фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження компетентнісного підходу в педагогічну освітню практику протягом останніх років є процесом об'єктивним і актуальним. У своїх роботах це питання висвітлюють М.Г. Артьомова, Н.М. Бібік, Г.Р. Гаврищак, І.І. Драч, І.А. Зимня, І.І. Зязюн, Я.П. Кодлюк, О.І. Локшина, Н.В. Нагорна, О.В. Овчарук, М.С. Слободяник, О.П. Савченко, Г.В. Терещук, А.В. Хуторський та інші.

Звернення уваги науковців до формування професійної компетентності зумовлене: переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважають не просте накопичення студентами знань, предметних умінь і навичок, а й уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання у процесі здійснення професійної діяльності; особливо актуальним є життєдіяльність особистості та суспільства в сучасних умовах, що вимагає від вищої школи забезпечення молодих

© Сивак О. А., Станецька Ю. О., 2019

спеціалістів елементарними можливостями інтеграції у соціум, самовизначення у житті, конкурентоспроможністю на ринку праці.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати види професійних компетентностей та розробити професійні завдання щодо покращення фахової підготовки майбутніх документознавців.

Виклад основного матеріалу. Професійну компетентність нині розглядають як психічний стан, який дає змогу діяти самостійно та відповідально, володіння здатністю й умінням виконувати трудові функції, які полягають у результатах праці.

Документознавці, як і фахівці будь-якої галузі діяльності, мають володіти передусім загальною компетентністю, необхідною для існування в соціумі, для вирішення проблем у будь-яких ситуаціях, навіть не пов'язаних з конкретною професійною діяльністю. Загальна компетентність – здатність особистості до аналізу, синтезу, загальні знання, здатність до самостійного навчання, співпраці та комунікації, цілеспрямованість, лідерські риси, організованість і здатність до планування.

Поряд із загальною компетентністю будь-якого фахівця розрізняють компетентність професійну, що відповідає виду діяльності, спеціальності. Адже певному виду діяльності притаманні власні особливості, необхідні певні знання, досвід, особистісні якості.

М.С. Слободяник зосереджує увагу на компетентнісному підході як найважливішому чиннику удосконалення підготовки майбутніх документознавців [6]. Зокрема, науковець поділяє фахові компетентності на ключові і професійні. Серед ключових виділяються: соціальні, культуротворчі, комунікаційні, компетенції, що пов'язані з інформацією, мотивацією до безперервного навчання. Професійні компетентності поділяються автором на управлінські, організаційні, інноваційні, технологічні, інформаційно-комунікаційні.

Зважаючи на те, що компетентнісний профіль майбутнього документознавця інтегрує як професійні, так і ключові компетенції, Г.Д. Малик спробувала його вибудувати, поєднуючи міжнародні підходи до визначення структури професійної компетентності документознавця та напрацювання вітчизняних учених [4]. Отже, на думку автора, в компетентнісному профілі майбутнього документознавця виокремлюємо п'ять груп компетенцій: ключові; особистісно-професійні; загальнопрофесійні: загальноуправлінські, інформаційно-управлінські, інформаційно-правові; спеціально-професійні: документознавчі, інформаційно-аналітичні, інформаційно-технологічні; спеціально-галузеві.

Коротко охарактеризуємо їх. До ключових компетенцій передусім належать: навчально-пізнавальні, які є основою розвитку особистості, підґрунтям для навчання впродовж життя й автономних дій; соціальні, етичні, які уможливлюють успішне функціонування в соціально гетерогенних групах; комунікативні й іншомовні, які забезпечують фахівця необхідними засобами для взаємодії з навколишнім світом.

За рекомендаціями європейських експертів виокремлюємо в профілі документознавців шість груп особистісних компетенцій: (між)особистісні: автономність, комунікативні вміння, доступність, емпатія, командний дух, уміння вести переговори, педагогічний хист; дослідницькі: допитливість; аналітичні: аналітичне мислення, критичне мислення, синтетичне мислення; комунікативні: виваженість, розсудливість; швидка реакція, винахідливість; управлінські: наполегливість, чіткість; організаційні: вміння адаптуватися, передбачливість, рішучість, ініціативність, організаторські вміння [1, с. 59– 61].

Загальноуправлінські компетенції дають змогу ефективно здійснювати глобальне управління інформаційною організацією: плануванням бюджету та контролем за його виконанням; управлінням у сфері маркетингу; управлінням людськими ресурсами; управлінням навчанням персоналу; продажем і поширенням інформації; управлінням проектами тощо.

Інформаційно-управлінські компетенції відображають сутність інформаційного менеджменту, який належить як до загальної теорії управління, дослідження операцій і системного аналізу, так і до інформаційно-комунікаційного напряму діяльності, основою якого є фундаментальні засади інформатики.

Інформаційно-правові компетенції фахівця забезпечують дотримання вимог нормативно-правових актів стосовно діловодних процедур, збереження й утилізації документів, вирішення складних правових проблем, пов'язаних із дотриманням інформаційного законодавства.

Інформаційно-технологічні компетенції надають фахівцеві змоги: здійснювати оцінку, підбирати й застосовувати новітні інформаційні технології, вдосконалюючи доступ до інформації; створювати інформаційні системи, бази даних, презентації; здійснювати експертну оцінку баз даних, індексації, метаданих з метою вдосконалення стратегій пошуку інформації та її ефективного використання; захищати право клієнтів на доступ до інформації тощо.

Інформаційно-аналітичні компетенції відображають особливості здійснення аналізу інформації, мета якого – надати масивам неопрацьованих даних зрозумілого значення. Зазначений вид діяльності передбачає: пошук текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації в галузевих матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді), користуючись певними пошуковими методами й термінологією; обробку інформації:

аналіз, синтез, класифікацію, згортання, пошук смислів; порівняння інформації з різних джерел з метою оцінювання її надійності, переконливості, точності, значення і своєчасності; тлумачення таблиць, графіків, схем; системно-інформаційний аналіз явищ тощо.

Фахівець з документознавства заповнює відчутну прогалину у сфері документознавчо-інформаційних кадрів у інфраструктурі нашої держави, що відкриває один з резервів для подальшого вдосконалення і розвитку нових економічних відносин та поліпшення рівня управління виробництвом. Фахівець у цій сфері може обіймати такі посади, як: керівник апарату місцевих органів державної влади (завідувач відділу, завідувач сектору апарату); керівник функціонального підрозділу; керівник адміністративного підрозділу (завідувач секретаріату, завідувач канцелярії); керівник підрозділу кадрів і трудових відносин (начальник відділу кадрів) чи фахівець відділу кадрів; директор малого підприємства (у сфері інформаційної діяльності); менеджер інформації, менеджер з добору, забезпечення і використання персоналу); фахівець у галузі бібліотечної справи; референт; музеєзнавець; архівознавець; менеджер з реклами; організатор справочинства тощо.

Розглянемо приклади професійних завдань, які фахівець буде виконувати під час своєї діяльності на посадах архівознавця, фахівця у галузі бібліотечної справи та фахівця відділу кадрів.

Ви працівник архіву. Вам необхідно організувати online виставку «100 років від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського». Для виконання завдання необхідно:

1. Визначити у фондах архівні документи, які стосуються життя та діяльності В.О. Сухомлинського.

2. Перевести обрані архівні документи у електронний формат.

3. Сформувати архівні документи у алфавітний список та зробити бібліографічний опис до кожного з них.

4. Створити сторінку на сайті архівної установи для публікації online виставок.

5. Розмістити відскановані архівні документи на гугл диску.

6. Опублікувати на сайті online виставку «100 років від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського», яка складається з гіперпосилань алфавітного переліку архівних документів.

Перший та третій пункти виконуються за допомогою професійних компетенцій, набутих під час вивчення курсу «Архівознавство» та «Книгознавство, бібліотекознавство», а саме особистісні, інформаційно-правові, інформаційно-аналітичні компетенції. Для виконання пунктів 2–5 працівник застосовує інформаційно-технологічні компетенції, набуті під час вивчення курсу «Інформаційна техніка та технічні засоби в управлінській діяльності», «Прикладне програмне забезпечення», «Організаційна техніка» та «Технології обробки інформації».

Ви працівник бібліотеки. Вам необхідно відцифрувати задані книжки та опублікувати їх на сайті бібліотеки.

Для виконання цього завдання необхідно:

1. Відсканувати вказані сторінки.

2. Перевести їх у текстовий формат за допомогою засобів програмного забезпечення, котрі розпізнають текст із зображень і відсканованих документів.

3. За допомогою засобів програмного забезпечення, призначених для створення, перегляду і редагування текстових документів відредагувати текст відповідно до оригіналу.

4. Розмістити відцифровані книжки на гугл диску.

5. Опублікувати на сайті задані книжки у вигляді гіперпосилань на завантаження.

Для виконання цих пунктів фахівцю знадобляться інформаційно-технічні компетенції, що були набуті під час вивчення таких курсів, як: «Комп'ютерні системи і технології», «Інформаційна техніка та технічні засоби в управлінській діяльності», «Організаційна техніка», «Прикладне програмне забезпечення» «Комп'ютерні технології в діловодстві», «Електронний документообіг» тощо.

Ви фахівець відділу кадрів. Вам необхідно створити наказ на відпустку для співробітника інформаційно-технічного відділу.

Для виконання завдання необхідно:

1. На основі наданих працівником даних заповнити необхідні форми, що стосуються інформації про співробітників у відповідному засобі програмного забезпечення, що спрямований на підвищення ефективності управління персоналом і полегшення завдань рекрутингу, мотивації, підвищення кваліфікації та інші.

2. Внести інформацію про відпустку до обраного засобу програмного забезпечення.

3. Створити наказ «Про відпустку» для працівника відділу інформаційних технологій.

4. Роздрукувати наказ.

5. Зібрати необхідні візи.

6. Ознайомити працівника з наказом.

Під час виконання зазначених пунктів фахівець проявить особистісні, загальноуправлінські, інформаційно-управлінські, інформаційно-правові та інформаційно-технічні компетенції, котрі набув під час вивчення курсів «Документознавство», «Діловодство», «Документно-інформаційні комунікації», «Організація референтської та офісної діяльності», «Комп'ютерні системи і технології», «Інформаційна техніка та технічні засоби в управлінській діяльності», «Організаційна техніка», «Прикладне програмне

забезпечення», «Комп'ютерні технології в діловодстві», «Електронний документообіг» тощо.

Висновки. Професійно-інформаційний компонент інформаційної компетентності майбутнього документознавця являє собою набір компетентностей, що входять до складу інформаційної компетентності особистості – інформаційного складника та комп'ютерного складника. Останній якраз і визначає особливість змісту професійної діяльності фахівця певного профілю через наявність у ньому компетентностей, характерних для його професійної діяльності. Ці компетентності насамперед стосуються можливостей застосування сучасних засобів комп'ютерних та телекомунікаційних технологій для розв'язування професійно орієнтованих задач. У компетентнісному профілі майбутнього документознавця поєднуються професійні компетенції та ключові, до яких належать навчально-пізнавальні, соціальні, етичні, комунікативні, іншомовні.

Формування інформаційної компетентності документознавця є важливим складником його професіоналізму. Системне, цілісне уявлення про інформаційну компетентність, виділення її структури, обґрунтування критеріїв, функцій і рівнів її сформованості дає змогу цілеспрямовано й ефективно організувати навчальний процес у рамках освітньої діяльності, підвищити рівень наочно спеціальних знань, ухвалювати ефективні рішення в роботі, цілеспрямовано і системно розвивати знання, вміння та навички учня в системі діяльності, що в типовому наслідку є основним компонентом підвищення якості професійної освіти документознавця.

Одним із головних завдань вищої освіти нині є підготовка фахівців до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами та технологіями роботи, формування у них інформаційної культури, життєвих компетентностей, зокрема інформаційно-технічної компетентності. Саме тому формування фахових компетентностей у документознавців є натепер не лише актуальною проблемою, а й має широке поле реалізації на прикладі викладання інформаційних дисциплін. Застосування компетентнісного підходу у навчальному процесі значно покращить фахову підготовку майбутніх документознавців, задовольнить гостру соціальну потребу суспільства в універсальних фахівцях, документознавцях-управлінцях, менеджерах, інформаційних аналітиках.

Список використаної літератури:

1. Information and Records Management – Competency Profile. Office of Government Records, National Archives of Canada. April 2000. URL: http://www.imforumgi.gc.ca/documents/2000/compet/ compet01-eng.aspuses.
2. Грінберг Л. Інформаційно-комунікативна складова частина професійної компетентності майбутніх документознавців. *Термінологія документознавства та суміжних галузей знань* : зб. наук. пр. Київського нац. ун-ту культури і мистецтв; ін-ту державного управління. / За заг. ред. В.В. Бездрабко. Київ : КНУКіМ, 2011. Вип. 5. С. 151–157.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої политики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.
4. Малик Г.Д. Професійні стандарти й компетентнісні профілі з документознавства та інформаційної діяльності: досвід західних країн. *Вісник Книжкової палати*. 2010. № 9. С. 47–52.
5. Матвієнко О.В. Виявлення ознак професійної групи фахівців із соціально-комунікативної діяльності. *Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики* : зб. матер. IV міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 21–23 травня 2007 р. Київ, 2007. С. 255–257.
6. Слободяник М С. Компетентнісний підхід як чинник удосконалення підготовки майбутніх документознавців. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Донецьк : Юго-Восток, 2012. С. 110–111.

Syvak O., Stanetskaya Yu. Formation of professional competence of future documentologists

The article deals with the competences that correspond to the type of activity of specialists in document science. The feasibility of the study is conditioned by the need for specialists in the community who can work with people, use the acquired knowledge, skills and abilities. The emphasis is on the competence of the future document scientist, namely, the professional (managerial, organizational, innovative, technological, information and communication), which corresponds to the type of activity, specialty; general – necessary for existence in society, for solving problems in any situation; key: educational, cognitive, social, ethical, communicative and foreign languages; personal; general professional: general management, informational and managerial, informational and legal; special-professional: document research, informational-analytical, informational and technological; special-industry. Educational-cognitive are the basis for the development of the individual, the basis for learning throughout life and autonomous actions; social, ethical – enable successful functioning in socially heterogeneous groups; communicative and foreign language competences – provide the specialist with the necessary means for interaction with the outside world. Considered positions, on which doctors such as the head of the staff of local authorities, the head of the functional unit, the head of the administrative, the head

of the personnel and labor relations department, the director of a small enterprise in the field of information activities, the information manager, the manager of selection, provision and use staff, specialist in the field of library business, referent, museum expert, archivist, advertising manager, organizer of referrals, etc. Examples of professional tasks that a specialist will perform during his activity at the positions of archivist, specialist in the field of library business and a specialist of the personnel department are given. It is shown during which courses acquire the relevant competencies when performing the tasks presented.

Key words: *archival studies, library business, document studies, competencies, professional competences, general competencies.*

УДК 81’255.2:6

Н. Г. Сіденко
старший викладач кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

СТИЛЬОВИЙ СИНКРЕТИЗМ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ ЯК СКЛАДНІСТЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЇХ СМИСЛУ

Статтю присвячено дослідженню жанрово-стилістичних особливостей навчальних текстів щодо їх стильового синкретизму. Явище стильового синкретизму розглянуто як поєднання особливостей різних функціональних стилів. Вирішується проблема усунення складностей інтерпретації смислу навчальних текстів, яким притаманна стилістична антигомогенність. Особливу увагу приділено ідентифікації типологічних ознак науково-технічного стилю. Стилеутворювальними факторами є логічна послідовність, зрозумілість, традиційність. У ході дослідження жанрово-стилістичних особливостей навчальних текстів виявлено факти невідповідності реалізації науково-технічного стилю мовними засобами на словотвірному, лексичному, граматичному й синтаксичному рівнях. Наявність у навчальних текстах іншостильових елементів як таких, що не корелюють із типологічними ознаками науково-технічного стилю, доводить синкретичний характер стилю цих текстів. Різностильові елементи в науково-технічних текстах перешкоджають повному розумінню інформації. Варто наголосити, що до змішування стилів призводить розширення жанрової палітри, яке, у свою чергу, є наслідком застосування дискурсивного підходу в методиці викладання іноземних мов. Отже, завдання викладача полягає у збагаченні лінгвістичного досвіду студентів через практичну діяльність.

Ключові слова: *викладання іноземних мов, дискурсивний підхід, жанрова палітра, інтерпретація смислу, навчальні тексти, науково-технічний стиль, різностильові елементи, стильовий синкретизм, типологічні ознаки, усунення складностей.*

Постановка проблеми. Формування комунікативної компетенції є провідною тенденцією в сучасній методиці викладання іноземних мов. Нова когнітивно-дискурсивна парадигма в лінгвістиці вимагає враховувати в навчальному процесі дискурсивні особливості мовних і мовленнєвих явищ, які відображають різні сфери суспільного буття людини. У цьому контексті доцільним виявляється застосування дискурсивного підходу до навчання іноземних мов, який вимагає переходу від традиційного формату навчального (наукового) тексту до нових форматів – рекламних оголошень, відіом (презентації соціальних відношень на основі креолізованого тексту), електронного листування (порядок денний, лист-нагадування, протокол), звітної документації, технічної специфікації приладів, експлуатаційних інструкцій і рекомендацій, повідомлень рекрутингу та професійного тренінгу, звернення до користувачів спеціалізованих програм щодо змін у них, on-line замовлень, журнальних статей тощо.

Розширення жанрової палітри призводить до змішування стилів. Стилістичну антигомогенність [6, с. 67], або стильовий синкретизм [3, с. 29; 4, с. 28–31] розуміють як поєднання особливостей, іноді протиставлених одна одній, різних стилів. Мова йде про функціональні стилі, які є підсистемами мови зі специфічними особливостями на різних її рівнях [1, с. 264].

Актуальність дослідження визначається недостатньою вивченістю синкретичного характеру стилю науково-технічних навчальних текстів за рахунок розширення їх жанрового діапазону в межах нових дискурсивних практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам жанрово-стилістичних особливостей науково-технічного стилю та труднощам їх перекладу приділили увагу Л.І. Борисова, Г.В. Валієва, В.П. Даниленко, Б.М. Клімзо, А.В. Клименко, А.Я. Коваленко, В.Н. Комісаров, Г.І. Литвиненко, Г.Д. Орлова, Р.Ф. Проніна та інші. Яскравий приклад науково-технічного тексту – фрагмент із книги Норберта Вінера «Кібернетика. Управління і зв’язок у тварині та машині» – з його стилістичним аналізом наведено І.В. Арнольд [1, с. 277–281].

Метою статті є дослідити жанрово-стилістичні особливості навчальних текстів на предмет їх стильового синкретизму задля усунення складностей тлумачення та інтерпретації їх смислу. У зв’язку з цим постають такі завдання:

- ідентифікувати типологічні ознаки науково-технічного стилю;
- виявити факти невідповідності елементів тексту науково-технічному стилю на морфологічному, лексико-граматичному й синтаксичному рівнях.

Виклад основного матеріалу. Прийнято вважати, що єдиною функцією наукового стилю є інтелектуально-комунікативна. Наявність термінів не вичерпує його особливостей. Стилеутворювальними факторами є логічна послідовність, зрозумілість і традиційність [1, с. 276–277]. Для науково-технічного стилю характерна тенденція

© Сіденко Н. Г., 2019

до номіналізації, ознаками якої є широке використання багатокомпонентних субстантивних термінів, абревіатур, скорочень, безособових, інфінітивних і дієприкметникових конструкцій [5, с. 152–153], що «дає змогу практично реалізувати послідовність і логічність викладу» [1, с. 151]. Відсутність зворотного зв'язку потребує більшої повноти. Синтаксична структура повинна бути чіткою, повною і стереотипною. Лексеми використовуються в прямих/термінологічних значеннях, виключаючи експресивно-образні. Слова інших стилів не використовуються [1, с. 280].

Нові навчальні англомовні тексти, відібрані й підготовлені зарубіжними виданнями в найкращих традиціях британської корпусної лінгвістики, яка базується на принципах відображення живого мовлення та розглядає різні дискурси, демонструють синкретичний характер їх стилю. Наприклад, вживання еліпсису та апосіапези (замовчування) як експресивних засобів синтаксичного рівня мови є нехарактерними для наукового стилю, так як це суперечить повноті, стереотипності, чіткості синтаксичної конструкції:

Once connected to DSL or cable modem, the router will double as a wireless access point. Requires CAT-5 cable… The X-Series 4-port Ethernet Hub is perfect for home, office or small business use. Connects up to 4 devices (6, Book 3, p. 8);

The S means … well it's not clear (3, с. 100).

Принципу економії мовних засобів, який притаманний розмовному стилю, підпорядковуються компресії (*a load-it-and-forget-it solution*) та оказіоналізми у словотворі:

In sort, lethal autonomous weapons will make killing easier for anyone who wants to do so, the goodies and the baddies (3, с. 22).

Парадоксально, але розмовний стиль охоплює дві протилежні тенденції – до економії й надлишковості, що відповідає неупередженості та спонтанності живого мовлення. Так, ми зустрічаємо лексичний повтор (*1*) і повтор синтаксичних конструкцій (*2*):

(1) … but more advanced users might wonder what Norton is doing. We opened up the advanced settings…

(2) That's good for users who want a load-it-and-forget-it solution… users might wonder what Norton is doing… users who want more control over exactly what the Firewall is up to can modify the rules (3, с. 101).

Фігури мовлення, які підсилюють виразність, варто трактувати як відхилення від нейтральної синтаксичної норми, для якої достатнім є одноразове вживання. За умов паралельних синтаксичних конструкцій речення мають загальну тему, яка повторюється, а реми цих речень змінюються. Тому повтори підкреслюють тему тексту.

Іншим прикладом відхилення від синтаксичної норми є порушення порядку слів у реченні. Рема в таких реченнях передує темі. Логічний та експресивний наголос виникає за принципом розходження між узуально (за мовною нормою) і ситуативно позначувальним [1, с. 180]:

However, you can throw a switch to re-enable the support for old code. It takes a few mouse clicks and suddenly it all works… This kind of suggests that it's all there anyway. Given that it turns into Win10Pro. And there lies the problem (3, с. 100).

Рематизованими є парцеляти (частини речення, які інтонаційно та графічно оформлені як окремі самостійні речення):

This is version 1703, although actually it's OSBuild15063242, a confusion that will no doubt be explained away by someone who understands such things. The S means … well it's still not clear. Secure? Maybe. If it was truly secure;

However, you can throw a switch to re-enable the support for old code. It takes a few mouse clicks and suddenly it all works… This kind of suggests that it's all there anyway. Given that it turns into Win10Pro. And there lies the problem (3, с. 100).

Наголошуємо на тому факті, що зміна послідовності теми й реми або «комунікативна інверсія» [2, с. 216] указує на емфатичне пред'явлення інформації, що неприпустимо для науково-технічного стилю.

Факт невідповідності науково-технічному стилю мовних засобів другої номінації констатовано на початку статті. Стилістичну негомогенність науково-технічних текстів доводять тропи, які трапляються в них. Тропи основані на переносі значення, зокрема, його сигніфікативно-денотативної частини. Це є образні порівняння (*1*), гіперболи (*2*), епітети (*3*), метафори (*4*):

(1) The open letter to UN was signed by over 100 business and technology leaders: aka Skynet antecedent not that I'm casting aspersions, but the thing now owns at Go, game with more legal moves than atoms in the Universe (3, с. 51)*;*

(2) You'll find tons of new games at the top of the main page (3, с. 51);

Then, there's the fortune we spend on upgrading our software every year (5, Book 3 p. 6)*!*

(3) So like many things Microsoft, especially related to Windows on the desktop, 1OS seems a little half-baked (3, с. 101);

We can't get enough of Cookie Cutter Twisted, in which you're given cookie-cutting missions by a bug-eyed chef (3, с. 52);

(4) Sensors are the eyes of control enabling one to see what is going on (2, с. 200);

In the near future we'll be able to swim in the immersive Internet, a technology that will change the two-dimensional world of the Internet into 3-D experience with three-dimensional sound and images and even the sense of touch (1, p. 74).

Використання цих стилістичних прийомів є нормою літературно-художнього або ораторського/публіцистичного стилів.

До мовних знаків другої номінації належать і фразеологізми, у значенні яких головним є конотативний елемент, ними рясніють газети та продукти публіцистики. Знання іншомовної фразеології у функціональному аспекті, що передбачає знання національної культури носіїв мови, свідчать про високий рівень володіння мовою. Ознайомлення з фразеологічним фондом англійської мови не входить до програмного матеріалу, але така робота не виключається в рамках навчання інтерпретації смислу інформації, отриманої з науково-технічних текстів. Окрім того, робота з фразеологічними одиницями (далі – ФО) розвиває асоціативно-образне мислення в студентів:

Be a piece of cake – to be very easy to do [7, с. 578; 8, p. 1148]: *Unlike with OS, installing Kodi on your Mac is a piece of cake – but there are still issues to guard against* (3, p. 28);

Square the circle – to attempt something impossible [7, с. 150; 8, p. 1497]: *After all, the reason to run Windows is simply because I need to run legacy apps. If I don't and if mostly everything can be managed either by a store – signed app or a web interface, then why wouldn't I have an iPod Pro instead? Squaring that circle is one that I still have to resolve* (3, p. 101);

Flog a dead horse – to be wasting time or effort by trying to do something that is impossible [7, с. 397; 8, p. 579]: *Any other manufacturer would have been assumed of flogging a dead horse by now. Another year has rolled by without a significant change to the design of the iMac and yet it remains categorically, the best-looking all-in-one computer ever made* (3, p. 52).

На прикладі останніх двох речень можна нагадати студентам про синонімію у фразеології.

Цікавим фактом є фразеологічне походження деяких термінів:

In/like/quick as/a flash – very quickly [7, с. 283; 8, p. 574]:

Memory in a flash!

Flash memory is a type of non-volatile memory that can be electronically erased and reprogrammed. Its name was invented by Toshiba to express hoe much faster it could be erased (4, p. 58).

Особливо важкими в плані розуміння є деформації фразеологізмів. Деформація ФО є фігурою мовлення, яка полягає в руйнуванні цілісності її значення, у самостійному функціонуванні її складників. Реалізація потенційних семантичних можливостей компонентів ФО сприймається як її деформація. Розглянемо приклади деформацій фразеологізмів у науково-технічних текстах:

Keep at fingertips – to have knowledge or information ready and available to use easily [8, p. 563]: *This computer is easy-to-use, worry-free and literally puts the world at your fingertips* (3).

Компонент ФО "*fingertips*" буквалізується в контексті, що описує можливості й переваги сенсорного введення даних, де обігрується тактильна функція кінчиків пальців людини. До складу ФО уклинюється слово "*the world*", яке конкретизує обсяг інформації.

Keep an eye – to look after someone or something and make sure that they are safe [8, p. 526]: *ESET Internet Security also alerts users whenever anyone other than you try to use your camera. It also keeps an eye on the security of your router and any unauthorized connections, while a personal Firewall keeps hackers away from your PC and helps you remain invisible while accessing public Wi-Fi hotspots* (3, p. 86).

Усі «ігри» з прямим (лексичним) і фразеологічно зв'язаним значеннями компонентів ФО створюють комічний ефект. Елемент "*an eye*" буквалізується наявністю в контексті лексеми "*camera*", яка номінує прилад, принцип дії якого оснований на фізіологічній функції людського ока. Окрім того, компонент "*keep*" повторюється в контексті одного речення, створюючи зевгматичну конструкцію з ефектом ошуканого очікування.

Більш адаптованими до контексту, а іноді зі «стертою» образністю, виявляються деформовані фразеологізми через прийом сегментації, тобто розділення ФО на частини (сегменти), вичленовування однієї з них і вживання її як окремої самостійної синтаксичної одиниці:

Take a breath – to be extremely beautiful or exciting [8, p. 169]: *Remember the Etch A Sketch toy? I decided I need to buy one. Check out Insaniquarium which performs the improbable feat of turning caring for a fish tank into a breathtaking adventure* (3, p. 86).

Quick/swift as lightning/flash – very fast [7, с. 615]: *It's lightning-fast switching makes it the ideal choice for time-sensitive applications* (6, Book 3 p. 8).

Адаптація фразеологізму до контексту, яку ми розуміємо як зрозумілість і дохідливість, досягається завдяки експлікації значення ФО (*fast*).

Висновки і пропозиції. Отже, спостерігаючи наявність елементів книжного/художнього та розмовного/публіцистичного стилів у науково-технічних текстах, ми висуваємо тезу про їх стильовий синкретизм за рахунок жанрового руху. Різностильові елементи в науково-технічних текстах перешкоджають повному розумінню інформації, радше коректній інтерпретації меседжу. Тому завдання викладача полягає в тому, щоб усунути не тільки лексико-граматичні труднощі під час перекладу науково-технічного текстового масиву з метою розуміння змісту, а й стильову неузгодженість, яка заважає інтерпретації його смислу.

Список використаної літератури:

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. Москва: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Москва: Добросвет, 2000. 832 с.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учебное пособие. Москва: Флинта, 2014. 264 с.
4. Казак М.Ю. Язык газеты: учебное пособие. Белгород: ИД «Белгород», 2012. 120 с.
5. Подвойська О. Номінальний стиль у німецькомовних текстах юридичних документів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика».* Херсон: ХДУ, 2018. Вип. 32. С. 150–156.
6. Шмелев Д.М. Русский язык в его функциональных разновидностях. Москва: Наука, 1977. 168 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус. яз., 1984. 944 с.
8. Longman Exams Dictionary / Dir. Della Summers. Harlow: Pearson Education Limited, 2006. 1834 p.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

1. Elena Marco Fabre, Santiago Remacha Esteras. Professional English in Use ICT. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 118 p.
2. Graham C. Goodwin, Stefan F. Graebe, Mario E. Salgado. Control System Design. Valparaiso, 2000. 874 p.
3. PC & Tech Authority. October, 2017: URL: http://www.pcandtechautority.com.au.
4. Santiago Remacha Esteras. InfoTech. English for computer users. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
5. Virginia Evans, Jenny Dooley, S. Wright. Information Technology. Berkshire: Express Publishing, 2014. 144 p.
6. Virginia Evans, Jenny Dooley, W. Kennedy Computing. Berkshire: Express Publishing, 2014. 132 p.

Sidenko N. Stylistic syncretism of scientific and technical texts as a difficulty of rendering them

The article is devoted to investigation of peculiar genre and stylistic characteristics of educational texts confirming their syncretic style. The phenomenon of stylistic syncretism is considered to be a combination of some features of different functional styles. The problem of overcoming difficulties in rendering educational texts being stylistically non-homogeneous is noted. Special attention is paid to identification of typological features of scientific and technical (sci-tech) style. Logic sequence, apparentness and conventionality appear to be the style forming factors. In the course of investigation it has been found that some language means on the word-building, lexical, grammatical and syntactical level don't correspond to the patterns of realization of sci-tech style in educational texts. The fact that the elements from the other styles are present in educational texts and don't correlate with the typological features of sci-tech style – proves the syncretic character of their style. The elements of different styles prevent from full understanding information. It should be stressed that mixing styles results from expanding genre range due to the discourse approach used in methodology of foreign language teaching. Thus, the task for lecturers is to enrich students' linguistic experience through practical activity.

Key words: *discourse approach, educational texts, elements from the other styles, foreign language teaching, genre range, overcoming difficulties, rendering, scientific and technical (sci-tech) style, stylistic syncretism, typological features.*

УДК 378.016:376]:51

Н. М. Сінопальнікова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Обґрунтовано суть підготовки майбутніх спеціальних педагогів до формування математичної діяльності в дітей із мовленнєвими порушеннями. Одним з аспектів математичної діяльності дітей дошкільного віку є формування системи логіко-пізнавальних дій. Математичний розвиток відбувається завдяки формуванню уявлень про елементарні математичні поняття та проведенню пов'язаних із ними логічних операцій (порівняння, узагальнення, класифікації тощо). Зазначається, що саме математика робить вагомий внесок у розвиток логічного мислення дитини, у виховання таких якостей мислення, як критичність та узагальненість, формування здатності до аналізу й синтезу, уміння здійснювати класифікацію, передбачити та сформулювати логічно обґрунтовану гіпотезу.

Усі психічні процеси дитини розвиваються з прямою участю мовлення. Мислення та мовлення – дві взаємозалежні психічні функції. Наголошується на тому, що логічні операції є невід'ємним складником формування як мовлення, так і математичних уявлень. Мислення без мовлення неможливе, оскільки в мові втілюються думки.

Звертається увага на те, що професійна діяльність спеціального педагога має інтегрований характер, який відображається як у самій діяльності, так і в напрямах, змісті підготовки. Спеціальний педагог є безпосереднім та головним організатором навчання дітей, яке вимагає внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, спрямованої не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, формування поведінки, розвиток гармонійної особистості, формування в неї цілісної картини світу, а й на виправлення мовленнєвих порушень.

З метою покращення підготовки майбутніх спеціальних педагогів до формування математичної діяльності в дітей із мовленнєвими порушеннями пропонується проводити інтегровані заняття та ввести інтегровані спецкурси зі спеціальних методик викладання.

Ключові слова: *підготовка майбутніх спеціальних педагогів, математична діяльність, спеціальна методика навчання, логіко-пізнавальна діяльність, порушення мовлення.*

Постановка проблеми. Нині, в умовах становлення інклюзивної освіти в Україні та збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, актуальною є підготовка таких спеціалістів у галузі спеціальної освіти, які не лише володіють базовими знаннями та професійними компетентностями, а й здатні до самовдосконалення, мобільні, спроможні приймати складні рішення.

Найбільшу категорію дітей з особливими освітніми потребами становлять діти з порушеннями мовлення, які потребують спеціального навчання в інклюзивних умовах або в спеціальних освітніх закладах. Навчальний процес або корекційно-розвитковий цикл залежно від форми навчання такої дитини забезпечують спеціальні педагоги, а саме учитель-дефектолог та/або учитель-логопед, вихователь дітей із вадами психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх спеціальних педагогів досить широко висвітлена українськими науковцями, зокрема В. Бондарем, Т. Дегтяренко, С. Мироновою, В. Синьовим, Н. Пахомовою, С. Яковлєвою. Особливостям педагогічного процесу вищої школи присвячені праці Є. Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєвої, В. Вихрущ, В. Гриньової, В. Кулешової, В. Лозової та інших авторів.

Проблемі формування елементарних математичних уявлень у дошкільників із порушеннями розвитку приділяла увагу Л. Баряєва. Мисленнєву діяльність дітей із загальним недорозвитком мовлення вивчала Л. Андрусишина. Однак, на нашу думку, питання підготовки майбутніх спеціальних педагогів до формування математичної діяльності в дітей із вадами мовлення не висвітлене у вітчизняній науці.

Мета статті – обґрунтувати суть підготовки майбутніх спеціальних педагогів до формування математичної діяльності в дітей із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сучасні майбутні спеціальні педагоги отримують базову підготовку в закладах вищої освіти на першому освітньому рівні (бакалавр). До циклу професійної підготовки бакалаврів зі спеціальної освіти входять як медико-біологічні, психолого-педагогічні дисципліни, так і спеціальні методики викладання.

© Сінопальнікова Н. М., 2019

Особливий акцент у розробленні навчальних програм зі спеціальних методик навчання дітей із мовленнєвими порушеннями робиться на дошкільній і початковій ланках освіти, оскільки цей дитячий вік є сензитивним періодом формування й корекції мовлення.

З огляду на освітні лінії Базового компоненту дошкільної освіти в навчанні дошкільників із вадами мовлення особлива увага приділяється сенсорно-пізнавальному та мовленнєвому розвитку; одним зі складників сенсорно-пізнавального розвитку є математична діяльність [1, с. 17, 18].

Математична діяльність у сучасних програмах дошкільного виховання представлена в таких двох аспектах, як обстеження предметних фактів і явищ та формування системи логіко-пізнавальних дій.

На думку Л. Баряєвої, математичний розвиток дітей дошкільного віку розуміється як якісні зміни у формах їх пізнавальної активності, що відбуваються завдяки формуванню елементарних математичних уявлень та пов'язаних із ними логічних операцій [2, с. 1].

Формування елементарних математичних уявлень дошкільників є невід'ємною частиною розумового й інтелектуального розвитку дитини, її пізнавальної цікавості, оволодіння логічними операціями (такими як порівняння, узагальнення, класифікація). Математика здійснює вагомий внесок у розвиток логічного мислення, у виховання таких важливих якостей мислення, як критичність та узагальненість, формування здатності до аналізу й синтезу, уміння передбачити та сформулювати логічно обґрунтовану гіпотезу.

Розвиток математичних уявлень у дитини відбувається як мимоволі в повсякденному житті, насамперед через спілкування й сумісну діяльність із дорослими та однолітками без усвідомлення того, що вона включається в прості математичні дії, так і шляхом цілеспрямованого навчання на заняттях із формування елементарних математичних уявлень.

Особливої уваги в розвитку математичної діяльності потребують діти з порушеннями мовлення.

Мовлення людини є вищою психічною функцією, яка разом з іншими складниками психічного розвитку утворює взаємозалежну, взаємопов'язану складну функціональну систему. Більшість учених вважають, що всі психічні процеси дитини розвиваються з прямою участю мовлення (Г. Трошина, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Лурія, Р. Лєвіна).

З опертям на дослідження Л. Виготського, у яких розкривається складна структура аномального розвитку дитини, згідно з якою «дефект будь-якого аналізатора або інтелектуальний дефект не зумовлює ізольоване виключення певної однієї функції, а призводить до низки відхилень», правомірно говорити про особливості пізнавальної діяльності в дітей із вадами мовлення.

Найхарактернішою особливістю мислення є його зв'язок із мовленням. Мислення без мовлення неможливе, оскільки в мові втілюються думки.

Логічні операції, такі як аналіз, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація, є невід'ємним складником формування як лексико-граматичного ладу мовлення, так і елементарних математичних уявлень.

Діти з порушенням мовлення можуть аналізувати об'єкти під час безпосереднього сприймання та маніпулювання ними. Проте кількість ознак, які діти здатні виокремлювати в конкретному об'єкті, менша, ніж та, яку вирізняють їхні однолітки з нормальним мовленнєвим розвитком. Розв'язуючи наочно-образні завдання, що полягають у знаходженні тотожних зображень, діти часто не враховують малопомітні деталі малюнків, особливо важко їм визначити тотожні ознаки, якщо потрібно врахувати декілька властивостей або взаємне розміщення декількох елементів малюнка. Дітям складно орієнтуватися в просторовому розташуванні деталей.

За характером виконання завдань, що полягають в аналізі конкретного об'єкта, діти з порушенням мовлення значно відрізняються між собою. Їм притаманне хаотичне, без будь-якого плану виконання завдання. Вони починають виконувати завдання, не дослухавши інструкцію, не спроможні самостійно розповідати, відповідають тільки на послідовно поставлені запитання. Їм властиве недостатнє мовленнєве опосередкування аналізу.

Абстрагування є специфічною формою аналізу, сутність якої полягає у вирізненні та відокремленні суттєвого від несуттєвого. Розрізняють два рівні абстракції: елементарний (перцептивний) і понятійний.

У молодших школярів із порушеннями мовлення впродовж усього навчання в початковій школі переважає ізолювальна абстракція, яка є непродуктивною. Зі значними труднощами вони вирізняють загальні ознаки, у них виникають проблеми з абстрагуванням однієї ознаки та свідомим її протиставленням іншим. Усе це ускладнює диференціацію диференціальних величин та негативно впливає на засвоєння знань.

Логічна операція порівняння охоплює операцію аналізу, який здійснюється шляхом синтезу та спричиняє узагальнення, новий синтез. Порівняння відбувається у формі зіставлення й протиставлення. Варто зазначити, що усвідомлення подібності в дитини з'являється пізніше, ніж усвідомлення відмінності.

Як вважає Л. Андрусишина, у процесі порівняння на наочному матеріалі в дошкільників із порушеннями мовлення переважає поелемент-

ний характер порівняння, однак воно здійснюється безсистемно, шляхом часткового аналізу, що зумовлює нерозуміння сутності об'єкта. Такий спосіб порівняння залишається й у більшості молодших школярів. Застосування в процесі порівняння поелементного способу зумовлює нерозуміння сутності зображеного, нездатність вирізняти подібне із сукупності ознак об'єкта, порівнювати в певній системі.

Сутність операції узагальнення полягає у виокремленні загальних ознак у кожного із заданих об'єктів та в об'єднанні останніх за виділеними ознаками.

У більшості дітей із мовленнєвими порушеннями узагальнення на наочному матеріалі характеризується виділенням утилітарних ознак, що зумовлюється частковим аналізом, за якого діти виокремлюють лише одну, несуттєву ознаку. За даними К. Некрасової, це характерно для більш ранніх етапів розвитку узагальнення. Такий спосіб узагальнення в аналізованої групи дітей, на відміну від дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, зберігається до третього класу.

Спостерігається узагальнення на рівні виокремлення спільної функціональної ознаки об'єктів, що добре відома їм із практичного досвіду. Вони можуть замінювати узагальнювальне слово назвою одного з предметів, представлених у групі, яке вони використовують у множині. Спостерігається неадекватне використання узагальнювального терміна. Діти різних вікових груп вирізняють предмет, а потім зіставляють його з одним окремим предметом, а не групою.

Розкриття сутності загальних властивостей і зв'язків об'єктивної дійсності шляхом узагальнення та віднесення до відповідних груп, класів відбувається під час класифікації, здійснення якої пов'язане з процесом розумових дій аналізу, порівняння, узагальнення, дедукції. М. Дяченко та Г. Костюк зазначають, що психологічний механізм класифікації полягає у виокремленні й віднесенні суттєвих ознак одиничного об'єкта до відповідного загального (групи, класу, виду, роду тощо) та у встановленні зв'язків між ними.

На переконання Л. Андрусишиної, класифікація дітей із порушенням мовлення вирізняється поліморфністю образних принципів узагальнення, унаслідок чого кількість угрупувань сягає 8–9. Натомість діти з нормальним розвитком мовлення, які помилково виконують завдання, найчастіше утворюють не більше 5–6 груп.

Дошкільники з порушеннями мовлення класифікують представлені об'єкти за такими ознаками: видом, формою, кольором, подібністю зовнішніх ознак, ситуативним об'єднанням предметів, способом пересування об'єктів. Деякі збільшують кількість угрупувань у зв'язку з переходом з одного принципу класифікації на інший.

Розглянуті особливості логіко-математичного розвитку дітей із порушеннями мовлення свідчать про те, що в основі формування мовленнєвої діяльності та елементарних математичних уявлень лежать одні й ті ж психічні процеси та мислительні дії.

Висновки і пропозиції. Професійна діяльність спеціального педагога має інтегрований характер. Зокрема, учитель-дефектолог (учитель-логопед) у початковій школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, вихователь дітей із вадами психофізичного розвитку в дошкільній ланці освіти є безпосередніми й головними організаторами навчання дітей, викладають майже всі дисципліни, що вимагає внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, спрямованої не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, формування поведінки, розвиток гармонійної особистості, формування в неї цілісної картини світу, а й на виправлення вад психофізичного розвитку (мовленнєвих порушень).

Для успішного оволодіння майбутніми спеціальними педагогами спеціальною методикою формування математичної діяльності в дітей із мовленнєвими вадами пропонуємо проводити інтегровані заняття зі студентами, міждисциплінарні семінари, а також розробити спецкурс зі спеціальності «Корекція мовлення на заняттях із формування математичної діяльності».

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник А. Богуш. Київ, 2012. 26 с.
2. Баряева Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена ; СОЮЗ, 2002. 479 с.
3. Логопсихологія : навчальний посібник / С. Конопляста, Т. Сак ; за ред. М. Шеремет. 2-ге вид., стереотип. Київ : Знання, 2012. 293 с.
4. Пахомова Н. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. 346 с.

Sinopalnikova N. Preparations of future special pedagogues to formation mathematical activity in children with speech disorders

The essence of the training of future special educators for the formation of mathematical activity of children with speech disorders is substantiated. One of the aspects of the mathematical activity of preschool children is the formation of a system of logical and cognitive actions. Mathematical development occurs due to the formation of ideas about elementary mathematical concepts and related logical operations (comparison, generalization, classification, etc.). It is noted that it is mathematics that makes a significant contribution to the development of the child's logical thinking, to the development of the qualities of thinking, as criticality and generalization, the formation of the ability to analyse and synthesis, the ability to perform the classification, to predict and formulate a logically grounded hypothesis.

All mental processes of the child develop with the direct participation of the language. Thinking and speaking are two interrelated mental functions. It is noted that logical operations are an integral part of the formation of both linguistic and mathematical representations. No thinking is possible without language, because thoughts are embodied in the language.

Attention is drawn to the fact that the professional activity of a special teacher has an integrated nature, which is reflected both in the activity itself and in the directions and content of the training. A special teacher is the direct and principal organizer of teaching children, which requires intradisciplinary and interdisciplinary integration, aimed not only at the acquiring of knowledge, skills, abilities, behaviour formation, development of a harmonious personality, the formation of a coherent picture of the world in it, but also the correction of speech disorders.

In order to improve the training of future special teachers for the formation of mathematical activity in children with speech disorders, it is proposed to conduct integrated classes and include integrated special courses of special teaching methods.

Key words: *preparation of future special educators, mathematical activity, special training methodology, logical and cognitive activity, speech impairment.*

УДК 37.013:793.3

О. С. Скрипник
аспірант кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук
Льотної академії Національного авіаційного університету

МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Сучасний етап розвитку хореографічної освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням особистісно орієнтованого підходу, за якого центром хореографічної освіти стає забезпечення гармонійного співвідношення особистісних, професійних та творчих якостей людини, розвиток індивідуальності та самостійності у розв'язанні хореографічних проблем. Розвиток творчої індивідуальності педагога натепер є однією з актуальних проблем, що визначає якісну відмінність вищої школи у зв'язку з модернізацією професійної освіти України. Засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа може виступати сучасний танець.

У творчій діяльності педагога-хореографа максимально виявляється його індивідуальність і разом з тим творчість кожного педагога розвивається в процесі колективної діяльності.

У статті запропоновано структурні компоненти моделі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа. Як ефективний засіб розвитку творчої індивідуальності обрано сучасний танець, для якого характерна дослідницька спрямованість, яка зумовлена взаємодією танцю з філософією руху, що постійно розвивається, та комплексом знань про можливості людського тіла.

Під моделлю розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа засобами сучасного танцю автор розуміє опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу, якими виокремлено цільовий, мотиваційний, змістовно-функціональний, процесуальний та контрольно-оцінний, що зумовлено структурою творчої індивідуальності, загальною структурою і логікою педагогічного процесу.

Цільовий компонент містить необхідність розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів засобами танцю, що виражається в розвитку та вдосконаленні всіх компонентів індивідуальності (особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного). Оскільки здатність до творчості має загальну основу незалежно від сфери діяльності, вибір засобів реалізації цієї мети є досить різноманітним, і в нашому разі це засоби сучасного танцю.

Мотиваційний компонент моделі містить потребу людини у творчій діяльності (в цьому разі танцювальної) і виконує змістовну, спонукальну та смислоутворювальну функції й складається з цільового, емоційного та креативного блоків. Цільовий блок спрямований на формування перспективно-спонукальних мотивів, які засновані на розумінні майбутнім педагогом-хореографом значущості творчої діяльності, необхідності розвитку своєї творчої індивідуальності; на прагненні самостійно ставити та досягати мети цієї діяльності тощо. Емоційний блок містить у собі усвідомлення студентами сенсу участі в творчій діяльності як умови розвитку їхньої творчої індивідуальності; інтерес до цієї діяльності; готовність до творчої співпраці тощо. Креативний блок передбачає формування креативно-спонукальних мотивів, заснованих на отриманні задоволення від творчого процесу, від усвідомлення себе як автора.

Змістовно-функціональний компонент містить змістовний та функціональний блоки. Змістовний блок визначає зміст процесу розвитку творчої індивідуальності, а функціональний – виділяє необхідні та достатні для розвитку творчої індивідуальності функції танцю.

Специфікою моделі є її інноваційний характер, цілісність, функціональність (нормативний супровід, методичне забезпечення та практична реалізація); взаємозумовлена єдність змістовно-функціонального та процесуального блоків, методів, форм, етапів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів з урахуванням переходу досліджуваного процесу на більш високі рівні.

Ключові слова: *творчість, творча діяльність, творча індивідуальність, модель розвитку, сучасний танець, майбутній педагог-хореограф.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку хореографічної освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням особистісно орієнтованого підходу, за якого центром хореографічної освіти стає забезпечення гармонійного співвідношення особистісних, професійних та творчих якостей людини, розвиток індивідуальності та самостійності у розв'язанні хореографічних проблем. Розвиток творчої індивідуальності педагога натепер є однією з актуальних проблем, що визначає якісну відмінність вищої школи у зв'язку з модернізацією професійної освіти України. Засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа може виступати сучасний танець.

© Скрипник О. С., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку творчого потенціалу та творчої індивідуальності особистості присвятили свої праці відомі психологи та педагоги С. Архангельський, Е. Берн, О. Асмолов, В. Риндак, Д. Узнадзе та ін. У галузі мистецької освіти, зокрема хореографічної, питання розвитку, творчого потенціалу, творчої спрямованості та творчої індивідуальності майбутнього хореографа розглядалися в наукових розвідках Т. Благової, Г. Березової, Л. Бондаренко, К. Нестерової, Р. Захарова, Т. Осипової, О. Реброової, С. Шипа та ін. Різні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів досліджували Л. Андрощук, О. Бикова, О. Мартиненко, Л. Митакович, О. Полякова, Н. Терещенко та ін.

Мета статті – визначити та обґрунтувати структурно-змістовну модель розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа засобами сучасного танцю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі є різні визначення індивідуальності особистості. Узагальненим визначенням є тлумачення індивідуальності як особливої форми буття людини в суспільстві, в межах якої вона живе і діє як автономна і неповторна система, зберігаючи свою цілісність в умовах безперервних внутрішніх і зовнішніх змін [1]. Б. Ананьєв уважав, що «одним з важливих індикаторів людської індивідуальності є активність творчої діяльності людини» [1, с. 16]. Отже, в індивідуальності людини як властивості бути неповторним закладені основи творчості. На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна зробити висновок, що творчість розуміється як здатність особистості втілювати свої творчі можливості, висловлювати глибинну властивість творчої індивідуальності, створюючи цінності оригінальні, культурні, матеріальні, духовно-моральні тощо [1]. Творча індивідуальність виявляється в умінні обирати поведінку відповідно до нових умов, переносити наявні вміння і навички у нові види творчої діяльності. Завдяки творчій індивідуальності особистості стають несхожими один на одного, що є гарантом саморозвитку та самовдосконалення [2]. Творча індивідуальність дає змогу майбутнім педагогам-хореографам діяти активно, самостійно та творчо, більш ефективно розвивати свої творчі здібності, здійснювати творчу діяльність тощо.

У сучасній педагогічній науці та практиці активно використовується метод моделювання, оскільки він дозволяє матеріальне або уявне імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи [7, с. 136].

До методу моделювання зверталися у своїх працях відомі психологи та педагоги С. Архангельський, В. Афанасьєв, Н. Кузьміна та ін. Моделювання дає змогу глибше проникнути у сутність об'єкта дослідження і основним поняттям для цього процесу є «модель» – умовний зразок (зображення, схема, опис тощо) будь-якого об'єкта (або системи об'єктів) та слугує для вираження відносин між людськими знаннями про об'єкти та між цими об'єктами [7]; аналітичний або графічний опис того, що розглядається в дослідженні, у цьому разі – розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа.

Змістовно-смислове наповнення моделі базується на таких основних положеннях теорії педагогічного моделювання:

– основними етапами педагогічного моделювання є вибір його методологічних основ, якісний опис предмета дослідження, конструювання моделі (уточнення залежності між основними елементами об'єкта, визначення його параметрів, критеріїв оцінки динаміки розвитку цих параметрів, вибір діагностичного інструментарію, застосування моделі та змістовна інтерпретація результатів моделювання);

– логіка процесу педагогічного моделювання пов'язана з обґрунтуванням ідей у рамках певної системи цінностей та підходу до вирішення протиріч та проблем;

– результатом педагогічного моделювання може бути педагогічна система, система керування освітою, система методичного та технологічного забезпечення і модель освітнього процесу [7, с. 138].

Основоположною ідеєю під час моделювання процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів є розробка такої моделі, яка б давала змогу якісно організовувати такий процес, роблячи його ефективним та відповідним до вимог сучасного суспільства у результаті послідовних змін змісту, методів та форм організації діяльності. У контексті нашої моделі ця мета деталізується як розвиток компонентів творчої індивідуальності (особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного). Виходячи із розуміння розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів як складного процесу, осмислення якого має відбуватися з різних точок зору, теоретико-методологічними основами були обрані системний, особистісно-діяльнісний та контекстний підходи. Їхня взаємодоповнююча розробка забезпечила комплексне дослідження творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів засобами сучасного танцю.

Під моделлю розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів засобами танцю ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу, якими ми обрали цільовий, мотиваційний, змістовно-функціональний, процесуальний (технологічний) та контрольно-оцінний.

Виокремлення цих компонентів зумовлене структурою творчої індивідуальності, загальною структурою та логікою педагогічного процесу, яким є розвиток творчої індивідуальності.

Цільовий компонент містить необхідність розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів засобами танцю, що виражається в розвитку та вдосконаленні всіх компонентів індивідуальності (особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного). Оскільки здатність до творчості має загальну основу незалежно від сфери діяльності, вибір засобів реалізації цієї мети є досить різноманітним, і в нашому разі це – засоби сучасного танцю.

Для вирішення кінцевої мети необхідним є вирішення певних задач:

– розкриття потенціальних педагогічних можливостей сучасного танцю для розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів;

– створення педагогом специфічного творчого середовища, застосування сучасних технологій, методик, засобів роботи, які сприятимуть розвитку творчої індивідуальності;

– забезпечення учнів необхідними знаннями та навичками в галузі сучасного танцю;

– надання можливості оцінити свої знання та вміння на практиці тощо [7, с. 139].

Мотиваційний компонент моделі містить потребу людини у творчій діяльності (у цьому разі танцювальної) і виконує змістовну, спонукальну та смислоутворювальну функції й складається з цільового, емоційного та креативного блоків. Цільовий блок спрямований на формування перспективно-спонукальних мотивів, які засновані на розумінні майбутнім педагогом-хореографом значущості творчої діяльності, необхідності розвитку своєї творчої індивідуальності; на прагненні самостійно ставити та досягати мети цієї діяльності тощо. Емоційний блок містить у собі усвідомлення студентами сенсу участі в творчій діяльності як умови розвитку їхньої творчої індивідуальності; інтерес до цієї діяльності; готовність до творчої співпраці тощо. Креативний блок передбачає формування креативно-спонукальних мотивів, заснованих на отриманні задоволення від творчого процесу, від усвідомлення себе як автора [7].

Реалізація зазначених блоків мотиваційного компонента моделі можлива за опори на розвиток мотивації досягнень у процесі творчої роботи; за умови створення ситуації успіху, відкритості та підтримки людини до індивідуального самовираження тощо [7].

Змістовно-функціональний компонент містить змістовний та функціональний блоки. Змістовний блок визначає зміст процесу розвитку творчої індивідуальності, а функціональний – виділяє необхідні та достатні для розвитку творчої індивідуальності функції танцю.

Вся система роботи має бути підпорядкована основній меті – розвитку творчої індивідуальності, для досягнення запланованого результату обрана танцювальна діяльність.

Танець є пластично-просторово-часовим видом мистецтва, у якому художні образи створюються за допомогою естетично забарвлених, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла. Його творчий потенціал генетично закладений вже у самій його природі. Так, танцювальні рухи з прадавніх часів слугували індивідуальним художнім вираженням сприйняття виконавцем оточуючого світу. За допомогою різноманітних поз і міміки танцюристи висловлювали свої почуття, емоції та думки. Невипадково З. Фрейд вважав, що, вивчаючи тілесне самовираження людини («Я»), можна зрозуміти її психічний стан та підсвідомі процеси («Воно»).

Танець дає змогу створити комфортне навчальне і комунікативне середовище, адже його структура і чіткий малюнок формують зовнішні опори для поведінки людини. Створюючи емоційну рівновагу в групі, танець заспокоює, «збирає» виконавців, полегшує налагодження стосунків між ними. Навіть дуже розгальмовані люди, потрапляючи до його атмосфери, починають будувати власну поведінку відповідно до його правил, виконують загальні для всієї групи рухи. Це зумовлюється тим, що у процесі танцювання виконавці, хоча й імпровізують під музику, виявляючи в пластичних рухах свої фантазії й почуття, але все ж підпорядковуються чіткій ритмічній і композиційній структурі танцю, яка організує їх, уможливлює розуміння комунікативних сенсів [4, с. 53].

Творчі можливості цього виду мистецтва були високо оцінені видатними хореографами та педагогами, які створили власні хореографічно-педагогічні системи: В. Верховинцем, М. Вігман, М. Грехем, А. Дункан, Е. Жак-Далькрозом, Р. Лабаном, У. Лембом та ін.

На основі творчого використання танцю був створений новий напрям арт-терапії – танцювальна терапія, яскравими представниками якого стали Г. Аммон, М. Вайтхауз, Е. Грьонлюнд, Л. Еспенак, Л. Мова, Н. Оганесян, М. Чейз, Т. Шкурко, Т. Шуп та ін.

Значний внесок у теорію та практику творчого розвитку особистості засобами хореографічного мистецтва зробили українські вчені К. Василенко, В. Куплених, В. Пастух, Ю. Станішевський, Б. Стасько, О. Таранцева та ін. [4, с. 54].

Уявлення про танець як феномен, що виник на перехресті соціокультурних, соціально-психологічних, педагогічних та особистісних координат, дають змогу визначити танець як:

1) форму невербального катарсису. З цієї точки зору він виконує такі функції: вивільнення стрима-

них почуттів, моторно-ритмічний вияв, розрядка та перерозподіл зайвої енергії, активізація та енергетизація організму, зменшення тривожності, напруги, агресії, оздоровлення (психофізична профілактика), саморегуляція;

2) спілкування: пізнання людьми один одного, організація міжособистісної взаємодії, формування та розвиток відносин (комунікативна функція);

3) засіб вираження та самовираження, адже танець не тільки виражає емоції, символи та ідеї, але й здатен виразити саме цілісність людської сутності, її індивідуальність (експресивна функція);

4) культурний знак – танець надає можливість зрозуміти, до якої соціальної групи, нації, культури належить людина, і в цьому разі танець виконує такі функції: виражає почуття, відносини та взаємини особистості; розуміння та взаєморозуміння, встановлення, регуляція та діагностика відносин; самопізнання та пізнання інших (ідентифікаційна функція);

5) вид просторово-часового мистецтва, художні образи якого створюються за допомогою естетично значущих, ритмічно систематизованих рухів та поз (естетична функція) [7, с. 138].

Сучасний танець (contemporary dance) – напрям мистецтва танцю, що містить танцювальні техніки та стилі кінця XX – початку XXI століття, які сформувалися на основі американського та європейського танцю модерн та танцю постмодерн і може слугувати ефективним засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа.

Для сучасного танцю характерною є дослідницька спрямованість, яка зумовлена взаємодією танцю з філософією руху, яка постійно розвивається, та комплексом знань про можливості людського тіла. Рух, своєю чергою, розглядається як засіб вираження внутрішнього стану танцівника і хореографа та слугує для створення індивідуальної хореографічної лексики.

Таким чином, змістовно-функціональний компонент виконує інформаційно-виконавську функцію.

Процесуальний компонент містить технологічний та організаційно-виконавський блоки. До організаційно-виконавського блоку входять методи, форми, засоби танцювальної педагогіки. Цей блок забезпечує узгодженість дій учасників освітнього процесу, виконує подальшу технологізацію педагогічного процесу, яка дає змогу досягти поставленої мети.

Технологічний блок являє собою опис процесу реалізації моделі та передбачає етапи цієї реалізації – підготовчий, етап інтенсивного залучення до танцювальної діяльності, етап творчого самовираження (самопрезентація) та виконує формувальну функцію.

Контрольно-оцінний компонент моделі містить результативність педагогічної діяльності в процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів засобами сучасного танцю.

Критерії ефективності педагогічного процесу – це оцінки знань, умінь і навичок, експертні оцінки і характеристики тверджень, суджень, рис характеру, якостей особистості, які встановлюються педагогікою та психологією [7, с. 139].

Загалом, розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів може бути оцінений у відповідності до трьох рівнів – репродуктивного, адаптивного та креативно-моделюючого.

Висновки та пропозиції. Таким чином, модель розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів являє собою динамічну, відкриту, саморозвивальну систему і складається з цільового, мотиваційного, змістовно-функціонального, процесуального та контрольно-оцінного компонентів.

Специфікою моделі є її інноваційний характер, цілісність, функціональність (нормативний супровід, методичне забезпечення та практична реалізація); взаємозумовлена єдність змістовно-функціонального та процесуального блоків, методів, форм, етапів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів з урахуванням переходу досліджуваного процесу на більш високі рівні.

Подальшої розробки потребують визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-хореографів, визначення критеріїв та рівнів її сформованості тощо.

Список використаної літератури:

1. Андрощук Л. Впровадження педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії як творчий процес. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* № 7, 2013. С. 15–21.
2. Бикова О. Творча індивідуальність як основа розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 12, 2015. С. 126–130.
3. Королева Э.А. Ранние формы танца. Кишинев : Штинца, 1977. 215 с.
4. Левченко М.Г. Професійна підготовка майбутнього викладача хореографії. *Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 12–13 грудня 2005 року. Полтава, 2006. С. 52–56.
5. Манчуленко Л. Формування творчого стилю індивідуальної діяльності майбутніх педагогів в умовах Болонського процесу. *Вища освіта України.* Т. 1, 2006. С. 262–266.
6. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие. Москва : Академический проект, 2004. 560 с.

7. Нестерова К.В. Процесс развития творческой индивидуальности подростков средствами современного танца. *Педагогика.* Москва, 2014. С. 137–140.
8. Пузыни Т.Г. Авторство – пространство развития творческой индивидуальности школьника. *Новые ценности образования.* № 2, 2004. С. 62–71.

Skrypnyk O. Modeling the development of the creative personality of the future teacher-choreographer

The present stage of the development of choreographic education in Ukraine is characterized by a change in its conceptual foundations and the adoption of a personality-oriented approach, in which the center of choreographic education is ensuring a harmonious balance of personal, professional and creative personality traits, development of individuality and independence in solving choreographic problems. The development of the teacher's creative individuality today is one of the topical issues that determines the qualitative difference of the higher school in connection with the modernization of vocational education in Ukraine. Modern dance can act as a means of developing the creative personality of the future teacher-choreographer.

In the creative activity of a pedagogue-choreographer, his personality is manifested as much as possible, and at the same time, the creativity of each teacher develops in the process of collective activity.

The article proposes the structural components of the model of development of the creative personality of the future teacher-choreographer. As an effective means of developing creative personality, modern dance is chosen for which the research orientation is characteristic, which is conditioned by the interaction of dance with the constantly developing philosophy of movement and the complex of knowledge about the possibilities of the human body.

Under the model of development of the creative personality of the future teacher-choreographer means modern dance, the author understands the description and the theoretical substantiation of the structural components of this process, which distinguishes between the target, motivational, content-functional, procedural and control-evaluation, which is due to the structure of creative individuality, the general structure and the logic of the pedagogical process.

The target component includes the necessity of developing the creative personality of future teachers-choreographers by means of dance, which is expressed in the development and improvement of all components of individuality (personal, cognitive, activity and reflexive). Since creativity has a general basis irrespective of the sphere of activity, the choice of means for implementing this goal is quite diverse, and in our case it is a means of modern dance.

The motivational component of the model includes the need for a person in creative activity (in this case – dance) and performs meaningful, inductive and emotionally-shaping functions and consists of target, emotional and creative blocks. Target unit is aimed at the formation of perspective motives, which are based on the understanding of the future teacher-choreographer of the importance of creative activity, necessary for the development of their creative individuality; on the desire to independently set and achieve the purpose of this activity, etc. The emotional block contains the awareness of the students of the meaning of participation in creative activity as a condition for the development of their creative personality; interest in this activity; readiness for creative cooperation, etc. A creed unit involves the formation of creative motive, based on the satisfaction of the creative process, from the awareness of himself as an author.

The content-functional component contains content and functional blocks. The content block defines the content of the process of development of creative individuality, and functional – allocates the necessary and sufficient for the development of creative personality dance functions.

The specificity of the model is its innovative character, integrity, functionality (normative support, methodological support and practical implementation); interconnected unity of the content-functional and procedural blocks, methods, forms, stages of development of creative personality of future teachers-choreographers taking into account the transition of the investigated process to higher levels.

Key words: *creativity, creative activity, creative personality, model of development, modern dance, future teacher-choreographer.*

УДК 378

Р. В. Слухенська
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації, спортивної медицини та фізичного виховання
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

А. М. Медвідь
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

С. М. Первухіна
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

МИСЛЕННЄВО-МОВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Гармонійне поєднання гуманітарної підготовки майбутніх фахівців з їхнім професійним становленням є однією з проблем медичної освіти. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України формують зміст соціально-гуманітарної підготовки в інтенсифікації та професіоналізації мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, фізичної культури та санаторного виховання тощо; творчий потенціал майбутнього лікаря шляхом впровадження нестандартних методів навчальної діяльності, організації пошукової та дослідницької діяльності, просування ініціативи пошуку власних цілей тощо.

Мета статті – охарактеризувати мисленнєво-мовленнєву складову частину творчого потенціалу майбутніх лікарів і визначити критерії, показники та рівні її формування. Необхідно звернути увагу на розширення медичного світогляду, формування професійної свідомості майбутніх лікарів, на зміцнення спрямованості на саморозвиток особистості студентів, що сприяє їх самореалізації та професійного самовизначення у підготовці фахівців (включаючи майбутніх лікарів). Професійна підготовка майбутніх лікарів – це безперервний процес їх формування не тільки як фахівців, а й як особистості. У статті розглядаються проблеми формування клінічного мислення як основи компетентнісно орієнтованих навичок і здібностей майбутніх лікарів, які можуть бути вирішені за допомогою інноваційних освітніх технологій, що забезпечують застосування методів формування творчого і системного мислення, створених не тільки відтворювати отримані завдання, але здобувати нестандартні навички.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних методів проведення високоякісної психічно-мовної підготовки майбутніх лікарів. Творчий потенціал майбутнього лікаря – це інтегративна якість, що відображає ступінь можливостей актуалізації основних творчих сил особистості в реальній практиці.

Ключові слова: *студент-медик, клінічне мислення, розвиток творчих здібностей, якісна освіта, професіоналізм, БДМУ.*

Постановка питання. Гармонійне поєднання гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів з їхнім професійним становленням є однією з проблем медичної освіти. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України вбачають зміст соціально-гуманітарної підготовки у поглибленні та професіоналізації мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, фізкультурно-оздоровчої освіти тощо. З метою спрямування змісту професійної підготовки майбутніх лікарів на усвідомлення сутності творчого потенціалу як складника професійної культури медичного працівника передбачається декілька напрямів роботи: введення додаткового спеціального курсу «Основи творчого саморозвитку студента медичного навчального закладу»; внесення змін до робочих програм дисциплін циклу гуманітарної підготовки: «Українська мова за професійним спрямуванням» (3 кредити ECTS), «Історія України» (3 кредити ECTS), «Філософія» (3 кредити ECTS), «Іноземна мова» (5 кредитів ECTS), «Історія української культури» (2 кредити ECTS); впровадження в практику викладацької діяльності інтерактивних форм та засобів, спрямованих на формування у майбутніх студентів-медиків діалогічної культури, творчого клінічного мислення, професійної інтуїції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з досліджуваної проблеми. Отже, одним із завдань професійної підготовки майбутніх лікарів має бути створення педагогічних умов для професійно-творчого самовиявлення студентів-медиків. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до реаліза-

© Слухенська Р. В. Медвідь А. М. Первухіна С. М., 2019

ції власного потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, П. Кравчук, В. Кремень, О. Пєхота, Е. Помиткін, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.) Ідея формування творчого потенціалу майбутніх лікарів ґрунтується на дослідженнях цього феномена в царині педагогіки (Є. Адакін, В. Андреєв, В. Вербець, Л. Виготський, М. Дяченко, І. Зязюн, Н. Касаткіна, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Яковлєва та ін.), психології (Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, В. Клименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарев, В. Рибалка, В. Роменець, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.), соціології (Н. Мартинович, О. Овакімян та ін.).

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значний інтерес науковців до питань розвитку майбутнього фахівця, проблема формування особистості майбутнього лікаря (зокрема, його творчого потенціалу, мовленнєво-мисленнєвого компонента) в процесі професійної підготовки наразі залишається малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння змісту цього феномена, розробленої моделі й апробованих педагогічних умов.

Мета статті охарактеризувати мисленнєво-мовленнєвий компонент творчого потенціалу майбутніх лікарів та визначити критерії, показники й рівні його сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура медичного фахівця поєднує культуру поведінки, комунікативну культуру, культуру обслуговування пацієнтів, організаційну культуру, професійну етику тощо. Як зазначає О. Пономаренко, професійно-етична культура – це система моральних цінностей та етичних норм, які стали внутрішніми переконаннями особистості на основі альтруїстичного імперативу [1]. На думку Ю. Наріжного, предметом дослідження професійної етики медичних працівників є об'єктивні основи, сутність, специфіка, структура й основні функції моралі працівників медичної сфери діяльності [2, с. 201]. Рівень моральної культури особистості виявляється за певними критеріями, серед яких і моральна свідомість особистості, що об'єднує моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації, регулює моральний бік їхньої діяльності у формі відповідних уявлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості та несправедливості).

Духовно-моральна культура майбутнього лікаря – це складна інтегральна система його особистісних якостей, що характеризує ступінь розвитку і саморозвитку його моральних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, почуттів і здібностей, які він проявляє в різних ситуаціях морального вибору і моральної діяльності порівняно з тими високогуманними цінностями, принципами, правилами, які в сучасному соціокультурному середовищі і діяльності прийнято вважати нормативними та (або) ідеальними. Таким чином, лікар має бути культурною людиною в широкому розумінні цього слова [3]. У культурі лікаря має поєднуватися культура поведінки, комунікативна культура, культура лікування пацієнтів, організаційна культура, що безпосередньо пов'язано з професійною етикою, отже, доцільним є розгляд професійно-етичної культури лікаря.

У процесі дослідження нами визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх лікарів: насичення цільових орієнтирів і змісту професійної підготовки засобами, що стимулюють творчий саморозвиток та підвищують креативні можливості особистості у продуктивній навчальній і навчально-професійній діяльності. За словами М. Тимофієвої, сучасний стан медичного обслуговування в країні потребує докорінних змін. Ця теза є апріорною як для пацієнтів, так і для самих медиків. У зв'язку з цим питання проблеми професійного становлення та самореалізації особистості у вищому медичному закладі набувають особливої гостроти та актуальності. Професійне становлення медичного працівника є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різні змістовні та структурні компоненти [4].

Концепція формування самосвідомості особистості студента-медика передбачає: гуманітарне поєднання професійного становлення студентів з формуванням у них високоморальних рис громадянина України; формування всебічно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації, виховання у неї почуття відповідальності, високої духовності; вияв рівня культури спілкування в групі; вияв рівня сформованості професійної підготовки особистості студента; формування цінностей в процесі усвідомлення своїх інтересів та переваг; знання джерел і рушійних сил самовизначення особистості; запобігання негативному впливу на свідомість студентів інформації, яка містить елементи жорстокості, бездуховності; впровадження у свідомість молодих людей переваг здорового способу життя, формування національної культури, здорової та духовно багатої особистості [5].

Мисленнєво-мовленнєвий компонент формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі навчання гуманітарних дисциплін включає вдосконалення професійно-комунікативних умінь шляхом вивчення мови, культури та звичаїв, знання яких впливає на взаєморозуміння в процесі спілкування лікаря та пацієнта. Студенти – майбутні лікарі завжди задіяні в спілкуванні з іншими людьми. В основі організації ефективної комунікації – гуманізм, толерантність, повага до суверенності особистості, самоповага; неупереджене ставлення до співрозмовника і врахування його інтересів, саморефлексія комунікативних дій.

Для майбутнього лікаря завжди було актуальним володіння мистецтвом діалогічного спіл-

кування. Оскільки діалог – це основа людського взаєморозуміння, його роль у медицині постійно зростає, адже в умовах правової держави особливого значення набуває вміння вести конструктивний діалог, який допомагає демократичному розв'язанню проблем. Саме тому одним із завдань професійної підготовки майбутніх лікарів є формування у процесі педагогічної взаємодії з ними культури професійного спілкування – системи знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування.

Для успішної педагогічної взаємодії у медичному навчальному закладі необхідним є ставлення до студента як до суб'єкта, а не об'єкта навчально-виховного процесу, адже саме особистість майбутнього лікаря з його професійною самосвідомістю й усвідомленням свого місця та ролі в медицині загалом і в майбутній професійній діяльності зокрема виступає суб'єктом педагогічного процесу вищих навчальних закладів.

Майбутні лікарі мають усвідомити, що вимоги до рівня підготовки лікаря, до його професійних та особистісних якостей, цінностей, професійної спрямованості мислення, емоційно-вольових якостей, здібностей і компетенцій неухильно підвищуються. Для лікаря необхідним є цілісне орієнтування в світі людини, що передбачає професійну майстерність, у тому числі професійну культуру діалогу. Діалог у педагогіці розуміється як зв'язок комунікантів (М. Глушенко), як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Є. Шиянова), як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарева, І. Залигіна, Л. Орєшкіна, Г. Столяров) тощо.

Під час професійного навчання важливим є формування у майбутнього лікаря комунікативних здібностей: «уміння ставити запитання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати й активно обговорювати проблеми, що розглядаються, коментувати висловлювання співрозмовника й давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку, а також здатність висловлювати співрозмовнику емпатію, адаптувати власні висловлювання до можливостей сприйняття їх іншими учасниками комунікативного спілкування» [7, с. 66–67].

Діалогічне спілкування – це форма, що базується на «апріорному внутрішньому прийнятті одне одного як цінностей самих по собі й допустова орієнтація на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів» [22, с. 123]. За словами В. Беркова, «наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже немає альтернативи для діалогу як для способу взаємодії між людьми» [8]. Діалог неможливий без культури спілкування, оскільки це – діалектичний шлях до істини, навчатися вміння вести діалог означає навчатися діалектичного мислення.

Професійна культура діалогу майбутнього лікаря включає в себе досконале володіння комунікативними навичками, вмінням будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог. Необхідною умовою конструктивного діалогу є позитивна налаштованість на нього, уміння поєднати твердження й заперечення, мистецтво почути інших.

У підготовці майбутніх лікарів до професійного спілкування необхідно враховувати, що саме спілкування і спільна діяльність – одна з найважливіших соціальних потреб людини. Культура діалогічного спілкування як найважливіший критерій інтерсоціальних здібностей має бути невід'ємною професійною рисою майбутнього лікаря, оскільки вміння організовувати бесіду, спрямовуючи її в належне русло, створює необхідні умови для діалогу – засобу «подальшої інтенсифікації соціального прогресу» [9, с. 5]. що в сучасних умовах інтеграції України в європейський простір є особливо актуальним.

Ефективність діяльності лікарів нині визначається не лише їхньою фаховою компетентністю, а й володінням нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації, умінням будувати ефективний діалог за правилами етики професійного спілкування, корегувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації. Ці складники професійної комунікативної компетентності мають стати об'єктами комплексної фахової підготовки майбутніх лікарів, основою для їх самореалізації відповідно до світових стандартів.

Для майбутніх лікарів знання мови потрібні не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, особистісного самовираження і професійної самореалізації особистості. Формування мовленнєвої компетенції майбутніх лікарів відбувається у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Зміст дисципліни покликаний не лише узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті студентами у школі, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері. Метою курсу є формування комунікативної компетентності студентів; набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвиткові креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації майбутніх лікарів, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного лікаря.

Складниками спілкування лікаря і пацієнта є підтримка; розуміння; повага; співчуття; активне виявлення зацікавленості. Повага до пацієнта проявляється в ґрунтовному ознайомленні з умо-

вами життя хворого з метою спілкування з ним як з особистістю, а не лише як із носієм певної хвороби. Найважливішими є прості речі, наприклад, запам'ятати ім'я та прізвище хворого.

Як уже зазначалося вище, в медицині прояви творчості найчастіше ототожнюють з гнучким творчим (клінічним) мисленням лікаря, його здатністю індивідуально підходити до лікування кожного пацієнта. Першою формою діагностичного мислення лікаря була інтуїція – здатність передбачати в уяві саму сутність відношень раніше, ніж ці відношення будуть досліджені, своєрідний продукт думки й досвіду, що так само, як і свідомість, відображає об'єктивну реальність. Інтуїція «спрацьовує» не лише тоді, коли діагноз не зрозумілий із самого початку, але й у зрозумілих випадках.

Серед компонентів розвитку професійного мислення дослідники виокремлюють мотиваційний (професійна спрямованість особистості, ставлення до діяльності, прагнення досягти успіху в діяльності); змістово-операційний (загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості, системність, обсяг професійних знань, ступінь розвиненості загальнонавчальних і професійних умінь); рефлексивно-самооцінювальний компонент (усвідомленість здійснюваної діяльності, самооцінка, усвідомлення особистісної відповідальності за результати навчання) [10]. На думку С. Сисоєвої, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідницької роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складниками розвитку творчого потенціалу особистості [11].

Формування клінічного (творчого) мислення вимагає спеціальної системи методичного забезпечення, яка передбачає поетапне взаємопроникнення і взаємофункціонування педагогічних цілей, засобів і способів розвивального впливу на особистість студента на рівні їх методичної і технологічної організації. В науці та медичній практиці склалося два типи різнорівневих інтегративних технологій.

Перший рівень спрямований на моделювання, конструювання завдань. До структури другого рівня входить низка педагогічних вимог: діагностичних, оцінних, творчо-діяльнісних, інструментально-корекційних. Вони об'єднують педагогічні засоби, форми і методи формування клінічного (творчого) мислення майбутнього лікаря, дають змогу визначити логіку алгоритму виконання майбутнім фахівцем медичної маніпуляції в процесі практичного засвоєння професійного знання і досвіду в цілому. Отже, І. Борискова наголошує на тому, що клінічне мислення є одночасно і творчим, і діалектичним. Тільки таке мислення дає змогу сучасному фахівцеві не просто працювати, а створювати умови для творчої діяльності [12].

Проблема якості формування клінічного мислення як основи компетентнісно орієнтованих умінь і навичок майбутнього лікаря може бути вирішена за допомогою інноваційних освітніх технологій, що передбачають використання прийомів формування творчого, системного мислення, покликаного не тільки відтворювати отримані знання, але й вирішувати нестандартні завдання.

Висновки. У професійній підготовці фахівців (зокрема, й майбутніх лікарів) слід акцентувати увагу на розширенні медичного кругозору, формуванні професійної свідомості майбутніх лікарів, на посиленні спрямованості на саморозвиток особистості студента, що сприяє його самореалізації і професійному самовиявленню. Професійна підготовка майбутнього лікаря – тривалий процес формування його не лише як фахівця, а і як особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних заходів щодо проведення якісної та цікавої мисленнєво-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів.

Список використаної літератури:

1. Пономаренко О.В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2001. 20 с.
2. Нарижный Ю.А. Введение в этику : учебно-методическое пособие. Дніпропетровськ : ВАТ «Дніпрокнига», 2005. 447 с.
3. Микиртичан Г.Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования. *Портал информационной поддержки медицинских руководителей.* URL: http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906.
4. Тимофієва М.П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі. URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm.
5. Тимофієва М.П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі. URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.; Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
7. Берков В.Ф. Культура диалога : учебное пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. Минск : Новое знание, 2002. 152 с.

8. Берков В.Ф. Культура диалога : учеб. пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. Минск : Новое знание, 2002. 152 с.
9. Добровська Л.М. Випереджальна пізнавальна діяльність – засіб формування лікарського мислення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1998. № 3. С. 92–96.
10. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи* / За ред. І.А. Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. 636 с.
11. Борискова И.В. Формирование клинического мышления у студентов медицинского колледжа на основе их учебно-исследовательской деятельности : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2006. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya.

Slukhenska R., Medvid A., Pervukhina S. Mentally-speech component of creative self-development of future doctors

Harmonic combination of humanitarian preparation of future specialists with their professional formation is one of problems of medical education. Conceptual principles of development of pedagogical education of Ukraine perceive the content of socially-humanitarian preparation in intensification and professionalization of lingual, philosophical, political science, cultural science, sociological, physical culture and sanative education, etc. Creation of creative educational space provides development of creative potential of a future doctor by means of introduction of non-standard methods of educational activity, organization of searching and exploratory activities, promotion of initiative for searching own goals, etc.

Purpose of the article is to characterize mentally-speech component of creative potential of future doctors and to define criteria, indicators and levels of its formation. It is necessary to pay attention on expansion of medical outlook, formation of professional consciousness of future doctors, on strengthening of direction on self-development of students' personality, that promotes their self-realization and professional self-detection in professional preparation of specialists (including future doctors). Professional preparation of future doctors is a continued process of their formation not only as specialists, but as personalities. The article considers problems of formation of clinical thinking as basis of competency-oriented skills and abilities of future doctors, which can be solved with the help of innovative educational technologies, which provide application of methods of formation of creative and system thinking, designed not only reproduce received tasks, but to solve non-standard ones.

We perceive prospects of further investigations in development of practical methods of conduction of high-qualitative and fascinating mentally-speech preparation of future doctors. The creative potential of the future doctor is an integrative quality that reflects the extent of the possibilities of actualizing the essential creative forces of the individual in a real transformative practice.

Key words: *student-medic, clinical thinking, development of creative abilities, high-quality education, professionalism, BSMU.*

УДК 378.147:379.85

М. О. Сокол
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського державного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського

О. М. Царик
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Тернопільського національного економічного університету

ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто прагматичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Висвітлюється необхідність розроблення концептуальної основи формування особистості шляхом інтеграції освітньої, наукової та виробничої діяльності, що характеризується результатами навчання або компетентністю. Зазначається, що основною метою вищої освіти є практична реалізація набутих знань і навичок у нетипових ситуаціях майбутньої професійної діяльності, а також спрямування випускника до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Сформульовано проблеми навчання гуманітарних дисциплін, зокрема латинської мови, у медичних університетах у контексті сучасної освітньої парадигми. Проаналізовано головну роль латинської мови в системі гуманітарних дисциплін вищого навчального закладу. Втративши значення мови як частини міжнародного спілкування, латинська мова стала будівельним матеріалом для створення нових термінів. Досліджено, що латинська мова зберігає своє значення в науковій термінології багатьох галузей знань, особливо в біології, юриспруденції та медицині. Крім того, у статті досліджено шляхи розвитку професійно орієнтованих компетенцій.

Зроблено висновок, що професійна компетентність майбутнього фахівця є поєднанням особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, загальної культури, методичних навичок, інтеграція яких у майбутню діяльність дає оптимальний результат.

Ключові слова: *вища освіта, латинська мова, майбутні лікарі, медична освіта, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Новітні тенденції розвитку суспільства сприяють безумовним змінам у політичній, економічній, соціокультурній сферах, адже саме вища освіта безпосередньо пов'язана з кожною з них, оскільки забезпечує професійну підготовку людської діяльності. У процесі навчання майбутній фахівець формується як особистість, професіонал, громадянин. Для цього необхідно розробити концептуальні основи формування його особистості шляхом інтеграції навчальної, наукової та виробничої діяльності, що характеризується навчальним результатом або компетентністю [8, с. 23]. Заслуговує на увагу умовивід, що сьогодні головною метою вищої освіти стала практична реалізація отриманих знань і умінь у нетипових ситуаціях майбутньої професійної діяльності і спрямування випускника на самоосвіту, саморозвиток і самовдосконалення.

Постановка завдання. Для реалізації вищезгаданого нам необхідно проаналізувати застосування професійної компетентності в освіті, яка визнається концептуальною основою сучасної вищої школи і потребує теоретико-методичного забезпечення в усіх освітніх галузях, зокрема медичній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні питання професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю досліджували у своїх працях В. Андрущенко, Н. Бідюк, С. Білевич, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Сидоренко, С. Сисоєва та ін. Окремим аспектам іншомовної підготовки студентів присвячено праці Й. Берман, О. Бігич, Н. Бориско, Є. Верещагіна, Є. Пассова, Г. Рогової, О. Тарнопольского та ін. Учені В. Ісаєв, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Смолянинова, Г. Терещук, Н. Чурляева та ін. науково обґрунтували засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати про увагу вчених до питання щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Для нашого дослідження теоретичну та практичну цінність мають праці, які написали Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська, І. Гушлевська,

© Сокол М. О., Царик О. М., 2019

О. Дубасенюк М. Загринчук, В. Луговий, А. Маркова, М. Михальченко, В. Петрова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні одним із вагомих напрямів підготовки фахівців у вищих навчальних медичних закладах є компетентнісна стратегія, яка тісно пов'язана з формуванням професійної компетентності майбутніх лікарів сімейної медицини.

Так, сучасний етап функціонування вищої професійної освіти вимагає нових підходів до функціонування конкурентоспроможних фахівців, які протягом навчання набувають не лише можливості оперувати отриманими знаннями, а й пристосовуватися до потреб сучасного ринку праці.

Таким чином, розглядаючи медичну освіту з позицій цілісності та взаємозв'язку, потрібно визначити принципи організації гуманітарних знань, які формують фундамент логічної структури будь-якої фахової чи професійно-зорієнтованої фундаментальної дисципліни. Визначальна роль у системі гуманітарних дисциплін у медичному закладі належить латинській мові за професійним спрямуванням. Утративши значення мови міжнародного спілкування, латинська мова – це своєрідний будівельний матеріал, із якого творяться нові терміни. Безумовно, латинська мова і зараз зберігає свою значимість у науковій термінології багатьох галузей знань, насамперед у біології, юриспруденції та медицині. У наш час знання латинської мови потрібне спеціалістам різних галузей науки, оскільки соціально-політичні, філологічні, математичні, технічні, медичні, юридичні та інші наукові терміни походять переважно з латинської мови.

Медична освіта 21 ст. немислима без знання основ розгалуженої й постійно створюваної термінології. Латинські найменування лікарських засобів уживаються як офіційні в багатьох національних фармакопеях, у Міжнародній фармакопеї (Pharmacoroea Internationalis) і виданнях Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВОЗ) [4, с. 4]. В Україні латинською мовою виписуються рецепти. Пунктом 1.9 «Наказу Міністерства охорони здоров'я України» від № 360 19 липня 2005 року передбачено таке: «Назва лікарського засобу, формоутворювальних та коригувальних речовин, його склад, лікарська форма, звернення лікаря до фармацевтичного працівника про виготовлення та видачу лікарських засобів пишуться латинською мовою. Використання латинських скорочень дозволяється тільки відповідно до прийнятих у медичній і фармацевтичній практиці» [12, с. 1].

Отже, формування фундаменту професійних компетентностей майбутнього лікаря сімейної медицини передбачає використання дидактичної моделі навчання латинської мови, орієнтованої на предметну діяльність фахівця медичної галузі.

На наш погляд, варто подати тлумачення поняття «професійна компетентність» (лат. professio – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [4, с. 722].

Підсумуємо, що професійна компетентність майбутнього лікаря сімейної медицини – це єдність теоретичної та практичної готовності медичного фахівця до професійної діяльності [9, с. 212]. Адже це джерело також переконує в пріоритетному використанні поняття професійної компетентності як системи професійних знань, яка постійно поширюється та дає змогу виконувати професійну діяльність із високою продуктивністю [9, с. 49].

Медична освіта не є можливою без володіння основами латині. Вивчення латинської мови має велике значення у підготовці медичного спеціаліста середньої ланки, оскільки допомагає свідомо засвоювати і розуміти медичні терміни латинсько-грецького походження, з якими він зустрічатиметься і буде послуговуватися у своїй практичній діяльності. Медикам із давніх часів відоме таке латинське прислів'я: «Invia est in medicina via sine lingua Latina – Непрохідний шлях у медицині без латинської мови. справедливе це твердження і наш час» [13, с. 125].

Отже, латинська мова є єдиною професійною мовою вчених-медиків усього світу, що визначає її статус, закріплений міжнародними кодексами номенклатур. Так, забезпечення високої якості засвоєння термінологічної латини студентами медичного профілю є одним із першочергових завдань освітян сучасних закладів.

Для повноцінного оволодіння будь-якою професією людина має обов'язково знати термінологію своєї спеціальності, тобто бути професійно компетентною, звідси влучними є твердження науковців А.К. Маркової та Л.М. Мітіної, що «професійна компетентність» лікаря – це єдність професійних знань, умінь та психологічних якостей, які забезпечують високий рівень його професійної діяльності [10, с. 83], а також способів та прийомів реалізації у професійній діяльності [11, с. 343]. У нашому випадку варто зазначити, що немає іншої такої професійної діяльності, в якій світовий багатовіковий досвід відбився б настільки безпосередньо, як на складі професійної мови лікаря. Оскільки однією з дисциплін, що мають провідне

значення у підготовці фахівців у галузі медицини і фармації, безсумнівно, є латинська мова, з якою доводиться зустрічатися в повсякденній роботі (під час читання назв хвороб, анатомічних і клінічних термінів, назв лікарської сировини, ботанічних термінів, прийнятих у Міжнародній номенклатурі назв хімічних сполук і особливо в рецептурі). Саме тому принципи організації знань із латинської мови є визначальними під час формування основ різних профільних дисциплін. Вивчення дисциплін гуманітарного циклу майбутніми лікарями передбачає формування фундаментальних знань і професійних умінь щодо застосування в майбутній професійній діяльності.

Сучасна освітня парадигма потребує вдосконалення курсу фізики, що вивчається майбутніми лікарями не лише в аспекті знань (фонетики, морфології), а й у аспекті інтелектуальних умінь та навичок, які складають основу інтелектуального розвитку особистості. Зміст навчального матеріалу має інтегрувати фундаментальні (фонетичні, лексичні, граматичні поняття) і професійні знання (читання і написання назв хвороб, анатомічних і клінічних термінів, назв лікарської сировини, ботанічних термінів, хімічних сполук, а також рецептів та діагнозів). На нашу думку, важливо акцентувати увагу на формуванні узагальнених способів мислення та діяльності з орієнтацією на майбутній фах.

Задля забезпечення належної бази фундаментальних знань важливо не лише їх надати, а й навчити діяти на їх основі. На перший план виходить набуття навичок, оволодіння певними лексико-граматичними поняттями й уміннями застосовувати ці знання у разі розв'язання проблем фахового спрямування. Це завдання вдавалося ефективно реалізувати, використовуючи компетентісний підхід, який базується на тезі: «Знання неможливо надати, ними студент може оволодіти, самостійно виконуючи певні види діяльності» [6, с. 4].

Зважаючи на роль, яку відіграє латинська мова у системі медичної освіти, ми вважали за доцільне дослідити показники, які б свідчили про рівень сформованості фундаменту фахових компетентностей. На наш погляд, такими можуть бути показниками, що свідчать про наявність внутрішньої мотивації до безперервної самоосвіти та самовдосконалення. Із цією метою аналізувалися: результати виконання практичних робіт фахового спрямування, успішність студентів із суміжних дисциплін: в анатомії, гістології, ембріології, мікробіології, мікробіології, патологічної анатомії та клінічних дисциплінах, участь в олімпіадах та наукових гуртках. Результати педагогічних досліджень засвідчили ефективність формування фундамента професійних компетентностей майбутнього лікаря в експериментальних групах.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумуємо, що прагматичні аспекти професійної компетентності майбутніх медичних спеціалістів здійснюються у процесі навчання у вищому медичному навчальному закладі й неперервної самоосвіти – у післядипломний період. Так, можемо зробити висновок, що професійна компетентність майбутнього лікаря – це сукупність його особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, загальної культури, методичної майстерності, інтеграція яких у лікувальній діяльності дає оптимальний результат. У сучасній освіті на перший план висуваються внутрішні мотиваційні фактори майбутнього лікаря (структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості), а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички зі спеціальності. Це є вимогою часу, що переконливо доведено у працях вітчизняних науковців [1, с. 69].

Список використаної літератури:

1. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 318 с.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
3. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Загринчук М.С., Марцинюк В.П., Мисула І.Р. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах на основі компетентнісного підходу. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 11.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
7. Петрова В.Г., Ермічева В.І. Латинська термінологія в медицині: справ.-навч. посібник. Москва: Астрель, АСТ, 2009, С. 1–9.
8. Луговий В.І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять. Історико-педагогічні студії: Науковий часопис (Гол. ред. Н.Н. Демяненко). Київ: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 5. С. 11–16.
9. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, тех-*

нології. Вища освіта України. 2009. № 3 (додаток 1). Київ: Гнозис, 2009. 630 с.
10. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–86.
11. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие. Москва: ИЦ «Академия», 2005. 368 с. Библиогр.: С. 342–361.
12. Наказ від 19.07.2005 № 360 Про затвердження Правил виписування рецептів та вимог-замовлень на лікарські засоби.
13. Петрова В.Г., Ермічева В.І. Афоризми: Велика книга мудрості.(8000 афоризмів). Київ: Країна мрій, 2011. 768 с.
14. Світлична Є.І., Толок І.О. Латинська мова. Підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 440 с. ISBN 978-611-01-0241-4.

Sokol M., Tsaryk O. Pragmatic aspects of the professional competence forming of future specialists in the process of foreign language teaching

The article examines pragmatic aspects of future specialists professional competence. It deals with the necessity of developing a conceptual framework for the formation of his personality through the integration of educational, scientific and production activities, which is characterized by learning outcomes or competence. It has been noted that the main goal of higher education is the practical realization of the acquired knowledge and skills in the atypical situations of future professional activities and the direction of the graduate to self-education, self-development and self-perfection. The problem of teaching the humanities, particularly of Latin language at medical universities in the context of current education paradigm has been formulated. The main role of the Latin language in the system of humanitarian disciplines of higher educational establishment has been analyzed. Having lost the importance of the language as part of international communication, the Latin language becomes a building material from which new terms has been created. The research has been investigated that the Latin language still retains its significance in the scientific terminology of many knowledge branches, especially in biology, jurisprudence and medicine. Furthermore, the ways of creating professionally oriented competencies has been investigated in the article.

It has been concluded that the future specialist professional competence is a combination of his personality traits, qualification knowledge, skills, general culture, methodical skills, integration of which in the future activities gives the optimal result.

Key words: *higher education; Latin; future doctors; medical education; professional competence.*

УДК 364-78:37.091.12:36-051

О. О. Сташук
викладач кафедри соціальної роботи
КЗ вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ ОПЕРАЦІЙНО-КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ЦЕНТРАХ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті актуалізована проблема професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації. Представлені окремі позиції сучасних науковців, що спонукають до продовження наукових розвідок щодо операційних та когнітивних складників цієї готовності. Представлено авторське бачення змісту операційно-когнітивного компонента в ракурсі сукупності специфічних професійно важливих знань та умінь цього фахівця. Аргументом на користь представленого переліку наведені результати опитування, проведеного у центрі ранньої соціальної реабілітації (м. Запоріжжя, 2018). Метою дослідження було з'ясування спектра потреб сімей, які виховують дитину раннього та дошкільного віку з особливими потребами, у соціально-педагогічних послугах. Зроблено висновок про те, що діти з особливими потребами та їхні батьки як прямі користувачі соціально-педагогічних послуг насамперед очікують продуктивної самодіяльної активності соціальних педагогів закладів ранньої соціальної реабілітації. Ступінь такої активності корелює із якістю та змістом їхньої підготовки у вищих закладах освіти. Зазначено, що вагомого значення у цьому контексті набуває систематичність якісного результату соціальної реабілітації, яка досягається шляхом використання фахівцями визначених соціально-педагогічних технологій. Використовуючи середовищний підхід та формулювання професійних завдань соціального педагога в умовах системи ранньої соціальної реабілітації, здійснено спробу запропонувати перелік цих технологій. Отже, розроблений автором сутнісний склад операційно-когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів передбачає глибину розуміння сутності та змісту діяльності соціального педагога закладів, які надають послуги ранньої соціальної реабілітації; продуктивність опанованих студентами професійних умінь, їхню здатність забезпечити технологічність соціально-педагогічної діяльності з ранньої соціальної реабілітації.

Ключові слова: *фахова готовність, компоненти готовності, професійні здатності, технології, особливі потреби.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки кадрів високої кваліфікації для установ ранньої соціальної реабілітації в Україні зберігає свою актуальність. Завдяки накопиченню практичного досвіду останнім часом змінюються стратегічні бачення щодо діяльності закладів, які надають відповідні послуги, уточнюється зміст і цілі роботи фахівців. Підходи до надання послуг дитині з особливими потребами поступово змінюються з «процедурних» до послуг цілісної системи раннього втручання, про що може свідчити прийняття у 2017 році Меморандуму про взаєморозуміння для запровадження національної платформи раннього втручання [11]. Відповідно, змінюються очікування основних користувачів та «замовників» ранніх соціально-педагогічних послуг – дітей з особливими потребами та їхніх батьків. На ринку праці починає превалювати тенденція пошуку такого фахівця закладу ранньої реабілітації, готового працювати в контексті міждисциплінарної, відкритої, сімейно-центрованої моделі. Зазначені зміни поступово науково осмислюються, що зумовлює перегляд змісту та методик підготовки майбутніх фахівців з ранньої реабілітації у вищих закладах освіти. Зокрема, триває наукова дискусія щодо феномена професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації та її операційно-когнітивного компонента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система фахових знань, умінь і вимог до майбутніх соціальних педагогів міститься в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки. У цих рамкових документах окреслено спектр професійно важливих знань, умінь та здатностей, які мають бути сформовані у фахівця для виконання ним професійних обов'язків. Він носить узагальнений характер і може бути застосований стосовно кожного соціального педагога незалежно від його спеціалізації та умов конкретного місця роботи.

Операційний та когнітивний складники готовності майбутнього соціального педагога вербалізують та науково обґрунтовують більшість сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема: Р. Вайнола, І. Демченко, Т. Дука,

© Сташук О. О., 2019

І. Звєрєва, Л. Зданевич, А. Капська, Ю. Кудінов, І. Кулик, Л. Міщик, І. Підлипняк, В. Поліщук, І. Сопівник, Є. Холостова, М. Галагузова, М. Мудрик, З. Фалинська та інші. Звернемось до окремих позицій. Так, Л. Зданевич виділяє «когнітивно-фаховий компонент» готовності педагога [6], І. Демченко визначає перцептивно-інтелектуальний, інформаційно-когнітивний, змістово-процесуальний показники готовності педагогів до фахової діяльності [5]. З. Фалінська зазначає, що практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих закладах освіти передбачає оволодіння студентами теоретичними основами соціально-педагогічної роботи, оволодіння ними вміннями та навичками практичної підготовки [17, с. 19]. І. Сопівник, Т. Дука, І. Підлипняк зазначають, що у структурі підготовленості студента до педагогічної діяльності доцільно розглядати, зокрема, когнітивну та практично-діяльнісну складові частини, які характеризуються взаємопов'язаністю та взаємозумовленістю [13, с. 59–65]. Складниками готовності фахівця соціальної роботи до здійснення професійних задач Ю. Кудінов визначає такі: відповідність рівня знань і умінь змісту виконуваних посадових обов'язків; професіоналізм, під яким автор розуміє поєднання умінь, досвіду та знань [8, с. 178–181]. Ключовими складниками професійної компетентності соціального педагога Н. Гордієнко визначає: систему психологічних, загальнопедагогічних та спеціальних фахових знань, а також систему фахових умінь [4, с. 101–104]. Окремі дослідники розглядають операційно-когнітивний складник професійної готовності майбутніх соціальних педагогів через інтегроване поняття «компетентність», яке охоплює мотиваційні, діагностичні, когнітивні, діяльнісно-операційні, соціальні, емоційно-ціннісні аспекти [9, с. 140–143]. Отже, представлені вище та інші автори актуалізують дослідження операційних та когнітивних складників готовності майбутнього соціального педагога. Проте залишається відкритим питання щодо сутності цього компонента у ракурсі підготовки соціального педагога до роботи з дітьми з особливими потребами раннього та дошкільного віку в закладах, які надають послуги ранньої соціальної реабілітації.

Мета статті – представити основні теоретичні та емпіричні результати дослідження щодо змісту та сутності операційно-когнітивного компонента фахової готовності майбутнього соціального педагога центрів ранньої соціальної реабілітації.

Використані методи дослідження: теоретичний аналіз та синтез, узагальнення; опитування та аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативно-правових документів та теоретико-методичних робіт сучасних дослідників підвів нас до гіпотези про те, що досліджуваний нами компонент готовності майбутніх соціальних педагогів доцільно розглядати у єдності трьох складників: по-перше, системності й об'ємності знань із ранньої соціальної реабілітації, глибини розуміння сутності та змісту діяльності соціального педагога з ранньої соціальної реабілітації; по-друге, продуктивності опанованих студентом умінь; по-третє, його здатності забезпечити технологічність соціально-педагогічної діяльності в умовах закладу ранньої соціальної реабілітації. Для підтвердження нашої думки наведемо результати окремих досліджень, які здійснювалися сучасними науковцями в проблемному полі нашого дослідження.

Так, Н. Сайко виділяє готовність майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації, яка, на думку авторки, виражається у розумінні студентом поняття «реабілітація» на основі соціалізаційних та/або інтегративних підходів; знання вікових особливостей дітей тієї категорії, з якою працюють; засвоєння знань щодо моделей реабілітаційної роботи [12]. Щодо продуктивних навичок соціального педагога, то авторка робить особливий наголос на його здатності до організації реабілітаційного середовища закладу та індивідуальної реабілітаційної роботи; використання діагностичних методик, які дають змогу вчасно помітити порушення у системі дитина-соціум; володіння методикою опори на сильні сторони особистості [12]. Тотожну думку щодо ключової ролі здатності фахівця створювати та постійно вдосконалювати корекційно-розвиткове середовище для дітей з особливими потребами висловлює І. Демченко [5].

Підготовленість майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я Ю. Патик розглядає як результат їхньої спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки, що передбачає обізнаність із психологічними та фізичними особливостями розвитку таких дітей, уміння виявляти та вирішувати їхні проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності [10, с. 55–58].

Л. Іщенко розглядає когнітивний та практично-діяльнісний складники готовності соціального педагога. Їхнім змістом, за твердженням авторки, є обізнаність із формами та методами соціально-педагогічної діяльності з соціальної реабілітації дитини раннього та дошкільного віку, обізнаність з діагностичними методиками щодо виявлення властивостей їхньої особистості, уміння організовувати процес соціальної реабілітації; уміння обирати оптимальні форми й методи соціальної реабілітації; уміння налагоджувати суб'єкт-суб'єктні взаємини в процесі роботи [7].

Т. Алексєєнко підкреслює, що на результативність професійної діяльності фахівців соціаль-

ної сфери впливають як особистісні якості, так і обсяг та якість засвоєних знань, умінь і навичок щодо цілісного бачення соціально-педагогічної ситуації, уміння її прогнозувати, пропонувати й реалізовувати конструктивні шляхи її поліпшення [1, с. 13]. Автор осмислює сутність готовності майбутніх соціальних педагогів через сукупність сформованих у них фахових компетенцій (здатностей виконувати професійні функції на основі асимільованого теоретичного досвіду). Зокрема, автор виділяє: стратегічну компетенцію (здатність бачити проблему, її першопричини і детермінанти та вирішувати її, долучати до цього процесу інших фахівців), функціональну (вміння приймати управлінські рішення), корпоративну (вміння працювати у команді фахівців, особиста відповідальність за прийняті рішення), правову компетентність (обізнаність з чинним законодавством та іншими нормативними документами, що регулюють сферу соціального життя) [1, с. 12–16].

В. Сорочинська робить також наголос на продуктивності сформованих умінь майбутніх фахівців та виділяє низку здатностей соціального педагога щодо реалізації ним професійних завдань. На нашу думку, вони відіграють одне з ключових значень для фахівців центрів ранньої соціальної реабілітації, а саме: здатність моделювати спільну діяльність суб'єктів процесу; здатність передбачати варіанти вирішення проблем через включення дитини до спеціально організованої діяльності з урахуванням її особливих потреб; здатності залежно від конкретних обставин розвитку дитини обґрунтовувати мету діяльності, формулювати завдання, відбирати зміст, методи та форми впливу, окреслювати етапи роботи, регламентувати час і планувати спільні дії та на цій основі розробляти програму соціального розвитку для окремої дитини [14, с. 9]. А. Богуш актуалізує потребу у підготовці таких фахівців, які були б здатні керувати процесом соціального розвитку дитини та створювати сприятливі умови для реалізації кожної індивідуальності [2, с. 48–51].

Уточнюючи зміст операційно-когнітивного компонента готовності майбутнього соціального педагога до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації, ми пропонуємо бачення щодо сукупності знань та умінь цього фахівця. Для реалізації мети діяльності соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації має ***знати***: нормативно-законодавчу базу з питань соціального захисту та реабілітації дітей раннього та дошкільного віку з інвалідністю та/або особливими потребами; теорії соціалізації та вікового соціального розвитку, методики та технології реалізації соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних групах; методи та методики соціальної діагностики; методи, форми та технології реабілітаційної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку; особливості функціонування закладів ранньої реабілітації; теорії раннього втручання; вітчизняний та міжнародний досвід надання послуг ранньої реабілітації; теорії моделювання освітньо-реабілітаційних систем; теорії ефективного міжособистісного спілкування; основи дошкільної педагогіки та андрагогіки, основи середовищної терапії та ерготерапії; основи тайм-менеджменту; основи вікової та загальної психології, вікову фізіологію; основи спеціальної освіти (логопедія, олігофренопедагогіка, тифлопедагогіка, сурдопедагогіка), основи спеціальної психології.

Для реалізації мети діяльності соціальний педагог з ранньої соціальної реабілітації має ***вміти***: здійснювати первинне (повторне) оцінювання; організовувати первинну зустріч з сім'єю; організовувати консультативну бесіду із сім'єю та надавати відкриті консультативні послуги; планувати та здійснювати роботу із соціальної адаптації дитини; організовувати соціально-перетворювальне середовище, спрямоване на соціальний розвиток дитини, задоволення її соціокультурних потреб, підготовку до інтеграції у соціум; здійснювати соціально-педагогічну діяльність в умовах тандем-партнерства суб'єктів ранньої соціальної реабілітації; працювати в міждисциплінарній команді та координувати її діяльність у ракурсі соціального розвитку дитини; налагоджувати гармонійні дитячо-батьківські стосунки та конструктивні взаємини з оточуючими; організовувати соціальну практику дітей; організовувати проектну роботу; застосовувати інтерактивні методи в роботі з дітьми та батьками; здійснювати захисну діяльність; здійснювати домашнє візитування, реалізовувати соціально-перетворювальну діяльність за місцем перебування дитини; розробляти індивідуальний шлях соціальної реабілітації за програмою (ставити цілі соціальної реабілітації, визначати оптимальні шляхи їх реалізації та ступінь досягнення), здійснювати соціально-педагогічний супровід сім'ї дитини, яка користується послугами ранньої соціальної реабілітації, застосовувати технологію супервізії [15, с. 63–65].

Вагомим аргументом на користь представленого переліку специфічних професійно важливих знань та умінь майбутнього соціального педагога центрів ранньої соціальної реабілітації є результати опитування, проведеного у центрі ранньої соціальної реабілітації (м. Запоріжжя, 2018). Дослідження проведено з метою з'ясування спектра потреб сімей, які виховують дитину раннього та дошкільного віку з особливими потребами, у соціально-педагогічних послугах. У опитуванні взяло участь 14 сімей, в яких виховуються діти 3–7 років з особливими потребами. Серед найбільш затребуваних батьками соціально-педагогічних послуг (у порядку зменшення значущості) виявлено такі. 100% батьків визначили потребу

у «наданні первинної консультаційної допомоги щодо особливостей соціального розвитку дитини» та «відкритості закладу реабілітації, який відвідує дитина (доступності інформації про нього, прозорості заходів, позитивному ставленні фахівців до консультування родини зі спеціалістами інших закладів тощо)». 92,9% батьків актуалізують потребу у «захисті права дитини на індивідуальну програму реабілітації та її повноцінну реалізацію». 85,7% опитаних вказують на актуальність послуг із «діагностики психосоціальних особливостей дитини», «визначення поточних можливостей та потенціалу сім'ї для реалізації завдань соціальної реабілітації дитини», «розробки та реалізації соціально-педагогічного складника індивідуальної програми реабілітації дитини», «захисту права дитини на отримання безоплатних послуг, гарантованих державою», «тандем-партнерство». 78,6% батьків вказують на потребу у таких соціально-педагогічних послугах, як: «визначення потреб дитини та її сім'ї», «системне відстеження процесу надання реабілітаційних послуг і досягнутих результатів», «психолого-педагогічні спостереження та аналіз динаміки соціального розвитку дитини», «захист права дитини на освіту в реабілітаційних закладах за індивідуальними навчальними програмами», «розвиток навичок самообслуговування», «організація гуртків для дітей за інтересами». 71,43% батьків вказують на потребу у таких соціально-педагогічних послугах, як: «інформаційна допомога, консультації, поширення матеріалів про можливості одержання соціальних послуг», «захист права дитини на матеріальне забезпечення», «опанування батьками навичок захисту прав, відстоювання інтересів», «участь у роботі лекотеки: ігрових педагогічних заходів, спрямованих на підтримку сім'ї», «налагодження гармонійних дитячо-батьківських стосунків», «формування у дитини навичок дотримання норм та правил соціально визнаної поведінки», «розширення меж доступного для дитини оточуючого світу, збільшення кола її інтересів», «розвиток здатності до вираження соціальних емоцій», «розвиток навичок безпечно поводитися у приміщенні та на вулиці», «розвиток у дитини здатності діяти відповідно до соціальних ролей».

На основі представлених результатів можемо наголосити на тому, що сім'ї, які відвідують центр ранньої соціальної реабілітації очікують від фахівців насамперед продуктивної роботи, яка несе в собі якісні та кількісні результати, що впливають на загальну результативність процесу. Продуктивної діяльності батьки потребують насамперед за такими напрямами:

1) Діагностико-прогностичні послуги (85,7% відповідей). Сутність цього різновиду соціально-педагогічної діяльності полягає в точному та якісному визначенні ключових труднощів соціального змісту, виробленні соціально-педагогічного прогнозу щодо розвитку та побудові на цій основі індивідуальної програми соціального розвитку дитини з особливими потребами.

2) Дослідження виявило, що соціально-педагогічна діяльність фахівців центрів ранньої соціальної реабілітації має забезпечувати відкритість закладу та всіх послуг, які в ньому надаються (100% всіх відповідей).

3) Особливістю соціально-педагогічної діяльності в центрі ранньої соціальної реабілітації є активна соціально-перетворююча робота з розвитку у дітей раннього та дошкільного віку соціально важливих аспектів поведінки (60,3% відповідей).

4) Важливим аспектом діяльності соціального педагога в закладах ранньої реабілітації є організаційна та профілактична робота з батьками (54,3% та 30,36% відповідно), які виховують дітей з особливими потребами. Насамперед батьки потребують підтримки у формі рекреаційно-освітніх програм [16, с. 381–385].

Розгляд отриманих даних спонукає до логічного, на наш погляд, висновку. Продуктивна самодіяльна активність соціальних педагогів закладів ранньої соціальної реабілітації, якої насамперед очікують прямі користувачі послуг, прямо залежить від якості та змісту їхньої підготовки у вищих закладах освіти, системності та об'ємності знань із соціальної реабілітації, глибини розуміння сутності та змісту власної діяльності в умовах надання послуг раннього втручання. Великого значення у цьому контексті набуває систематичність або, інакше кажучи, «передбачуваність» якісного результату соціальної реабілітації, яка досягається шляхом використання фахівцями визначених соціально-педагогічних технологій. Ефективність процесу технологізації в соціально-педагогічній діяльності, за твердженням Р. Вайноли, полягає у: формуванні процесу; наданні йому цільової спрямованості, «векторності»; оптимізації соціально-педагогічної діяльності; забезпеченні сталості соціально-педагогічного процесу; створенні механізмів саморегуляції процесу; забезпеченні сприятливих для реалізації мети умов [3, с. 12–18].

Основи технологізації соціально-педагогічної діяльності закладені у роботах С. Архипової, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, Г. Майбороди, Ю. Сурминої, Н. Туленкової, О. Тютюнник, А. Капської, Н. Краснової, С. Харченко, Л. Харченко, Є. Холостової, М. Шакурової та інших. У своїх роботах дослідники доводять беззаперечну цінність технологізації соціально-педагогічного процесу, що зумовило і в контексті нашого дослідження виділення такого складника операційно-когнітивного компоненту готовності соціального педагога, як «здатність забезпечити технологічність соціально-педагогічного процесу в центрі ранньої соціальної реабілітації». Використовуючи середовищний підхід та

формулювання професійних завдань соціального педагога в умовах системи ранньої соціальної реабілітації, ми здійснили спробу запропонувати перелік цих технологій. (Зазначимо, що у розумінні сутності поняття «соціально-педагогічні технології» займаємо позицію Р. Вайноли у тому, що це насамперед алгоритмізовані операції із застосуванням форм, методів соціально-педагогічної роботи, спрямовані на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування клієнта [3]. Запропонований нами перелік технологій побудований за принципом «від загального до конкретного» та містить такі позиції:

1) Технології здійснення соціально-діагностичної діяльності, в контексті яких розглядаємо технології первинного (повторного) оцінювання; технології визначення сильних сторін дітей раннього та дошкільного віку з особливими потребами; технології визначення поточних можливостей та потенціалу сім'ї для реалізації завдань ранньої соціальної реабілітації дитини; технології моніторингу процесу надання соціально-реабілітаційних послуг та динаміки соціального розвитку дитини раннього та дошкільного віку з особливими потребами;

2) Технології здійснення прогностичної діяльності соціального педагога, в контексті яких розглядаємо, зокрема, технології розробки та реалізації індивідуальних програм ранньої соціальної реабілітації дітей;

3) Технології організаційної та координаційної діяльності, серед яких ми розглядаємо: технології організації первинної зустрічі із сім'єю; технології організації соціально-перетворювального середовища для дітей раннього та дошкільного віку; технології соціально-педагогічної діяльності в умовах тандем-партнерства суб'єктів ранньої соціальної реабілітації; технології координації діяльності міждисциплінарної команди щодо соціального розвитку дитини; технології організації тандем-партнерства суб'єктів ранньої соціальної реабілітації; технології домашнього візитування; технології соціально-педагогічного супроводу сім'ї дитини, яка користується послугами ранньої соціальної реабілітації; технології організації соціального патронажу; технології супервізорської роботи;

4) Технології консультативної роботи соціального педагога, зокрема: технології організації консультативної бесіди із сім'єю; технології надання відкритих консультативних послуг;

5) Технології превентивної (профілактичної) діяльності, зокрема: технології налагоджування гармонійних дитячо-батьківських стосунків та конструктивних взаємин з оточуючими; технології соціальної адаптації до умов центру ранньої соціальної реабілітації; технології опанування батьками навичок захисту прав, відстоювання інтересів; технології організації лекотеки;

6) Технології соціально-перетворювальної роботи, зокрема: технології організації проектної роботи; технології розвитку ресурсів сім'ї, яка виховує дитину раннього та дошкільного віку з особливими потребами; технології соціально-перетворювальної діяльності за місцем перебування дитини; технології організації соціальної практики дітей раннього та дошкільного віку;

7) Технології захисної діяльності соціального педагога в умовах надання послуг ранньої соціальної реабілітації.

Висновки і пропозиції. Розроблений нами сутнісний склад операційно-когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів передбачає глибину розуміння ними сутності та змісту діяльності соціального педагога центрів ранньої соціальної реабілітації; продуктивність опанованих студентами професійних умінь, їхню здатність забезпечити технологічність соціально-педагогічної діяльності з ранньої соціальної реабілітації. Кожна з визначених складових частин потребує деталізації у вигляді уточнення показників та подальшого підбору діагностичного інструментарію, що стане нашою науковою перспективою.

Список використаної літератури:

1. Алєксєєнко Т.Ф. Теоретико-методологічні передумови та професійні вимоги до формування іміджу працівника соціальної сфери *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. 327 с.
2. Богуш А.М. Індивідуально-творче самовираження дітей дошкільного віку в ігрових ситуаціях *Особистість у єдиному освітньому просторі.* Запоріжжя, 2014. С. 48–51.
3. Вайнола Р.Х. Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 11. «Соціальна робота. Соціальна педагогіка».* Київ. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7259/1/Vaynola.pdf.
4. Гордієнко Н.В. Деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. «Психолого-педагогічні науки»,* 2012. № 3.
5. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навчально-методичний посібник. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream.
6. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : авторе-

ферат дис. … доктора пед.. наук : 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2014. 47 с.
7. Іщенко Л., Орос І., Ляховець О. Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутнього вихователя до формування творчої особистості дошкільника. *Science and Education.* 2017. Issue 10. С. 82-89. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-10.
8. Кудінов Ю.В. Характеристика основних вимог до фахівця соціальної роботи. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. 327 с.
9. Кулик І.О. Інноваційні педагогічні технології як чинник формування навчальних компетентностей Ukraine – EU. *Modern Technology, Busines and Law* : collection of international scientific papers : in 2. Part 2*. Current Issuses of Legal Science and Practice. Management and Public Administration. Innovations in Education. Enviromental Protection. Engineering and Techologies*. Chernigiv : CNUT, 2017. 208 с.
10. Патик Ю.В. Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* № 2 (109). 2016.
11. Раннє втручання. URL: http://rvua.com.ua/ (дата звернення: 1.10.2017).
12. Сайко Н.О. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. … д-ра пед.. наук : 13.00.04. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2017. 634 с.
13. Сопівник І. , Дука Т., Підлипняк І. Діагностика професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності. *Science and Education.* 2017. Issue 12. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-12-8.
14. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 198 с.
15. Сташук О.О. Зміст діяльності соціального педагога центру ранньої соціальної реабілітації (огляд рамкових документів). *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2018 року, м. Запоріжжя), 2018. 292 с.
16. Сташук О.О. Потреби сімей у соціально-педагогічних послугах (за результатами опитування родин центру ранньої соціальної реабілітації). *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості)* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя) / За заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. 436 с.
17. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 23 с.

Stashuk O. On the problem of operating-cognitive component of future social pedagogues' readiness to work in early social rehabilitation centers

The article deals with the issue of the professional readiness of future social pedagogues to work in early social rehabilitation centers. Some viewpoints of modern scholars are presented, which encourage the continuation of scientific researches into the operational and cognitive components of this readiness. The author's vision of the content of the operational-cognitive component is presented in the perspective of specific, professionally important knowledge and skills of this specialist. The results of a survey conducted at the Early Social Rehabilitation Center (Zaporizhzhia, 2018) are presented as an argument for the provided list. The purpose of the study was to find out the range of needs in social and pedagogical services of families who bring up a child of early and preschool age with special needs. It is concluded that children with special needs and their parents, as direct users of social and pedagogical services, first of all expect a productive self-activity of social pedagogues of early social rehabilitation institutions. The degree of such activity correlates with the quality and content of their training in higher education institutions. It is noted that the systematicity of qualitative result of social rehabilitation, which is achieved through the use of certain social and pedagogical techniques, becomes important in this context. An attempt was made to propose a list of these techniques by using the environmental approach and formulating the professional tasks of a social pedagogue in the system of early social rehabilitation. Therefore, the developed by the author essential content of the operational-cognitive component of future social pedagogues' readiness involves the deep understanding of the essence and content of the activities of a social pedagogue in institutions providing early social rehabilitation services; the productivity of the skills acquired by students, their ability to ensure the technological effectiveness of socio-pedagogical activities in early social rehabilitation. Each of the identified components needs to be detailed by the clarification of its performance and further selection of diagnostic tools, which is the scientific perspective of research in this area.

Key words: *professional readiness, components of readiness, professional abilities, techniques, special needs.*

УДК 378.147–057.87

Н. М. Стеценко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено можливі сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів з іноземної мови. Самостійна робота розглядається як важливий складник процесу підготовки сучасних фахівців.

Іноземна мова є не лише засобом оволодіння лінгвістичними знаннями, що необхідні фахівцю для подальшого кар'єрного зростання, а й засобом самостійного отримання сучасних знань у професійній діяльності. Ефективне планування й організація самостійної роботи студентів в освітньому процесі вишу будуть сприяти досягненню цієї мети.

Установлено невідповідність між вимогами до рівня підготовки студентів до професійної комунікації й фактичною готовністю студентів немовних вишів до вивчення іноземних мов. Розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів немовних вишів з іноземної мови.

Зазначено, що активізація самостійної роботи студентів передбачає наявність певного комунікативно-стимулювального середовища. Основними компонентами такого середовища є організація діяльності, організація взаємодії, організація стимулів, організація змісту навчання, організація контролю і критеріїв оцінювання. Схарактеризовано основні вимоги до змісту й форми завдань для самостійної роботи. Визначено три рівні складності самостійної роботи: відтворювальний, реконструктивний, творчий; основні фактори її активізації.

Запропоновано можливі шляхи вдосконалення організації самостійної роботи студентів шляхом запровадження сучасних форм і технологій її проведення. Серед популярних форм творчої самостійної роботи з іноземної мови є написання есе, виконання творчого проекту, перегляд серіалів англійською мовою, читання аутентичних іншомовних текстів із періодичних видань або художньої літератури з подальшим їх обговоренням. Наведено приклад організації самостійної роботи студентів за проектною технологією.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, іноземна мова, творчі завдання.*

Постановка проблеми. У сучасній системі вищої освіти України можна визначити низку тенденцій, що є відображенням процесів глобалізації та інтеграції світового співтовариства. По-перше, нинішні соціокультурні умови актуалізують важливість ідеї неперервної освіти, що передбачає процес постійного вдосконалення освітнього рівня особистості. По-друге, в умовах динамічної інформатизації суспільства необхідною є принципова реорганізація освітнього процесу, що передбачає зміни обсягу аудиторного навантаження й самостійної роботи студентів у їх збалансованому раціональному поєднанні. Це означає, що основне завдання навчання, яке визначається як передача культурного досвіду у вигляді логічно завершеної системи знань, зазнає суттєвих перетворень. У сучасних умовах підготовка фахівців з вищою освітою орієнтована на формування особистості, здатної поповнювати й оновлювати свої знання шляхом самоосвіти, удосконалювати уміння, творчо використовувати їх у дійсності. При цьому навчальна діяльність розглядається не як довільний процес самоосвіти індивіда, а як систематична, керована викладачем самостійна діяльність студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ролі й місця самостійної роботи в навчанні цікавила педагогів і філософів ще з давніх часів і сьогодні залишається актуальною.

Теоретичні і практичні аспекти самостійної роботи розглядалися в роботах С. Архангельського, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Зимньої, М. Кларіна, А. Ковальова, І. Лернера, П. Підкасистого, Є. Розенбаума, Н. Тализіної, С. Трубачової.

Сучасні методи, форми й технології організації самостійної роботи відображено в працях В. Беспалька, В. Козакова, Т. Лободи, Л. Морської та ін.

Поняття «самостійна робота» є багатоаспектним і може розглядатися як форма організації навчальної діяльності (В. Андреєв, І. Ільясов, В. Сластенін); вид навчальної діяльності (О. Нільсон, О. Петровський); засіб організації виконання навчальної діяльності (П. Підкасистий, Л. Вяткін); спосіб навчальної діяльності (І. Унт). Самостійна робота може бути ефективним елементом процесу навчання, якщо задовольнятиме принципам цілеспрямованості, доступності, планомірності, систематичності, індивідуалізації, комплексності, комунікативної взаємодії, зв'язку теорії з практи-

© Стеценко Н. М., 2019

кою, свідомої і творчої активності, навчання на високому науковому рівні.

Незважаючи на великий внесок багатьох учених у дослідження питань організації самостійної роботи, розвиток методів, форм і технологій її реалізації в практичній діяльності, на наш погляд, окремі аспекти означеної проблеми потребують подальшого вивчення й аналізу.

Метою статті є висвітлення сучасних підходів до організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми, що розглядається, зумовлена необхідністю вдосконалення методико-дидактичної організації процесу професійно-орієнтованої мовленнєвої підготовки студентів технічного університету.

Для реалізації сучасної мети мовної освіти викладачеві необхідно чітко уявляти умови та засоби формування іншомовної комунікативної компетентності під час навчання іноземної мови. Невідповідність між цілями навчання професійно-орієнтованої іноземної мови, з одного боку, та кількістю аудиторних навчальних годин, що відводяться на її вивчення, а також значна різниця в рівні володіння іншомовними компетенціями, низький ступінь мотивації і сформованих навчальних умінь змушують викладача шукати ефективні способи організації самостійної роботи студентів для оволодіння базовими компетенціями.

Спостереження за практикою організації самостійної роботи в немовних вишах показує, що самостійна робота багатьох студентів характеризується неефективністю: незважаючи на великі витрати часу, їм не вдається досягти високих результатів у цьому виді роботи, що говорить про їх невміння працювати самостійно. Серед факторів, які негативно впливають на продуктивність самостійної роботи студентів, можна назвати несформованість у значної кількості студентів загальних і спеціальних навчальних умінь, що виражається у звичці відкладати виконання завдання на останній момент. Тому необхідно, щоб з першого курсу у виші здійснювалася підготовка студентів до самостійного поповнення знань і придбання навичок і вмінь за обраною спеціальністю, до самоорганізації навчальної діяльності.

Активізація самостійної роботи студентів передбачає наявність певного комунікативно-стимулювального середовища. Основними компонентами такого середовища є організація діяльності, організація взаємодії, організація стимулів, організація змісту навчання, організація контролю і критеріїв оцінювання.

Організація діяльності передбачає управління самостійною роботою і спільною творчою співпрацею педагога і студентів, що здійснюється через правильно організовану систему спілкування й великою мірою залежить від кожного з учасників навчального процесу.

Другим компонентом створення комунікативно-стимулювального середовища є організація стимулів. Важливим стимулом є зміст навчання, до якого зараховують мовний і мовленнєвий матеріал, що необхідний для формування лінгвістичної та комунікативної компетенцій у різних сферах спілкування, включаючи майбутню професійну діяльність.

Роль викладача в реалізації цього компонента стає значущим і системоутворювальним фактором успішності професійної підготовки фахівця.

Серед основних видів самостійної роботи студентів з іноземної мови можна назвати такі:

– робота з лексичним і граматичним матеріалом: виконання лексико-граматичних вправ (відповіді на запитання за змістом, вибір правильних відповідей, добір еквівалентів українських слів і виразів в іншомовному тексті, ознайомлення з тематичною лексикою, доповнення речень фразами, що відсутні, тощо);

– робота з текстом: читання й переклад професійно-орієнтованих текстів з використанням різних видів словників;

– робота з аудіоматеріалами: аудіювання текстів і ситуативних діалогів;

– робота над усними розмовними темами, застосування засвоєної професійної лексики в діалогічному й монологічному мовленні;

– робота над писемним мовленням;

– виконання творчих завдань (презентація, доповідь, реферат тощо).

Отже, самостійна робота охоплює всі аспекти вивчення іноземної мови і значною мірою визначає результати і якість засвоєння дисципліни. У зв'язку з цим планування, організація, виконання й контроль самостійної роботи студентів з іноземної мови має особливу важливість і потребує грамотного методичного керівництва й забезпечення.

Особливі вимоги варто висувати до змісту й форми завдань для самостійної роботи. Завдання повинні мати проблемний характер і бути спрямованими на формування компетенцій, унаслідок чого відбувається збільшення різноманітності форм і методів самостійної роботи, що надають їй диференційований і варіативний характер, а також більш повне врахування індивідуальних можливостей, потреб та інтересів студентів. Необхідно збільшувати кількість завдань для самостійної роботи, побудованих на інтегративній основі, що сприятиме формуванню загальних предметних компетенцій. Потрібно також розширяти самостійну роботу, що проводиться у формі навчально-професійної діяльності студентів [4].

Самостійна робота у виші повинна мати системний і неперервний характер. Сучасні методисти іноземної мови виокремлюють три рівні складності самостійної роботи:

– відтворювальний (репродуктивний або тренувальний) рівень самостійної роботи, на якому створюються основи для двох інших рівнів і формується вербальна лексико-граматична база. На цьому рівні відбувається засвоєння й закріплення нового матеріалу;

– реконструктивний (перехідний або напівтворчий) рівень самостійної роботи. На цьому рівні передбачається аналіз навчального матеріалу з його подальшим синтезом. Відбувається перенесення набутих знань, умінь і навичок в аналогічні ситуації, а також формування висловлювань в аналогічних ситуаціях. Самостійна робота цього рівня потребує більшої мисленнєвої активності та креативності;

– творчий (креативний або пошуковий) рівень самостійної роботи пов'язаний із формуванням навичок і вмінь здійснювати пошук рішень складних комунікативних завдань. Саме тут формується творча особистість і професійна самостійність. Наприклад, під час роботи з іншомовним текстом студент на різних етапах навчання переходить від переказу до реферування, а на більш високому рівні до підготовки аналітичної довідки з опорою на великий обсяг іншомовного матеріалу. Тому під час навчання іноземної мови жоден із цих рівнів не повинен ігноруватися, на різних етапах навчання вони задіяні або послідовно, або одночасно.

Активна самостійна робота можлива за умови постійної позитивної мотивації. Обираючи форми організації самостійної роботи, викладач повинен намагатися забезпечити максимальну мотивацію студента. Необхідно чітко визначити обсяг завдання й намагатися розрахувати оптимальний час виконання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента. Непосильний обсяг завдання та завищені вимоги значно знижують мотивацію навчання. Найсильнішим мотивувальним фактором має бути підготовка до майбутньої професійної діяльності. Активізації самостійної роботи також сприяють внутрішні фактори, а саме: корисність виконаної роботи, участь в олімпіадах, конкурсах наукових робіт; використання мотивувальних факторів контролю знань (накопичення балів для оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзамени тощо); заохочення студентів за успіхи в навчанні і творчій діяльності (стипендії, заохочувальні бали, нагородження тощо), а також санкції за погане навчання.

Важливим фактором в організації самостійної роботи студентів є визначення форм і методів контролю (тести, аудіювання, читання, виконання письмових завдань, реферування, складання анотацій, презентації, дискусії, проекти тощо), а також підготовка й використання спеціальних посібників, сучасних мультимедійних засобів. Головним є момент оперативного спілкування та контакту викладача зі студентами.

Як показує досвід, найбільший інтерес у студентів викликає самостійна робота, що потребує активного, творчого підходу до її виконання.

Серед популярних форм творчої самостійної роботи з іноземної мови є написання есе, що має на меті розвиток креативного мислення й уміння письмового відображення власних думок. Виконання такої форми роботи дає студентам змогу використовувати отримані знання на практиці, а викладач має можливість отримувати зворотній зв'язок про якість засвоєння матеріалу та рівень розвитку в кожного студента здатності виражати свої думки в письмовій формі. Різноманітність тем професійної спрямованості визначає й форму есе. Це може бути вивчення проблемної ситуації у вигляді відображення різних точок зору на її розв'язання на основі аналізу літератури, матеріалів ЗМІ, добору прикладів тощо. Головним тут є вміння обробляти іншомовний матеріал на основі порівняння, класифікації, давати оцінку явищу чи події, висловлювати власне ставлення до нього і представляти результат у вигляді правильно оформленого і грамотно написаного есе.

Одним із видів самостійної роботи з іноземної мови є виконання творчого проекту, його технічний та естетичний супровід, презентація й захист.

У межах методу проектів студенти спільно вирішують певну проблему. Серед основних вимог до виконання цього методу можна зарахувати такі:

– наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми або значущого завдання, для розв'язання яких необхідно спиратися на знання з різних галузей і проводити пошукову роботу;

– самостійну (індивідуальну, парну, групову) діяльність студентів;

– визначення кінцевої мети проекту;

– результати проекту обов'язково мають бути оформлені (відеофільм, газета, буклет, альбом, презентація, web-сторінка).

Остання вимога (оформлення результатів) робить проект цікавим для студентів. У них з'являється можливість побачити результати своєї роботи, порівняти з іншими. Рекомендується проводити захист проектів у вигляді конкурсу, що є додатковим стимулом для студентів.

Виконання проекту відбувається в кілька етапів. На початковому етапі керівна роль належить викладачу, оскільки він надає орієнтовний план, пояснює функції й послідовність дій членів команди, надає певні мовленнєві зразки, що мають бути використані під час презентації результатів проекту.

На наступному етапі студенти самостійно обирають аутентичні матеріали, використовуючи інформацію з інтернету та друкованих видань.

На третьому етапі роль викладача – це спостерігати за студентом-оратором, який проводить

презентацію підібраного іншомовного матеріалу, що слугує далі предметом дискусії всіх учасників захисту проектів.

Однак функція викладача не завершується цим етапом. Він має надавати допомогу студентам упродовж усього періоду роботи над проектом.

Наприклад, студентам спеціальності 242. «Туризм» («Туризм; готельно-ресторанний сервіс») може бути запропоновано виконання такого проектного завдання – «Тендер для туристичної компанії».

Сутність завдання: зарубіжна туристична компанія шукає партнерів для співпраці у вашій країні, які зможуть організувати цікаву програму для своїх гостей на 3 дні. Виконання цього завдання може тривати впродовж усього семестру, оскільки воно є великим за обсягом і передбачає, що за цей час студенти будуть аналізувати нові теми на навчальних заняттях, що дасть їм можливість розкрити всі аспекти поставленої проблеми.

На початку виконання проекту варто також визначити однакові для всіх команд ключові позиції, що мають бути відображені в презентації. Наприклад, основні музеї, що входять у програму; традиційна кухня; ресторани; вечірня програма; розміщення; транспорт; цінова політика; магазини сувенірів і традиційних ремесел; нетрадиційні види відпочинку.

Під час навчальних занять можна запропонувати студентам читання тексту з теми проекту з традиційним перекладом і відповідями на запитання. Одне заняття можна присвятити перегляду фільму про визначні місця України англійською мовою. Під час перегляду фільму звернути увагу на вимову власних імен, назви видатних пам'яток, обговорити найбільш цікаві музеї, історичні та культурні місця тощо.

На іншому занятті можна влаштувати екскурсію за картою України з поясненнями англійською мовою, як дістатися того чи іншого регіону.

Ця інформація буде корисною для підготовки підсумкової презентації й визначить ключові моменти, на яких вона має базуватися.

Студенти в командах по 3–5 осіб мають розробити свою програму і представити замовникам. Під час презентації проектів кожен із членів команди має виступити в ролі доповідача, дати відповіді на запитання від студентів і викладача.

Під час підведення підсумків основним критерієм мають бути знання з іноземної мови: швидкість і правильність усного мовлення, якість і грамотність написів на слайдах, вимова, наявність граматичних помилок тощо.

За цими критеріями команду-переможця обирає викладач.

Іншу команду-переможця обирають самі студенти. Вони визначають найцікавішу програму з погляду іноземної компанії, що оголосила тендер.

Серед цікавих і результативних видів самостійної роботи студентів необхідно зазначити перегляд серіалів англійською мовою, що сприяє формуванню навичок сприйняття іншомовних текстів на слух. Читання аутентичних іншомовних текстів із періодичних видань або художньої літератури. Інтерес сучасних студентів привертають такі твори, як "The Hunger Games" Suzanne Collins, "Divergent" Veronica Rot, "The Maze Runner" James Dasher, що також екранізовані.

Такий вид роботи сприяє поповненню словникового запасу цікавою сучасною лексикою та мовленнєвими зворотами, ідіоматичними фразами тощо.

Висновки і пропозиції. Нами представлено лише невелику кількість прикладів різних видів самостійної роботи з іноземної мови. Така організація самостійної роботи сприяє розвитку мотивації до подальшого вивчення іноземної мови, творчому підходу до власної навчальної діяльності, умінню самостійно мислити та поглиблювати свої знання. Завдання подібного типу дають змогу активізувати пізнавальний і творчий потенціал студентів у процесі організації самостійної роботи з іноземної мови.

Дослідження проблем організації самостійної роботи студентів з іноземної мови не вичерпується висвітленими в статті аспектами. Подальшого дослідження потребують питання вдосконалення форм, методів і прийомів контролю самостійної роботи студентів; можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Список використаної літератури:

1. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. № 2. С. 105–115.
2. Синиченко З. Роль самостоятельной работы студентов в подготовке специалистов. *Вестник Таганрогского института управления и экономики.* 2014. № 1. С. 113–116.
3. Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г. Роль самостійної роботи студентів у формуванні професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. 2016. Вип. 73. С. 135–139.
4. Титова Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов. *Вестник ТГПУ*. 2010. № 1. URL: http://cyberleninca.ru/article/n/o-tehnologii_organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov.

Stetsenko N. Organization of independent students work in professionally oriented education in foreign language

The article outlines possible modern approaches to the organization of independent students work in foreign language. Independent work is considered as an important component of the process of training modern specialists.

A foreign language is not only a means of mastering the linguistic knowledge that a specialist needs for further career growth, but is also a means of independently obtaining modern knowledge in professional activities. The effective planning and organization of students' independent work in the educational process of university are facilitating the achievement of this goal.

It is established the discrepancy between the requirements for the level of students preparation for professional communication and the actual readiness of students of non-linguistic universities for the study of foreign languages. The organizational peculiarities of students independent work in a foreign language are investigated in this article.

It is started that the activation of students' independent work suggests the existence of a certain environment which stimulates the conversational atmosphere.

The main components of such environment are the activity organization, the interactions, the stimuli organization, the content of studying, the means of control and evaluation criteria. The main requirements for the content and form of tasks for independent work are described. Three levels of difficulty of independent work are distinguished: reproducing, reconstructive, creative. The main factors of its activation are also defined. Some possible ways for improvement the organization of students' independent work are introduces using the means of establishing the new study forms and technologies. Among some popular creative means of creative independent work in a foreign language are writing an essay, preparing a creative project, watching some soap operas in original, reading the authentic foreign texts from periodicals or fiction with further discussion. An example of the organization of independent work of students on project technology is given.

Key words: *independent work of students, foreign language, creative tasks.*

УДК 378.016:5

І. О. Сяська
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Рівненського державного гуманітарного університету

ПЕРЕДУМОВИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩУ ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ

У статті розглянуто проблеми впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. Здійснено історико-педагогічний аналіз цього питання та визначено передумови становлення компетентнісно орієнтованої освіти. Встановлено, що глобальне завдання освіти полягає у забезпеченні осмислення і засвоєння потоків інформації, які постійно оновлюються, та накопичення практичного досвіду їх застосування для прийняття швидких ефективних рішень у будь-якій життєвій чи професійній ситуації. Відповідно до сучасних потреб від будь-якого фахівця вимагається вміння швидко й самостійно приймати рішення, реалізовувати їх у практичній діяльності і нести відповідальність за їхні наслідки, що потребує навичок працювати в команді, комунікабельності, толерантності, самоорганізації, вміння структурувати та обробляти інформацію.

Уточнено ієрархію понять «компетенція» і «компетентність». У ракурсі вищої освіти компетенцію розглядаємо як наперед задану соціальну вимогу чи норму до рівня професійної підготовки, а компетентність відображає ступінь оволодіння майбутнім фахівцем заданою компетенцією, що забезпечується сформованими особистісними якостями: ставленнями, цінностями й переконаннями.

З метою обґрунтування модернізації сучасної вищої освіти на основі компетентнісного підходу проведено аналіз змістового наповнення компонентів її освітньої парадигми (зміст, форми, методи, засоби, ціннісні орієнтації освіти та її мотивація, результат освіти) у постіндустріальному суспільстві. Запропоновано застосування інноваційних технологій (інформаційно-комунікаційні, інтерактивні технології, технології проблемного навчання, проектні технології та технології контекстного навчання) та форми і методи їх реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Актуалізується значення проектних технологій у процесі формування системи компетентностей майбутнього педагога. Проектні методи передбачають накопичення нового досвіду у процесі постановки, планування та виконання завдань практично-життєвої спрямованості з поступовим їх ускладненням. Визначено види проектів за їхнім функціональним призначенням та етапи їх виконання.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, вища педагогічна освіта, освітні технології, майбутній учитель.*

Постановка проблеми. Більшість науковців сходяться на думці, що якісна підготовка студентської молоді у сучасних реаліях має здійснюватися на основі компетентнісної концепції, оскільки саме вона забезпечуватиме досягнення кінцевого освітнього результату – формування конкурентоспроможної особистості, здатної до продуктивної діяльності та адаптації до мінливості суспільних потреб. Натепер компетентнісний підхід впроваджується в освітні системи всіх рівнів, починаючи від дошкільної освіти і закінчуючи післядипломною та неформальною освітою, що задекларовано у законодавчих актах: законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та у нормативних документах: «Про Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті», «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». Відповідно, компетентнісна підготовка фахівців, особливо майбутніх педагогів, потребує проведення наукових розробок удосконалення моделі системи навчання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні підходи в організації компетентнісно орієнтованої вітчизняної вищої освіти висвітлювалися у працях Н.М. Бібік, Л.С. Ващенка, О.А. Дубасенюк, О.І. Локшиної, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.В. Шестопалюка, В.В. Ягупова та ін. Однак більшість досліджень у цій проблемній галузі ведуться у теоретичній площині і спрямовані на обґрунтування впровадження компетентнісного підходу у сучасні стандарти вищої професійної освіти, зокрема педагогічної. Разом із тим натепер немає єдиного бачення щодо шляхів застосування компетентнісного підходу та механізмів його реалізації у фаховій підготовці майбутніх учителів. Серед української педагогічної спільноти не вщухає наукова полеміка щодо дефінітивного наповнення сутності базових понять і положень компетентнісно орієнтованої освіти, що потребує історико-педагогічного аналізу цієї проблеми та визначення змістового наповнення компонентів нової освітньої парадигми вищої педагогічної освіти.

Мета статті – проаналізувати історичні передумови впровадження компетентнісного підходу

© Сяська І. О., 2019

у вищу освіту та обґрунтувати освітні технології його реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження компетентнісного підходу в освіту має глибокі історичні передумови на фоні початку формування постіндустріального суспільства, що супроводжувалося наростанням соціально-цивілізаційної кризи. Уперше концепція постіндустріального розвитку суспільства була обґрунтована американським соціологом Д. Беллом, який і є автором цього терміна. У 1973 р. ним була опублікована праця «Наступ постіндустріального суспільства. Досвід соціального прогнозу», в якій Д. Белл висловив позицію відходу від традиційного індустріалізму, пояснюючи її розвитком «економіки послуг», зумовлену підвищенням ролі технологічного фактора, науки та освіти. Лакмусовим папірцем постіндустріального суспільства, на його погляд, є якісна зміна місця теоретичного знання та інформації у суспільному виробництві [1].

Таким чином, постіндустріальне суспільство потребує і нових підходів до організації освіти. Так, на думку С.О. Сисоєвої, в умовах соціально-економічних трансформацій сучасного суспільства на розвиток освіти значною мірою впливають такі взаємопов'язані фактори, які необхідно враховувати:

– швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;

– соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для вітчизняної економіки явища – ринку праці;

– процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі;

– інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа [2, с. 8].

Подібної думки дотримується О.В. Піскунова, яка серед головних детермінантів розвитку освіти у постіндустріальному суспільстві виділяє такі: послідовне зростання значення інформації та знань, що потребують постійного оновлення і перетворюються на рушійну силу економічного процвітання суспільства; створення відкритого інформаційного простору, що відображає всі сфери людської діяльності та є основою побудови демократичного громадянського суспільства; формування нового культурного типу особистості, характерними рисами останнього є самостійність, активність і відповідальність [3, с. 16–17].

З цього приводу О.М. Новіков зазначає, що визначними чинниками розвитку освіти в постіндустріальному суспільстві є пришвидшення обміну інформації та динаміки економічних, культурних, політичних явищ [4, с. 39].

Отже, глобальне завдання освіти полягає у забезпеченні осмислення і засвоєння потоків інформації, що постійно оновлюється, та накопичення практичного досвіду її застосування для прийняття швидких ефективних рішень у будь-якій життєвій чи професійній ситуації. Нині темпи розвитку технологій спонукають до постійного оновлення знань і вмінь. Якщо раніше спеціаліст, який отримав відповідну професійну освіту, надалі працював за обраним фахом до пенсійного віку, то тепер життя змушує перекваліфіковуватися, засвоювати нові знання і вміння, змінювати спеціальність, професію. Іншими словами, компетентна у певній професійній галузі людина – це та, яка навчилася не лише вчитися, але й переучуватися.

Відповідно до сучасних потреб, що супроводжують розвиток постіндустріального суспільства, від будь-якого фахівця вимагається вміння швидко й самостійно приймати рішення, реалізовувати їх у практичній діяльності і нести відповідальність за їхні наслідки, що потребує навичок працювати в команді, комунікабельності, толерантності, самоорганізації, вміння структурувати інформацію та працювати з нею. Формування таких професійних характеристик у майбутнього фахівця вимагає підвищення рівня якості вищої освіти, що, на думку провідних світових і вітчизняних науковців у галузі педагогіки, реалізується за рахунок впровадження компетентнісного підходу. Останній ставить відповідні кваліфікаційні вимоги до підготовки майбутнього спеціаліста, що передбачає формування низки ключових (базових), загальних та фахових (спеціальних) компетентностей як показників результативності освіти.

Зазначені тенденції розвитку постіндустріального суспільства накладають свій відбиток і на конструювання освітніх концепцій. З метою обґрунтування модернізації сучасної вищої освіти на основі компетентнісного підходу нами проведено аналіз змістового наповнення компонентів її освітньої парадигми (зміст, форми, методи, засоби, ціннісні орієнтації освіти та її мотивація, результат освіти) у постіндустріальному суспільстві (таблиця 1).

В умовах соціально-економічної трансформації освітньої системи в Україні та глобалізації освітніх процесів великий науковий інтерес становить звернення до історико-педагогічної спадщини країн з усталеною демократією. У цьому контексті особливої ваги набула дидактична концепція американського філософа і педагога Джона Дьюї, що у свій час отримала назву «прогресивістської». Базове поняття своєї дидактики – філософію освіти – Джон Дьюї розглядає як «чітке окреслення проблем формування правильних моральних та розумових звичок з огляду на труднощі сучасного соціального життя» [5, с. 264].

Базуючись на філософсько-педагогічній парадигмі Джона Дьюї, що пропагує пізнання не заради самих знань, а заради діяльності та набуття дос-

віду, уперше компетентнісний підхід набув поширення в США у 60-х–70-х роках минулого століття. Прагматичні ідеї Дьюї, в основі яких лежить поєднання пізнання й діяльності у пошуку можливого вирішення тієї чи іншої проблемної ситуації, надали поштовх для розвитку компетенційно орієнтованої освіти (competence-based education – CBE). Уперше вона знайшла своє втілення в теорії та практиці вивчення мов та формування комунікативних компетенцій. У цей же час створилися передумови для розмежування понять «компетенція» та «компетентність», які почали застосовуватися і в радянській педагогіці. У 80–90-х роках минулого століття у вітчизняній та світовій педагогіці почали з'являтися дослідження, спрямовані на розробку методик формування компетенцій як професійних якостей особистості, що і започаткувало становлення компетентісного підходу в освіті. Однак і дотепер думка науковців щодо первинності впровадження понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність» в освітню практику є неоднозначною.

У працях низки науковців О.М. Дахіна, Ж. Делора, І.О. Зимньої, Дж. Равена, Г.К. Селевка, В. Хутмахера, А.В. Хуторського й ін. компетентнісний підхід інтерпретується як метод моделювання і відображення цілей і результатів освіти, що полягають у розвитку готовності випускника до тієї чи іншої діяльності, тобто формування системи його компетенцій.

Так, Г.К. Селевко розглядає компетентнісний підхід як забезпечення сукупності умов для розвитку компетенцій: «...означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [6, с. 138].

Тоді як І.О. Зимня під компетентнісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, що спрямовані на формування загальної компетентності людини [7, с. 35].

Таким чином, перед тим, як обґрунтовувати впровадження компетентнісного підходу в освітню систему, необхідно розібратися в ієрархії основоположних понять такого підходу. Частина науковців ототожнюють поняття «компетенція» та «компетентність», проте більшість дотримується думки про необхідність розділення змісту їх смислового навантаження. Зокрема, А.В. Хуторської поняття «компетенція» трактує як: сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і процесів і

Таблиця 1

Компоненти освітньої парадигми вищої освіти у постіндустріальному суспільстві

Компоненти освітньої парадигми	Характерні ознаки вищої освіти у постіндустріальному суспільстві
Зміст	В основі побудови змісту лежить системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи. Вектор розвитку спрямований на екологізацію освіти (базується на екологічному імперативі: людина – частина природи, відтак єдиний шлях сталого розвитку – коеволюція природи і суспільства), інтеграцію соціально-гуманітарних, природничо-наукових навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та диференціацію навчальних предметів циклу професійної підготовки відповідно до нинішнього стану наук і сучасного стилю наукового пізнання.
Форми і методи	Гнучкість і різноманітність форм організації навчального процесу: поряд з денною, заочною і вечірньою формами з'являється дистанційна, перехресна, можливості подвійного дипломування та академічної мобільності. Динамічна структура освітніх програм (за рахунок вибіркового компонента) та навчальних планів, що передбачає впровадження переліку дисциплін за вибором. Акцентування на практичне засвоєння знань у процесі виконання лабораторних практикумів та проходження навчальних і виробничих практик. Актуалізація самостійної роботи студентів.
Засоби і технології	Традиційні засоби навчання розширюються шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та залучення можливостей електронних бібліотек, різноманітних програмних продуктів, що застосовуються під час виконання лабораторних і практичних робіт. Актуальними стають інтерактивні технології, технології проблемного навчання та проектні технології
Ціннісні орієнтації освіти та її мотивація	Освіта здійснюється заради особистісного росту та самореалізації особистості в суспільстві й професійній діяльності. Спрямованість освіти носить культурологічний характер, оскільки її кінцевою метою слугує формування різних аспектів культури людини як громадянина своєї держави і повноцінного члена соціуму.
Результат освіти	Якісним результатом освіти випускника закладу вищої освіти є сформованість системи загальних та спеціальних компетентностей, необхідних для реалізації майбутнього фахівця у відповідній галузі діяльності, а також оволодіння ключовими (надпредметними) компетентностями особистості, що виявляються у сформованості загальнолюдських цінностей та ідеалів. У своїй сукупності вони забезпечують становлення фахівця, здатного нести відповідальність за свою повсякденну і професійну діяльність перед своєю сім'єю, іншими членами суспільства, державою, світом.

необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них, а володіння цими якостями називає компетентністю [8, с. 60].

На наш погляд, компетенція та компетентність є взаємозумовлюючими поняттями, однак перше розглядається як безособистісна характеристика, яка задається до певного кола предметів і процесів і є необхідною для якісної продуктивної діяльності щодо них, а друге виступає як сукупність особистісних якостей та здатностей, набутих у процесі здобуття освіти і необхідних для ефективного здійснення тієї чи іншої діяльності.

У ракурсі вищої освіти компетенція постає як наперед задана соціальна вимога чи норма до рівня професійної підготовки, а компетентність відображає ступінь оволодіння майбутнім фахівцем заданою компетенцією, що забезпечується сформованими особистісними якостями: ставленнями, цінностями й переконаннями.

У процесі формування системи компетентностей майбутнього педагога важливим моментом є предметна галузь майбутньої професійної діяльності, яка так чи інакше відкладає відбиток на практичний досвід актуалізації накопичених знань й ціннісно детермінованих переконань. Реалізація нової освітньої парадигми та завдань, що постали у вищій педагогічній школі, зумовлює необхідність оновлення освітніх технологій, створення принципово нового навчально-виховного середовища та оцінювального інструментарію результатів навчання, здатних здійснити затребувані інновації.

У підготовці майбутніх педагогів, зокрема, учителів природничих дисциплін, актуальними натепер є застосування інноваційних технологій (інформаційно-комунікаційні, інтерактивні технології, технології проблемного навчання, проектні технології та технології контекстного навчання), форми і методи реалізації яких наведені у таблиці 2.

У процесі формування системи компетентностей майбутнього педагога високу ефективність виявляють проектні технології. Проектні методи насамперед передбачають накопичення нового досвіду у процесі постановки, планування та виконання завдань практично життєвої спрямованості, з поступовим їх ускладненням. Сутність проектного методу полягає в послідовному здійсненні студентами запланованих дій з метою успішного виявлення проблеми, пошуку оптимальних шляхів її розв'язання та виконання необхідних дій на доступному їм рівні. З досвіду застосування проектних технологій можемо констатувати, що за своїм спрямуванням вони можуть нести різне функціональне призначення, тому поділяємо їх на такі види:

– проекти, спрямовані на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та набуття досвіду застосування й закріплення здобутих знань на практиці завдяки проходженню студентами різнопланових навчально-польових та виробничих педагогічних практик, виконання лабораторних і практичних робіт, курсових та дипломних проектів різного спрямування;

– проекти, кінцевим результатом яких є формування системи цінностей та певних особистісних якостей студентської молоді: культури, світогляду та свідомості;

– проекти, що розвивають здатність до саморефлексії, усвідомлення особистого рівня сформованості фахової компетентності та здійснення саморегуляції професійної діяльності;

– проекти волонтерського руху і залучення студентів до проведення громадських заходів і акцій з метою формування відповідальності й активної громадської позиції та готовності до компетентнісної освіти учнівської молоді.

Виконання проекту незалежно від його кінцевої мети і місця застосування у навчально-виховному процесі здійснюється поетапно:

Таблиця 2

Форми і методи інноваційних технологій компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін

Інноваційні технології	Форми і методи інноваційних технологій
Інформаційно-комунікаційні	Візуалізація навчальної інформації (лекція-візуалізація, віртуальний біологічний експеримент, презентація навчального матеріалу та ін.), навчальні програми (розгалужені, лінійні, адаптивні), комп'ютерне моделювання природних явищ і процесів, відеоконференція, мультимедійні технології.
Технології проблемного навчання	Проблемна лекція, лекція-диспут, тренінг (діагностуючий, тренінг розвитку креативності, семінар-тренінг), критичний аналіз навчально-професійного матеріалу, розв'язання проблемних ситуацій, навчально-пізнавальних та соціально-моральних проблемних завдань екологічного змісту.
Інтерактивні технології	Лекція-дискусія, семінари-дебати, застосування інтерактивних вправ на семінарах і практичних заняттях (методи мозкового штурму, мікрофон, ажурна пилка, акваріум й ін.), виконання лабораторних робіт у парах і малих групах, кейс-метод.
Проектні технології	Застосовуються як у лекційно-семінарській формі навчання, так і практичній, а також у науково-дослідній роботі студентів. Передбачають роботу в команді, самоорганізацію студентів, спираються на попередні досягнення студента та здобутий практичний досвід, забезпечують поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності.
Технології контекстного навчання	Інформаційна лекція, лекція із запланованими помилками, імітаційно-рольові та ділові ігри, лабораторний практикум, навчальна польова і виробнича практики, аналіз конкретних професійних ситуацій, науково-дослідна робота студентів (виконання курсових і дипломних проектів).

– етап цілепокладання проекту – аналіз вихідної проблемної задачі визначення мети, формулювання завдань та мотивація;

– етап пошуку шляхів досягнення мети проекту – визначення необхідних засобів, методів та ресурсів для реалізації поставлених завдань;

– етап визначення оптимального варіанту вирішення задачі та планування послідовності його втілення;

– етап виконання проекту, його розроблення;

– етап контролю результативності проекту та визначення його можливих як позитивних, так і негативних ефектів;

– визначення критеріїв для оцінювання та самооцінки виконання проекту.

Таким чином, проектні технології навчання дають змогу реалізовувати кілька функцій: навчальну, мотиваційну, діяльнісно-практичну, оцінювально-контролюючу, соціокультурну та рефлексивну.

Висновки і пропозиції. Отже, модернізація вищої педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу передбачає застосування інноваційних освітніх технологій як механізмів формування системи базових (ключових) загальних і спеціальних (фахових) компетентностей випускника закладу вищої освіти. Подальша розробка цієї проблеми полягає у визначенні педагогічних умов реалізації освітніх технологій формування і розвитку системи компетентностей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури:

1. Белл. Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / пер. с англ. Изд. 2-ое, испр. и доп. Москва : Academia, 2004. 788 с.
2. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
3. Пискунова Е.В. Сравнительный анализ образовательных систем: международный аспект : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2014. 152 с.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Москва : Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.
5. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. № 4. С. 138-143.
7. Зимня И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня.* 2003. № 5. С. 34-42.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

Siaska I. Background and ways of introducing of competence approach in higher pedagogical education

The article deals with the problems of introducing a competence approach in higher education. Historical and pedagogical analysis of this issue is carried out. The preconditions of formation of competence-based education are determined. It is established that the global task of education is to provide comprehension and assimilation of continuously updated information flows, accumulation of practical experience of their application for making quick and effective decisions in any life or professional situation. According to modern needs, any specialist requires the ability to quickly and independently make decisions, implement them in practice and take responsibility for the consequences that require teamwork skills, communication skills, tolerance, self-organization, ability to structure and process information.

Clarified hierarchy of the concepts of "competence" and "competency". In the aspect of higher education, we consider competence as a pre-determined social requirement or norm to the level of professional training, and competence reflects the degree of mastery of the future specialist by the given competence, which is provided by the formed personal qualities: attitudes, values and convictions.

In order to substantiate the modernization of modern higher education on the basis of a competence approach, an analysis of the content of its educational paradigm components (content, forms, methods, means, value orientations of education and its motivation, the result of education) in postindustrial society. The application of innovative technologies (information and communication, interactive technologies, problem learning technologies, project technologies and contextual learning technologies) and the forms and methods of their implementation in the process of professional training of future teachers of natural sciences are proposed. The importance of project technologies in the process of forming the competencies system of the future teacher becomes more relevant. The project methods involve the accumulation of new experiences in the process of setting up, planning and implementation of tasks of practical-vital orientation, with their gradual complication. The types of projects according to the functional purpose and the stages of their implementation are determined.

Key words: *competence approach, competence, competency, higher pedagogical education, educational technologies, future teacher.*

УДК 159.955:16

Г. Г. Тараненко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

ЛОГІКО-ФОРМУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядається важлива для освіти і виховання проблема: формування логічної культури молоді, що значно впливає на пізнавальну діяльність, розвиваючи абстрактне мислення і розуміння глибинного взаємозв'язку між різними галузями наукового знання, уможливлює здійснення практичної і пізнавальної діяльності на основі логічних правил і законів, свідомого використання понятійного апарату сучасної науки, дотримання норм і принципів соціального пізнання, зокрема активно-критичного ставлення до дійсності.

Акцентовано увагу на тому, що проблема логічної культури набуває особливого значення у світлі компетентнісної переорієнтації освіти для побудови її сучасних моделей і технологій, сфокусованих на формуванні системних якостей особистості та професіонала.

Обґрунтовується думка про те, що логічна культура особистості залежить від логічної культури того суспільства, до якого вона належить та потребує цілеспрямованого формування, що забезпечується організованою пізнавальною діяльністю у межах спеціалізованих соціальних інститутів, насамперед інституту освіти. Відповідаючи на нові соціальні виклики, система освіти має розвивати у здобувачів освіти логічну компетентність, що дає змогу освоювати нові сфери знання і набувати: навички комунікації, що передбачає вміння визначати предмет думки або розмови, коректно формулювати запитання і відповідати на них, володіти мистецтвом правильного умовиводу, аргументовано захищати свою точку зору тощо; навички роботи з інформацією, що передбачає вміння відокремлювати факти від інтерпретації, головні смислові блоки від другорядних, побачити їх взаємозв'язок, визначити достовірність джерел інформації, порівняти інформацію з різних джерел тощо; навички організації мислення, що уможливлює здійснення цілепокладання, обрання правильної стратегії і тактики досягнення поставлених цілей.

Відстоюється думка про те, що дієвим засобом подолання зазначених викликів може стати інтегрування у межах закладів вищої освіти можливостей різних галузей наукового знання і, отже, реалізацію між- або трансдисциплінарних підходів у формуванні логічної культури молоді, що уможливлюють формування логічної компетентності як важливої якості майбутнього фахівця.

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, культура мислення, культура мовлення, логічна культура, соціальне середовище.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується прискореними темпами розвитку, високою соціальною невизначеністю, створенням глобального інформаційного простору і переходом до нової системи комунікативних взаємодій. В умовах, коли інформація стає основною цінністю, вкрай важливо вміти правильно працювати з нею, аналізувати й оцінювати її, робити обґрунтовані висновки і приймати самостійні рішення, що, своєю чергою, вимагає від особистості відповідної культури мислення.

Культура мислення передбачає здійснення практичної і пізнавальної діяльності на основі логічних правил і законів, свідомого використання понятійного апарату сучасної науки, дотримання норм і принципів соціального пізнання, зокрема активно-критичного ставлення до дійсності [1, с. 147–153].

Важливим складником культури мислення є логічна культура особистості, яка виражається в умінні логічно правильно міркувати, спираючись на знання законів, методів і видів формальної та діалектичної логіки, давати визначення поняттям і оперувати ними, робити висновки, аргументувати, бачити протиріччя, систематизувати і класифікувати наявні знання, відрізняти істину від брехні, ґрунтуючись на формально-логічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми логічної культури розглядаються у доробках як вітчизняних (О. Зарецька, О. Квасова, В. Колшанський, Г. Кривчикова, Г. Лаврешина, Т. Самохіна), так і іноземних учених (П. Біммель, У. Гревер, М. Крюгер, У. Рампілон). Вивченню змісту поняття та дослідженню структури логічної культури присвятили свої роботи Є. Іванов, Г. Лаврешина, С. Марценюк. Проблемі формування критичного мислення та культурі логічного мислення присвячені роботи Б. Бурштейна, М. Демидовича, В. Монахова, Л. Обухової, Л. Червочкиної та ін.

Не зважаючи на те, що у філософських, зокрема логічних, психологічних, педагогічних працях термін «логічна культура» розглядається з різних позицій, варто вказати на те, що загалом

© Тараненко Г. Г., 2019

зміст відповідного поняття зберігає певну невизначеність.

Не зважаючи на те, що аналіз філософських та психолого-педагогічних доробок засвідчує великий інтерес фахівців різних сфер до зазначеної проблеми, варто відзначити, що тоді як існує об'єктивна необхідність формування у здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця культури логічного мислення, майже відсутні дослідження щодо місця і ролі розвитку логічної культури у процесі його фахової підготовки, чинників, що впливають на її формування, методик, що уможливлюють напрями цієї роботи у процесі фахової підготовки та викликів, що характеризують зазначений процес.

Мета статті. Зважаючи на те, що проблема логічної культури набуває особливого значення у світлі компетентнісної переорієнтації освіти для побудови її сучасних моделей і технологій, сфокусованих на формуванні системних якостей особистості і професіонала, метою наших пошуків стало дослідження логіко-формуючого потенціалу соціального середовища у формуванні логічної культури сучасної молоді, зокрема здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під логічною культурою особистості або індивідуальною логікою розуміється здатність людини здійснювати і контролювати різні інтелектуальні операції (висновувати, доводити, висувати і розвивати гіпотези, класифікувати, будувати визначення тощо), тобто здатність, що оцінюється за ступенем коректності цих операцій. Логічну культуру, на думку В. Свинцова, можна розглядати як одну з найважливіших складових частин культури мислення [5, с. 114]. Схожих поглядів дотримується й О. Пушкарський, який стверджує, що логічна культура як атрибут діяльності є сукупністю певних навичок мислення, що забезпечують отримання результату інтелектуальної діяльності з певними параметрами [4, с. 424].

Аналізуючи феномен логічної культури у проблемному полі між- и трансдисциплінарних досліджень, Л. Сироткіна доходить висновку, що логічна культура як феномен культури є історично сформованою національно / конфесійно / територіально / і т. д. специфічною, закріпленою в масово відтворюваних у суспільстві культурних кодах, інституційно оформленою сукупністю всіх досягнень суспільства у царині логічного [6, с. 29].

Обґрунтованим є й твердження про те, що логічна культура є синтезом раціонального і емоційного, що, своєю чергою, потребує майєвтики як методу самопізнання, що відповідає потребі у виявленні й розвитку творчих потенцій особистості. У процесі такої взаємодії відбувається звернення до себе, до свого внутрішнього центру, свого справжнього єства, що уможливлює глибше пізнання [7, с. 120].

Досить суперечливим натепер є питання щодо визначення рівня логічної культури особистості, адже індивідуальна логіка є у певному сенсі результуючою «функцією» від багатьох «аргументів», серед яких, безумовно, не останню роль відіграє і природжений потенціал. Проте у будь-якому разі, зважаючи на численні спеціальні дослідження, можна однозначно стверджувати, що у складному процесі формування логічної культури особистості першорядного значення варто надавати впливу соціального середовища, адже подібно до того, як людина вчиться говорити завдяки контактам з іншими людьми, вона вчиться і мислити.

Відомо, що цей процес є особливо інтенсивним у ранньому віці, проте є підстави також вважати, що він не припиняється протягом усього свідомого життя. Так, зокрема, Ж. Піаже, який досліджував генезис розумових здібностей особистості та становлення індивідуальної логіки, надає цій ідеї загострену, майже парадоксальну форму, стверджуючи, що для кожного індивіда логіка «є мораллю думки, навіяної і санкціонованої іншими». «У цьому сенсі, на думку вченого, вимога не впадати у протиріччя є не просто умовною необхідністю («гіпотетичним імперативом»), відповідно до якої підпорядкування правилам операціонального функціонування, а й моральним імперативом («категоричним»), оскільки ця вимога виступає як норма інтелектуального обміну і кооперації» [3, с. 217].

На думку В. Свинцова, логічна культура особистості визначається логічною культурою того соціуму, до якого належить особистість. Цей феномен учений назвав «логосфера», розуміючи під ним певну «невидиму», проте типову для певного соціального середовища сукупність стереотипів мислення, що виявляється у способах аргументації, умінні оцінювати умовиводи, розробляти гіпотези (із подальшим визначенням їх ймовірності), у здатності систематизувати об'єкти (класифікувати або типологізувати) тощо. На думку дослідника, роль логосфери у формуванні внутрішнього світу особистості є величезною, адже люди виховуються не тільки в певній політичній, моральній, естетичній і т.п. атмосфері, що формує їхні відповідні погляди і переконання; вони виховуються і у певній логосфері, під впливом якої, передусім, і формується їхня логічна культура [5, с. 116].

Отже, як бачимо, логічна культура розглядається і як здатність людини, і як феномен культури, а отже, є досить важливим і складним утворенням, що формується під дією різних чинників, серед яких соціальне оточення відіграє не останню роль.

Сучасні уявлення про динаміку індивідуального та соціального в мисленні дають змогу проаналізувати можливості впливу соціального середовища на логосферу.

Варто зазначити, що величезна (до того ж найбільш авторитетна) частина логосфери сучасного соціуму належить повідомленням колективної спрямованості, що циркулює в мережі Інтернет та засобах масової комунікації, що мають особливу силу впливу не тільки з боку свого змісту, а й є зразками інтелектуально-мовленнєвої організації. Загальновідомо, що вони вчать не лише говорити і писати, але й мислити. Проте латентність указаних процесів суттєво ускладнює контроль над ними, що особливо проявляється у царині стихійного слововживання, коли «модні» слова і словосполучення звично укладаються в мовні блоки, стають вельми часто використовуваними в семантично недоречних ситуаціях.

Подібна ж стереотипність, клішованість властива і мисленню, хоча виявити її набагато складніше. З цього можна зробити висновок про те, що перспективними точками програми «логічної чистоти» мають насамперед стати вузлові пункти, в яких схрещуються інформаційні потоки, – соціальні мережі, редакції, студії масового мовлення, видавництва тощо.

Передбачувана продуктивність такого впливу зумовлена ще й тим, що об'єктом оптимізації тут стає не просто текст, а текст фіксований, що дає змогу здійснювати планомірний контроль над усіма його параметрами, зокрема логічною організацією.

Влучне порівняння мови і мовлення з інструментами набуває додаткового сенсу стосовно саме фіксованого тексту, що справді нагадує певний механізм, що допускає різні маніпуляції – розбирання, складання, заміну деталей тощо. Тексти, що циркулюють у масових інформаційних процесах, з одного боку, мають велику силу логіко-виховного впливу, з іншого – вони легко піддаються оцінкам і перетворенням. Тому тут стихійне функціонування логіко-операціональних навичок може успішно коригуватися свідомим додатком теорії і дидактики. Цілком реальним видається безпосередня участь фахівців-логіків у контролі над «логічним складником» деяких текстів, які спрямовуються масовому адресату і володіють особливою цінністю з логіко-нормативної точки зору.

Великого значення також набуває логічна підготовка професійних працівників інформаційних служб, в основу якої варто покласти не наївну ідею навчити «мистецтва мислити» (тобто створювати логічно нормативний текст у кожному акті мислення), а прагнення сформувати дієві навички контролю над смисловими параметрами фіксованого повідомлення.

Важливим є також питання щодо стимулювання соціальних рефлексій, а для людей розумової праці – індивідуальних саморефлексій з приводу різних «логічних ситуацій». Істинний професіоналізм рано чи пізно має викликати роздуми над механізмами (часом прихованими) відповідної діяльності. Так, зокрема, високий рівень володіння словом не тільки не звільняє професіонала від інтересу до різних аспектів функціонування мови, але, навпаки, підсилює цей інтерес.

Проте, на жаль, аналогічний інтерес до логічного «інструментарію» спостерігається досить рідко, що підтверджується недбалим поводженням з багатьма поняттями. Занадто часто їх вживання слабко співвідноситься з основними логічними характеристиками – змістом і обсягом. Сказане стосується насамперед невизначених понять, тобто понять, що не володіють для їхніх носіїв досить ясним змістом і різким обсягом (так, наприклад, більшість анкетованих здобувачів вищої освіти не бачили різниці між поняттями вчитель і викладач).

Але, напевно, найбільшої уваги в зазначеному сенсі заслуговує так звана «гра смислів», що нині відбувається навколо багатьох понять. Змішання різних значень терміна, безумовно, є джерелом різних смислових непорозумінь і живильним середовищем для демагогії.

Отже, соціальне середовище, здійснюючи формуючий вплив на логічну культуру, потребує так званої «допомоги», яку ми вбачаємо у системі освіти, зокрема вищої, де є низка можливостей для так званого «корегування» зазначеного впливу через систему компетентностей, що формуються у межах різних дисциплін, зокрема соціогуманітарного спрямування.

Відповідаючи на нові соціальні виклики, саме в системі освіти уможливлюється розвиток логічної компетентності здобувача вищої освіти, що дає змогу освоювати нові галузі знання і набувати необхідних навичок, до яких, на думку Б. Турчевської, можна віднести:

навички комунікації – вміння визначати предмет думки або розмови, правильно систематизувати клас мислимих об'єктів, розрізняти справжні і несправжні судження, коректно формулювати запитання і відповідати на них, володіти мистецтвом правильного умовиводу, аргументовано захищати свою точку зору;

навички роботи з інформацією – вміння відокремлювати факти від інтерпретації, головні смислові блоки від другорядних; бачити їх взаємозв'язок, визначати достовірність джерел інформації; порівнювати інформацію з різних джерел;

– навички організації мислення – вміння здійснювати цілепокладання, вибирати стратегію і тактику досягнення поставлених цілей [8].

Однак, як показує практика, більшість здобувачів вищої освіти відчувають труднощі під час спроби коректного, з точки зору логіки, викладу власних думок в усній та письмовій формі. Вони не володіють повною мірою навичками логічного мислення, що дають змогу виділити й обґрунту-

вати основну думку, проаналізувати та узагальнити навчальний матеріал та робити з нього висновки (так, зокрема, великий відсоток здобувачів вищої освіти визнали, що їм легше даються модулі, у яких присутні тести та теоретичні питання репродуктивного характеру (які вони, між іншим, називають між собою «ctrlC-ctrlV»), ніж модулі, що містять задачі та теоретичні питання пошукового та порівняльного характеру).

Навряд чи подолати виклики можна популяризацією у закладах освіти тестування, яке, незважаючи на певні переваги, має один істотний недолік – не сприяє розвитку не лише логічного мислення (хіба що вчить вмінню знаходити правильні відповіді), але й логічного мовлення як взаємопов'язаних процесів. У результаті маємо те, що маємо; поширеним явищем нині є неможливість багатьох здобувачів вищої освіти висловити свої думки послідовно, виважено та грамотно. Для більшості це справді є проблемою.

У зазначеному контексті ми не можемо не погодитися із думкою Н. Калашнікової та С. Токарєвої про те, що дієвим засобом подолання вказаних проблем може стати вивчення у закладах вищої освіти поряд з формальною логікою дисципліни «Критичне мислення» [2, с. 186]. В ідеалі ж, як зазначає Л. Сироткіна, дослідження кожного компонента логічної культури як феномена культури передбачає, очевидно, інтегрування можливостей різних галузей наукового знання і, отже, реалізацію між- та трансдисциплінарного підходів [6, с. 34]. Проте, на жаль, у більшості закладах вищої освіти натепер у навчальних планах важко віднайти навіть формальну логіку.

Висновки і пропозиції. Отже, логосфера сучасного суспільства значною мірою визначається функціонуванням засобів масової інформації, серед яких найбільш популярними серед молоді є Інтернет та телебачення. Не варто применшувати й роль друкованих носіїв інформації, зокрема книжок та періодичних видань, що є не лише носіями певної конкретної інформації, але й побічно навчають навичок мислення, привчають здійснювати різноманітні інтелектуальні операції, формують логічну культуру суспільства загалом і особистості зокрема.

Вплив соціального середовища на особистість неможливо припинити, так само як і неможливо ізолювати ту ж саму особистість від впливу того ж таки соціального середовища. Проте можна навчити особистість бачити і розпізнавати «підводні камені», закладені адміністраторами сайтів та соціальних мереж, редакторами засобів масової інформації тощо з метою висвітлення певної інформації у потрібному ракурсі чи набуття нею певних, потрібних замовникові, сенсів.

У зв'язку із цим актуалізується інтегрування у межах закладів вищої освіти можливостей різних галузей наукового знання і, таким чином, реалізація між- та трансдисциплінарних підходів у формуванні логічної культури молоді, що уможливлюють формування логічної культури як засадничого складника логічної компетентності майбутнього фахівця та розвиток у нього навички комунікації, роботи з інформацією та організації мислення.

Список використаної літератури:

1. Галушко В.Г. Формально-логические правила и формирование культуры мышления будущего специалиста. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2015. Т. 24. № 2 (24). С. 147–153.
2. Калашникова Н. Критическое мышление, логическая культура личности и модели возможного мира. *Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Филос.* 2016. № 4 (34). С.183–187.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / пер. с фр. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
4. Пушкарский А.Г. Об образе логики в современном российском обществе. *Русский логос: горизонты осмысления :* материалы междунар. филос. конф. Санкт-Петербург, 25–28 сент. 2017 г.: в 2 т. Т. 2. Санкт-Петербург : Интерсоцис : Изд-во РХГА, 2017. С. 423–429.
5. Свинцов В. Логическая культура личности и общества. *Общественные науки и современность.* 1993. № 4. С. 114–124.
6. Сироткина Л.С. Феномен логической культуры – проблемное поле меж- и трансдисциплинарных исследований. *Проблемы современного образования.* № 5. 2018. С. 22–36.
7. Троїцька О.М., Тараненко Г.Г. Постнекласична раціональність людиновимірних систем та розвиток логічної культури. Людиномірність у науці, освіті та культурі: теоретико-методологічні аспекти: монографія / За заг. ред. В.В. Молодиченка. Мелітополь : МДПУ, 2013. С. 104–120.
8. Турчевская Б.К., Брылина И.В. Логическая компетентность и критическое мышление. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-2. URL: https://science-education. ru/ru/article/view?id=22504.

Taranenko H. Logic-forming potential of social environment in the development of higher education students' logical culture

The article deals with the issue, which is vital for the education and upbringing: the development of logical culture of youth, which significantly affects cognitive activity, develops abstract thinking and deepens understanding of relationship between different branches of scientific knowledge, enables the implementation of practical and cognitive activity, based on logical rules and laws; it also stimulates conscious use of the conceptual framework of modern science, makes the person stick to the norms and principles of social cognition, including active-critical attitude towards reality.

The emphasis is put on the fact that the issue of logical culture assumes greater importance in the context of the competence-based reorientation of education, which is aimed at the construction of modern models and technologies, focused on the development of both personal and professional systemic qualities.

The author provides the rational for the fact that logical culture of the personality depends on the logical culture of the society, which he or she belongs to. Thus, logical culture is characterized by a process of a purposeful development, which is ensured by organized cognitive activity within the limits of specialized social institutes, first of all, the institute of education. Responding to new social challenges, the education system should be aimed at the development of higher education students' logical competence. The latter allows to master new areas of knowledge and acquire the following: a communication skill, which involves the ability to determine the subject of thought or conversation, correctly formulate questions and answer them, be able to reason, defend one's own point of view, etc.; skill of processing the information, which involves the ability to separate the facts from the interpretations, differentiate the main semantic blocks from the secondary ones, understand their interconnection, determine the authenticity of information sources, compare information, received from different sources, etc.; ability to organize thinking, which contributes to effective goal-setting, choice of the right strategy and tactics of achieving goals.

The author proves the idea that integration of the possibilities of different areas of scientific knowledge into the practice of the institutions of higher education can become an effective means of overcoming these challenges and, consequently, the implementation of inter- or transdisciplinary approaches into the process of development of logical culture of young people enhances the development of logical competence as an important quality of the future specialist.

Key words: *higher education students, culture of thinking, speech culture, logical culture, social environment.*

УДК 378.016:811.111

Н. М. Тимощук
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ BLENDED LEARNING ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ (АГРАРНОМУ) ЗВО

Стаття досліджує модель Blended Learning під час викладання іноземної мови у немовному (аграрному) закладі вищої освіти. Автор розглянула основні переваги та недоліки використання змішаного навчання як форми організації навчального процесу з іноземної мови, визначивши найбільш ефективні його засоби.

Використання Blended Learning у вищій школі реалізує принципи індивідуалізації, інтенсифікації та оптимізації навчання, передбачає дуалістичне поєднання очної та дистанційної форм роботи, не зменшуючи роль викладача у навчальному процесі, не надаючи їй другорядності. Використання технології змішаного навчання іншомовного спілкування зумовлене зміною ролей студента та викладача в навчальному процесі. На думку автора, аналізована модель є найбільш логічною та природною еволюцією традиційної моделі навчання.

Стаючи актуальною і дієвою у вивченні іноземної мови, така модель передбачає правильну організацію навчального матеріалу: викладачеві необхідно чітко визначити обсяги та теми для аудиторної та дистанційної форм роботи, враховуючи насамперед складність навчального матеріалу і час, який знадобиться студентам для виконання завдань і вправ. Аналізована форма організації навчання створює переваги для ефективного викладання іноземної мови з використанням елементів інтерактивного або дистанційного навчання лише за умови методично правильного планування й організації.

Система Blended Learning відповідає вимогам концепції модернізації сучасної освіти, яка має на меті застосування передових технологічних досягнень. Поєднання аудиторного та самостійного електронного навчання сприяє індивідуалізації навчального процесу, адже студент стає активним учасником навчального процесу. Жива комунікація, аудіювання, перегляд відео, реальне мовне середовище – ключові складники у вивченні іноземної мови професійного спрямування з використанням аналізованої технології, яка дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, сприяє формуванню компетентного спеціаліста, конкурентоспроможного у сучасних умовах.

Ключові слова: *змішане навчання, інноваційні методи вивчення іноземної мови, інформаційні ресурси, мотивація, професійна освіта.*

Постановка проблеми. Нині у контексті освітніх реформ значна увага приділяється не лише високопрофесійній підготовці майбутнього фахівця, а й формуванню соціально зрілої особистості, здатної адаптуватися до сучасних умов розвитку українського суспільства, яке почало усвідомлювати превалюючу роль мовної освіти в сучасному світі. Європейський досвід сприяє визначенню ефективних шляхів реформування іншомовної освіти в Україні за умов інтеграції в загальноєвропейський і світовий освітній простір. Принагідно зазначимо, що основні положення мовної політики Ради Європи знаходять все більше визнання в нашій державі.

Необхідність спілкування іноземною мовою не викликає заперечень, але без володіння іноземною мовою професійного спрямування повноцінний обмін науково-технічною інформацією неможливий. Конкурентоспроможні кваліфіковані фахівці нині мусять уміти не тільки прочитати і перекласти літературу за фахом, але й володіти достатніми навичками та уміннями для ведення дискусій на професійні теми, для виступів на конференціях, для проведення презентацій, для сприйняття на слух навчальних лекцій і доповідей іноземними мовами, для знаходження потрібної інформації в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах [5, с. 98]. Фахівець, який володіє іноземною мовою, активно використовує її у професійній діяльності, має кращі перспективи у працевлаштуванні, стажуванні за кордоном, участі у міжнародних проектах і конференціях, ознайомленні із зарубіжним досвідом за фахом. На слушну думку Т.М. Гарбузової, чинна система традиційного навчання не дає змогу повною мірою реалізувати такі запити суспільства. Технологія Blended Learning або змішане навчання, що поєднує сильні сторони традиційного навчання і переваги дистанційних технологій, є дієвим способом вирішення відповідної проблеми [2, с. 68]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим джерелом для вивчення зміша-

© Тимощук Н. М., 2019

ного навчання як форми організації навчального процесу є праці як зарубіжних науковців (I.E. Allen, B. Barrett, J. Bersin, C.J. Bonk, C. Dziuban, R. Garrett, R. Garrison, H. Kanuka, S. Kmnar, A. Picciano, P. Sharma, P. Shea, A. Siddiqi, M. Tammelin, P. Valiathan), так і українських учених (Є.В. Бутенкова, Л.В. Десятова, М.Г. Євдокимова, Ю.І. Капустіна, О.В. Львова, М.Н. Мохова, А.Л. Назаренко, М.А. Татаринова, С.В. Титова). Вітчизняна педагогіка науковими працями О.М. Спіріна, Ю.В. Триуса, В.М. Кухаренка, А.М. Стрюка, Н.В. Рашевської долучилася до вивчення використання освітньої моделі Blended Learning у процесі вивчення певних дисциплін.

О.Л. Щербакова та Ж.В. Ніколаєва [6], аналізуючи змішане навчання як форму організації навчального процесу з іноземної мови, зосередилися на визначенні головних переваг і недоліків змішаної форми навчання для вивчення іноземної мови у ЗВО. В.В. Баркасі та С.Б. Баркасі розглянули шляхи підвищення рівня знань іноземної мови студентів вищих навчальних закладів у разі застосування змішаної форми навчання [1]. Застосування моделі Blended Learning під час викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» стало предметом дослідження Т.М. Гарбузової [2].

Мета статті. Цією публікацією ми маємо на меті обґрунтувати перспективність застосування моделі Blended Learning під час викладання іноземних мов у немовних (аграрних) закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Натепер Blended Learning називають освітою третього покоління. Перше покоління – під час аудиторних занять викладач використовував радіо та телевізійні передачі в режимі прямої трансляції. Друге покоління – це застосування простих інформаційних технологій: навчання за допомогою комп'ютерів і використання елементарних інтернеттехнологій. Третє покоління – це навчання в аудиторіях, під час якого використовуються різні інформаційні технології для виконання самостійної роботи студентами [2, с. 68]. Численні публікації, що досліджують таку форму навчального процесу, визнають його як один із основних напрямів підвищення якості підготовки учнів та студентів, ефективності європейської системи безперервного навчання [6, с. 69].

Порівняльну характеристику засобів вирішення основних завдань, що виникають у процесі традиційного аудиторного навчання та в умовах застосування методики Blended Learning, наведено у таблиці 1.

Розглядаючи модель Blended Learning як форму організації навчального процесу, слід проаналізувати її основні переваги та недоліки. Змішане навчання має цілу низку переваг: *гнучкість моделі навчання*, яка є поєднанням самостійного навчання за допомогою дистанційних технологій з навчанням в аудиторії (самостійне вивчення теоретичного матеріалу в індивідуальному темпі, що надає час для активного практичного формування та вдосконалення вмінь і навичок на очних заняттях); *розвиток критичного мислення та здібностей до самостійної роботи* (вміння працювати з інформацією, відбирати матеріал, необхідний для навчання та роботи); *інтерактивність* (вміння активно впливати на зміст, вид і тематичну спрямованість комп'ютерної програми або електронних ресурсів і можливість спілкуватися, висловлювати свою думку, дізнаватися думку опонента, обговорювати різноманітні питання); *інформаційна доступність та різноманіття застосування навчальних матеріалів* (розміщення та отримання інформації на інтернет-серверах дає змогу здійснювати багаторазове використання інформаційних ресурсів як викладачем, так і студентом); *збільшення обсягу матеріалу для засвоєння* (гнучкість моделі навчання дає змогу вирішити одну з проблем традиційного навчання – неможливість засвоєння великого обсягу

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної та змішаної форм навчання [4, с. 146]

Завдання	Форми та засоби	
	Традиційна модель навчання	Blended Learning модель
Організація аудиторної роботи	– фронтальна робота; – робота у групах; – індивідуальна робота; – комбіновані види роботи.	– фронтальна робота; – робота у групах; – індивідуальна робота; – комбіновані види роботи; – інтеграція безпосереднього та опосередкованого технічними засобами спілкування; – розробка, управління та поширення навчальних матеріалів за допомогою онлайн-системи управління навчанням.
Організація контролю за навчальною діяльністю	– вчительський контроль (фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований); – взаємоконтроль; – самоконтроль.	– вчительський контроль (фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований); – взаємоконтроль; – самоконтроль; – контроль за навчальною діяльністю студентів за допомогою онлайн-системи обробки даних.

матеріалу за короткий термін; за змішаного навчання студент отримує можливість засвоювати його в індивідуальному темпі); *урахування темпераменту і репрезентативної системи студента* (змішане навчання дає змогу студентам з різними видами темпераменту та репрезентативної системи однаково успішно засвоювати навчальний матеріал, тому що надає більші можливості проявити себе у різних формах роботи у варіюванні темпу навчання) [1, с. 207–208].

Принагідно зазначимо, що Blended Learning як форма організації викладання передбачає дуалістичне поєднання очної та дистанційної форм роботи, не зменшуючи роль викладача у навчальному процесі, не надаючи їй другорядності, радше він перестає бути транслятором знань, а стає координатором, що організовує спільну діяльність студентів та спонукає їх до самостійної діяльності [6, с. 71]. Стаючи актуальною і дієвою у вивченні іноземної мови, така модель передбачає правильну організацію навчального матеріалу: викладачеві необхідно чітко визначити обсяги та теми для аудиторної та дистанційної форм роботи, враховуючи насамперед складність навчального матеріалу і час, який знадобиться студентам для виконання завдань і вправ. Аналізована форма організації навчання створює переваги для ефективного викладання іноземної мови з використанням елементів інтерактивного або дистанційного навчання лише за умови методично правильного планування й організації.

Зарубіжні науковці (R. Garrett, R. Garrison, A. Picciano, P. Sharma, et al.), аналізуючи недоліки Blended Learning, наголошують на його залежності від технічних ресурсів, адже вони мають бути надійними, простими у використанні та актуальними, щоб мати вплив на досвід навчання. Низький рівень ІТ-грамотності може стати значним бар'єром для певної категорії студентів.

У дослідженні, проведеному в чотирьох різних університетах Австралії [7], було виявлено, що лише половина студентів регулярно стежила за лекційними відео, майже 40% студентів спостерігали за відеозаписом із значним запізненням і несистематично, що мало негативний вплив на засвоєння теоретичного матеріалу.

Використання технології змішаного навчання іншомовного спілкування зумовлене дефіцитом аудиторного часу, збільшенням кількості годин, що відводяться на самостійну роботу студентів, але перш за все зміною ролей студента та викладача в навчальному процесі. У традиційній освітній системі викладач передавав студенту знання згідно з програмою, тобто виступав у ролі інструктора. Нині говорять про отримання студентами нових знань шляхом взаємодії інформації, що надходить зовні, з уже наявними у них знаннями. Справді, таке трактування навчання передбачає значний ступінь автономії студента у вивченні дисципліни, а також здатність відповідати за процес навчання [2, с. 70].

Онлайнові компоненти, які можна використовувати під час навчання іноземних мов, – лексико-граматичні тести, тексти, діалоги, пісні, відеофільми іноземними мовами, можливість прослухати диктора і себе тощо. Вони не лише дають змогу вивчати іноземні мови більш ефективно, вдосконалювати мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, що становлять іншомовну комунікативну компетенцію, а й формують професійну компетентність майбутніх фахівців, розвиваючи у них необхідні професійно значущі якості, рефлексію, вміння працювати самостійно, розкриваючи їхній творчий потенціал, поширюючи кругозір тощо.

Розглянемо досвід реалізації концепції Blended Learning у Вінницькому національному аграрному університеті. Слід зазначити, що у змішаному навчанні, так само як і в традиційному, передбачається проведення аудиторних занять відповідно до навчальних планів, робочих програм, але перевага надається використанню інформаційно-комунікаційних технологій і електронного навчання. Аналізована технологія активно застосовується у вивченні іноземної мови професійного спрямування. Для реалізації змішаного навчання ми обрали Rotation Model за класифікацією Майкла Хорна [8], яка передбачає чергування очного й електронного навчання в співвідношенні 50/50 усіх годин.

Електронне навчання здійснюється із використанням системи «Сократ» Вінницького національного аграрного університету, яка є водночас інтегрованою клієнт-серверною навчальною системою, платформою дистанційного навчання та управління ЗВО. Вона містить єдину базу даних студентів, дисциплін, викладачів і співробітників. Персональний кабінет студента, як одна з численних підсистем «Сократу», містить інтегровану систему дистанційної освіти, навчальну картку студента, скомпоновані методичні та електронні навчальні матеріали, систему тестування знань «Тест-майстер».

Моделюючи електронний курс "English for Technologists" для підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до спілкування іноземною мовою в сучасному світі під час виконання ними своїх професійних обов'язків, ми враховували такі дидактико-методичні критерії: 1) відповідність цілей підготовки аграрія соціальному замовленню, відображеному в сучасній парадигмі вищої освіти; 2) дотримання обґрунтованих психолого-педагогічних і методичних концепцій забезпечення підготовки фахівців аграрної галузі в умовах кредитно-трансферної організації навчання; 3) віддзеркалення повноти відбору, наступності й логіч-

ності викладу змісту дисципліни; 4) чітка, поетапна реалізація розробленої педагогічної технології; 5) інформаційна достатність для самостійної пізнавальної діяльності студентів; 6) оптимальність обсягу та структури; 7) належне оформлення, технічне виконання компонентів з урахуванням профілізації фахівця аграрної галузі [3].

Для реалізації електронного навчання в рамках моделі Blended Learning ми використовували електронний курс "English for Technologists", який відповідає робочій програмі дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» і є логічним доповненням аудиторних занять. Усі завдання електронного курсу виконуються індивідуально вдома або в комп'ютерному класі. Курс має на меті насамперед розвиток навичок читання та письма, розширення вокабулярію і містить різні завдання для закріплення та перевірки набутих знань і навичок. Студентам встановлено чіткі терміни виконання того чи іншого завдання курсу. Використовуючи форум (інструмент «Сократу»), студент може поставити викладачеві будь-які запитання, пов'язані з роботою на електронній платформі, а також отримати консультацію. Контроль виконання завдань курсу здійснюється викладачем в онлайн-режимі, тести для поточного контролю також розміщено на освітній платформі університету – «Тест-майстер».

Висновки. Система Blended Learning відповідає вимогам концепції модернізації сучасної освіти, яка має на меті застосування передових технологічних досягнень. Поєднання аудиторного та самостійного електронного навчання сприяє індивідуалізації навчального процесу, адже студент стає активним учасником навчального процесу, спроможним будувати «індивідуальну навчальну траєкторію» (Щербакова О.Л.) виходячи з власних потреб. Жива комунікація, аудіювання, перегляд відео, реальне мовне середовище – ключові складники у вивченні іноземної мови професійного спрямування з використанням аналізованої технології, яка дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, сприяє формуванню компетентного спеціаліста, конкурентоспроможного у сучасних умовах.

Список використаної літератури:

1. Баркасі В.В., Баркасі С.Б. Використання змішаної форми навчання у викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Молодий вчений.* 2015. № 2(6). С. 207–210.
2. Гарбузова Т. Застосування моделі Blended Learning під час викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням». *Молодь і ринок*. 2018. № 12. С. 68–71.
3. Кравець Р.А. Етапи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Наука та інновації* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 30–31 січня 2017 р.). Київ : Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2017. Т. 2. С. 31–33.
4. Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. «Педагогіка».* 2017. № 3. С. 140–147.
5. Пономарьова О.І., Ковальова А.В. Модернізація процесу викладання іноземної мови спеціального вжитку. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі.* 2011. Вісник № 19. С. 97–105.
6. Щербакова О.Л., Ніколаєва Ж.В. Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений.* 2017. № 4. С. 69–73.
7. Gosper M., Green D., McNeill M., Phillips R.A., Preston G., Woo K. Final Report: The Impact of Web-Based Lecture Technologies on Current and Future Practices in Learning and Teaching. Sydney, 2008. 215 p.
8. Horn M., Staker H. Forget About Blended Learning Best Practices. URL: http://thejournal.com/articles/2012/03/01/forget-about-blended-learningbest-practices.aspx.

Tymoshchuk N. Introducing the Blended Learning model for teaching foreign language at nonlinguistic (agrarian) institutions of higher education

The article researches the Blended Learning model application for teaching a foreign language at nonlinguistic (agrarian) institutions of higher education. The author considered the main advantages and disadvantages of the blended learning form for the organization of foreign language teaching process. The author has also identified the most effective its means.

The Blended Learning application implements the principles of individualization, intensification and optimization of education. The researched model is a dualistic combination of full-time and distant forms of learning. However, it doesn't reduce the teacher role. The blended learning means changing the roles of the student and the teacher in the educational process. According to the author, the analyzed model is the most logical. It is an example of the traditional education model natural evolution.

The Blended Learning has become a relevant and effective method for the foreign language teaching because it assumes the correct organization of the educational material i.e., the teacher needs to identify the scope and topics for classroom and distance work clearly, taking into account the complexity of the material and the time that students will need to perform tasks and exercises. The analyzed form has some advantages for effective teaching of a foreign language using elements of interactive or distance learning.

The Blended Learning system meets the requirements of modern education modernization concept that aims to apply advanced technological advances. The combination of classroom and independent e-learning facilitates the individualization of the learning process, as the student becomes the active participants of the both learning and teaching process. Live communication, listening, video viewing, real linguistic environment are the key components of a professional language teaching. It helps to improve the efficiency of the learning process and to form a competitive specialist.

Key words: *blended learning, innovative methods of studying a foreign language, information resources, motivation, vocational education.*

УДК 378:141:371.134(043.3):355

К. Ю. Тушко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Статтю присвячено визначенню психолого-педагогічних основ взаємодії, зокрема таких її різновидів, як міжособистісна та професійна взаємодія. Аналіз проблеми розпочато з актуального питання освітньої сфери – гуманізації змісту вищої освіти. Автор зазначає, що вирішення цього питання впливатиме на ціннісну (формування установок та орієнтирів), мотиваційну (формування потреб, інтересів та мотивів), когнітивну (оволодіння відповідними знаннями) та діяльнісну (забезпечення процесів співпраці, відпрацювання умінь та навичок) сфери особистості майбутнього фахівця будь-якої галузі.

Представлено дослідників психологічного та педагогічного наукових напрямів, які висвітлювали у своїх працях проблеми міжособистісної та професійної взаємодії. Насамперед автор розкрив зміст (сукупність суттєвих ознак) ключових дефініцій запропонованої проблематики: «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «професійна взаємодія». У висвітленні психолого-педагогічних основ міжособистісної та професійної взаємодії були враховані такі чинники, як зміст навчання, актуальність процесу спілкування, сформованість комунікативних та рефлексивних умінь та навичок.

Усі положення запропонованої публікації є аргументованими. Врахування психолого-педагогічних основ проблематики взаємодії дало автору змогу виділити її основні елементи: наявність опосередкованого або безпосереднього контакту між індивідами; існування різноманітних форм та проявів взаємодії; виділення певних механізмів взаємодії від механічного до інтелектуального.

У запропонованій статті автор представив результати аналізу психологічних та педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених.

Результати педагогічних та психологічних теоретичних та практичних досліджень довели роль взаємодії у мотиваційній сфері особистості, у здатності фахівця оволодівати кількома різновидами діяльності, тобто переорієнтовуватись у професійній сфері.

В узагальненні автор розкрив значення міжособистісної та професійної взаємодії для майбутніх фахівців.

Ключові слова: *взаємодія, міжособистісна взаємодія, професійна взаємодія, педагогічні основи, психологічні основи, гуманізація, особистість.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Гуманістичний фундамент вищої освітньої системи вимагає формування певної установки щодо реалізації діалогічного підходу, тобто забезпечення міжособистісної та професійної взаємодії. Сфера взаємодії має відношення до таких важливих компонентів, як мотиви діяльності, інтереси та запити особистості, організація інтерактивної діяльності, сформованість комунікативних умінь та навичок тощо. Вимогою сучасної освітньої реформи в Україні є грамотна побудова та впровадження системи підготовки на засадах гуманістичної педагогіки до міжособистісної та професійної педагогіки. Тому важливою умовою вирішення згаданої проблеми є ретельний теоретичний аналіз педагогічного та психологічного контексту міжособистісної та професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, і на які спирається автор. Взаємодія локального та глобального масштабів виступає як спосіб спілкування та порозуміння, підґрунтям мультикультуралізму у суспільстві, інструментом критичного мислення. Теорія взаємодії представлена у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, зокрема: І. Васильєв – основоположник гуманного професіоналізму; А. Волинець, В. Литовський, В. Павленко – автори наукової програми «Школа діалогу культур»; А. Алексюк, В. Кудрявцева та ін. – обґрунтування теорії проблемного навчання; В. Дегліна, Л. Петровська та ін. – розгляд взаємодії як засобу виховання; Ю. Кулюткіна та ін. – сприйняття взаємодії як засобу самовдосконалення особистості; О. Бодалєв – вивчення психологічного впливу взаємодії.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Незважаючи на велику кількість наукових праць, що присвячені взаємодії у педагогічній системі та психологічних процесах, у вивченні цієї проблеми є чимало недосліджених питань. Зокрема, відсутнє чітке та однозначне психолого-педагогічне тлумачення понять «взаємодія», «міжособистісна взаємодія» та «професійна взаємодія». Не обґрунтовані методологічні засади взаємодії в освітньому процесі, відсутні

© Тушко К. Ю., 2019

результативні моделі підготовки фахівців до професійної взаємодії.

Формулювання цілей статті. Метою статті є чітке визначення педагогічних та психологічних основ міжособистісної та професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Запропонована стаття передбачає теоретичне обґрунтування таких завдань: визначення психолого-педагогічних основ міжособистісної та професійної взаємодії.

Дослідження будь-якої проблеми необхідно розпочинати з розкриття змісту її основних категорій та понять. У представленій проблемі такими категоріями є «взаємодія», «професійна взаємодія», «міжособистісна взаємодія».

Загальновизнана універсальна методологічна наука – філософія, взаємодію відносить до гносеологічних категорій і надає такого ж статусу як категоріям «матерія», «рух», «простір», «час» та відображає процеси взаємного впливу та їх зумовлені та мінливі стани.

Таким чином, взаємодію можна вважати загальнонауковим терміном, що підтверджено його присутністю на усіх рівнях буття. На основі цього дослідження всіх соціальних явищ та процесів здійснюється завдяки взаємодії.

У соціологічній літературі, яку можна вважати різновидом філософської, взаємодія сприймається як засіб забезпечення соціальної рівності відносин у суспільній структурі.

Проблема соціальної рівності є надзвичайно актуальною в сучасному суспільстві, оскільки передбачає співробітництво між індивідами та соціальними спільнотами, а це, своєю чергою, дає змогу здійснювати емоційний, інтелектуальний та діяльнісний впливи.

Узагальнений аналіз філософської та соціологічної літератури засвідчив, що взаємодія є способом узгодження цілей (індивіда або спільноти) та їх реалізацією.

Таким чином, взаємодія є і процесом, і дією, і зв'язком, і має діалектичну природу.

Сучасна класифікація різновидів взаємодій є невпорядкованою і переважно дихотомічною. Нас цікавить професійна та міжособистісна взаємодія. Міжособистісною взаємодією прийнято вважати соціальні відносини, суб'єктами яких виступають особистості з різними соціальними інтересами.

Аналіз змісту поняття «професійна взаємодія» у науково-теоретичній літературі практично відсутній. Істотними ознаками категорії «професійна взаємодія» є наявність форми спільної конкретної діяльності, емоційного компонента, різновидів взаємин, багатоманітність способів реалізації прямого та зворотного зв'язку.

Основоположником психолого-педагогічних досліджень з проблем взаємодії був В. Бехтєрєв [3]. Заснована вченим наукова школа вивчала проблему взаємодії у поєднанні із проблемою спілкування.

Подальші кроки у психолого-педагогічних дослідженнях були присвячені вивченню впливу взаємодії на діяльність особистості.

Особливістю педагогічного напряму у дослідженні взаємодії було те, що пріоритетною її функцією є передача соціальної та культурної спадщини певними способами. Водночас у процесі такої взаємодії відбувається формування та розширення світогляду особистості.

Наступною педагогічною функцією взаємодії є регуляція відносин та формування взаєморозуміння.

Дослідниця Л. Зазуліна [6] стверджує, що взаємодія належить до діалектичної сфери відносин і актуалізується за умови сприйняття одними індивідами інших та визнання приналежності до тієї чи іншої соціальної спільноти.

У цьому ж контексті прикладом психологічного бачення зазначеної проблеми є наукові праці Г. Балла [2], який у взаємодії виділяв такі її ознаки: зміст взаємодії – диктальність та ставлення індивідів один до одного – модальність.

Психологи звертають увагу на те, що ефективність взаємодії залежить від відсутності психолого-соціальних перешкод. Зазначені перешкоди заважають реалізації взаємодії, що важливо, міжособистісної взаємодії. Причинами появи так званих «перешкод» можуть бути різного роду особистісні проблеми, властивості стосунків між індивідами, просторова та часова обмеженість, соціально несприятливе середовище, наявність конфліктів тощо.

Зарубіжна психологія у вивченні питання взаємодії представлена працями відомих учених-психологів Г. Гібша та М. Форверга. Науковці здійснювали дослідження різновидів бар'єрів у реалізації взаємодії [5].

Продовжуючи дослідження міжособистісної взаємодії, науковець М. Савчин [9] стверджує, що взаємодія між об'єктами та суб'єктами освітнього процесу стає складною, якщо відбувається неправильне сприйняття один одного, відсутні комунікативні здібності, не сформовані інтеракційні вміння та навички як об'єктів, так і суб'єктів навчання.

Відомий психолог С. Рубінштейн [8] у своїх наукових дослідженнях зазначав, що міжособистісна взаємодія буде успішною, якщо індивід налагодить «взаємодію із самим собою», тобто володітиме рефлексивними вміннями.

Вчення С. Рубінштейна [8] розвинув Л. Виготський [4], акцентуючи на тому, що рефлексія особистості не зупиняє його на спогляданні самого себе, а навпаки – дає змогу пізнавати та оцінювати через інших індивідів.

Можна констатувати, що у психологічній науковій літературі представлені вагомі напрацювання

щодо проблеми взаємодії, зокрема міжособистісної, і розглядається вона як форма індивідуальної та соціальної комунікації.

У педагогічних дослідженнях трапляються наукові доробки, в яких розкрито одну із важливих функцій міжособистісної взаємодії – забезпечення розвивального змісту навчання.

Враховуючи і психологічні, і педагогічні підходи до проблеми взаємодії, можна стверджувати, що майже всі науковці виокремлюють такі ключові питання: наявність опосередкованого або безпосереднього контакту між індивідами; існування різноманітних форм та проявів взаємодії; виділення певних механізмів взаємодії від механічного до інтелектуального.

Вартими уваги є результати наукових досліджень відомих психологів Г. Андрєєва [1], А. Петровського [7] та багатьох інших, які вивчали взаємодію у тісному зв'язку із поняттям спільна дія. Подане вище свідчить про психологічний підхід, за якого взаємодія сприймалась за умови «занурення» індивіда у конкретний вид діяльності.

Варто зазначити, що у вирішенні проблеми професійної взаємодії педагогічна та психологічна наука акцентує на створенні конкретних колективів і виробленні в особистості власного (індивідуального) стилю взаємодії.

Психологічна та педагогічна наука та практика підтвердили численними дослідженнями, що взаємодія є пріоритетним фактором самовдосконалення та самоосвіти, що, своєю чергою, підвищує мотивацію та уможливлює переорієнтацію особистості у професійній або освітній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Слід зауважити, що взаємодія уможливлює процес гуманізації в освіті, формуючи ціннісні установки, формуючи внутрішні потреби та інтереси на засадах гуманізму.

Список використаної літератури:

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высшей. школы. Москва : Аспект Пресс, 1997. 375 с.
2. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 21–36.
3. Бехтерев В.М. Избранные труды по социальной психологии. Москва : Наука, 1994. 400 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
5. Гибш Г., Форферг М. Введение в марксистскую социальную психологию. Москва : Прогресс, 1972. 296 с.
6. Зазуліна Л.В. Розробка акметектонічної моделі моніторингу в системі післядипломної педагогічної освіти: теоретичний концепт. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_8.
7. Петровский А.В. О совершенствовании психологического образования учителя. *Вопросы психологии*. 1978. № 3. С. 3–8.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост. А. Брушлинский, К. Абульханова-Славская. Питер, 2007. 720 с. (серия: Мастера психологии).
9. Савчин М. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії. *Рідна школа*. 1996. № 1. С. 70–71.

Tushko K. Psychological and pedagogical bases of interpersonal and professional interaction

The article is devoted to the definition of psychological and pedagogical foundations of interaction, in particular of its varieties, such as interpersonal and professional interaction. The analysis of the problem started with the actual issue of the educational sphere – the humanization of the content of higher education. The author notes that the solution of this issue will affect the value (formation of the settings and guidelines), motivational (the formation of needs, interests and motives), cognitive (knowledge of the relevant knowledge) and activity (ensuring the processes of cooperation, working out skills and abilities) of the personality of the future specialist of any industry.

Presented by researchers of psychological and pedagogical scientific directions, which highlighted in their scientific works the problems of interpersonal and professional interaction. First of all, the author discloses the content (a set of essential features) of the key definitions of the proposed problem: "interaction", "interpersonal interaction", "professional interaction". In the coverage of the psychological and pedagogical foundations of interpersonal and professional interaction, factors such as the content of teaching, the relevance of the communication process, the formation of communicative and reflexive skills and abilities were taken into account.

All provisions of the proposed publication are reasoned. The consideration of the psychological and pedagogical foundations of the problems of interaction, gave the author the opportunity to distinguish its main elements: the presence of indirect or direct contact between individuals; the existence of various forms and manifestations of interaction; the allocation of certain mechanisms of interaction from mechanical to intellectual.

In the proposed article the author presented the results of the analysis of psychological and pedagogical studies of domestic and foreign scientists.

The results of pedagogical and psychological theoretical and practical studies have proven the role of interaction in the person's motivational sphere, in the ability of a specialist to master several types of activities, that is, to reorient in the professional field.

Summarizing, the author revealed the importance of interpersonal and professional interaction for future specialists.

Key words: *interaction, interpersonal interaction, professional interaction, pedagogical bases, psychological foundations, humanization, personality.*

UDC 376.112.4

O. O. Frolova
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of English Language Department for Deck Officers
Kherson State Maritime Academy

CURRICULUM RESOURCES IN NAVIGATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Nowadays the training of future seafarers for the effective work on board is a key issue for maritime institutions. Thus, these institutions shall develop the curricula, education programs and teaching materials to form seafarers' skills necessary for both safety and communication within mixed crews. The aim of such training is to prepare maritime officers and ratings who apply their professional knowledge and communicate with crewmembers originated from different social, cultural and linguistic backgrounds in a common working environment. It is very important that maritime institutions play a proactive role and develop the efficient education programs which prepare future navigators for their career at sea.

In view of the foregoing, Kherson State Maritime Academy (KSMA) is moving to establish international partnerships in its education programs. One of the main purposes for this task is to provide the students (both Ukrainian and foreign) with so necessary technical and cultural experiences. This is determined by many factors, including the need to give students the education which meets the requirements of national (standard of higher education) and international documents (conventions, codes, resolutions). However, it is recognized that it is impossible to achieve all these objectives through a single program or activity. The author of the article studies the features of the educational process at Navigation Department of KSMA, describes the curriculum contents and practical teaching experiences that could be used to create a better environment for international students specializing in navigation. The results of the analysis will be presented in this article. Besides, the difficulties and recommendations of the further improvement of the curriculum, programs and teaching activities developed for international students will also be discussed.

Key words: *curriculum, education program, navigation, international students, maritime institution.*

Problem statement. One of the most significant challenges in teaching international students at the maritime institution is to design and develop education program and learning activities which integrate their background knowledge (as these students obtained secondary education in their home countries) with the standards and requirements of the navigation profession and the education system of Ukraine. The design of such an education program promotes the development of skills by enabling students to perceive, interpret and use their professional information in a real working environment. The training of international students shall not be a simple addition to the established curriculum for the Ukrainian students of maritime institutions. It is necessary to provide conditions for effective teaching and learning of these students. The curriculum for the 1st year international students (navigation course) at Kherson State Maritime Academy (KSMA) is a focus of this article as it was designed and implemented with the objective contributing to accomplishment of the strategic aim of KSMA.

Recent research and publications. The problems connected with the education of international students have been studied by Ukrainian (O. Bilyk [11], V. Dubychynskyi [12], O. Trostynska [12], N. Ushakova [12; 13]) and foreign researchers (R. Bamberg [1], E.M. Maloney [1], B.B. Pitts [1], N. Razack [9], J. Xie [10], Y. Wang [10] and others).

Most of the researches are focused on the attempts and results of different institutions in designing the progressive education programs. The authors share their own experience of developing such academic programs, discuss the need and efficiency of international collaboration.

Taking into consideration that the mentioned problem has not been fully dissected, it is necessary to outline specific and logical instructions as for the development of education programs and teaching activities which would meet the requirements of the training of international students.

The purpose of the research is to study the curriculum contents for international students at Navigation Department of KSMA and describe practical teaching experience that could be used to create a better environment for international students specializing in navigation.

The main text. In this paper, the author would like to focus on discussing how the education program for the 1st year international students (navigation course) has worked out in 2018–2019. Currently, there are 14 students in the group. All students had completed secondary education before entering the academy. They are mostly of a similar age. The criteria for entrance selection of international students were: 1) English language proficiency; 2) completion of Mathematics test. A short interview was conducted with the applicants. The group contains students from

© Frolova O. O., 2019

Nigeria, Cameroon, Iran, India, Egypt. The students from different countries create a unique student environment for their instructors and teachers. The main purpose for the education program for international students is to explore the possibility of establishing an innovative teaching model in navigation education for these students [5; 6; 7].

Therefore, the final curriculum, for the 1st year students (navigation course) as well as the syllabus was approved by KSMA. The tables of curriculum content for international students at KSMA in academic year of 2018-2019 are as follows (tables 1, 2). The 1st semester duration – 18 weeks, the 2nd semester – 16 weeks+2 weeks of simulator training.

From these tables above, we can find out that there are altogether 14 courses in two semesters. Among them 6 courses (Higher Mathematics, Physics, World History, Maritime English, Basic Safety Training, Physical Training) are studied in both semesters. The lectures, laboratory lessons, practical lessons are conducted by the academic and teaching staff of KSMA, using the English language as the teaching language medium. This makes the curriculum a unique one as there are students from different countries in the same classroom. And the teachers of KSMA can improve the cultural diversity in the education program of their academic subjects.

Being one of the teachers involved in teaching of international students, the author would like to discuss some differences that she found out in the international class, which had a huge influence on the students' behaviors and outcomes in the education process.

In Ukraine, every academy/university student, whatever the degree program he/she is engaged in, follows a similar first year curriculum of 'general' subjects. These compulsory subjects are Higher Mathematics, Physics, Philosophy, Information Technologies, History etc. The main goal of these subjects is develop students' skills necessary to succeed in a contemporary world. But the teachers of these subjects shall appropriately adjust the syllabus for these courses according to the different level of the background knowledge of their international students.

In relation to 'Professional' subjects, the students were used to getting all their information from what the teachers said. They seldom searched for necessary information in the Internet, other references and publications or challenged what the teachers said. However, the teachers usually encourage the

Table 1

1st semester curriculum

№	Academic subjects	Total hours	Lectures	Practical lessons	Laboratory lessons	Self-study	Pass/fail exam	Exam
General Education								
1	Higher Mathematics	210	38	64		108	+	
2	Physics	150	24	30	18	78	+	
3	Material Science	90	20		16	54	+	
4	Information Technologies	90			36	54	+	
5	Philosophy	90	20	16		54		+
6	World History	90	20	12		58	+	
7	Ukrainian Language	90		54		36	+	
Professional Education								
8	Maritime English	75		36		39	+	
9	Basic Safety Training	90	20	16		54	+	
10	Seamanship	90		16		58	+	
11	Physical Training	72		36		36	+	

Table 2

2nd semester curriculum

№	Academic subjects	Total hours	Lectures	Practical lessons	Laboratory lessons	Self-study	Pass/fail exam	Exam
General Education								
1	Higher Mathematics	150	34	34		82		+
2	Physics	150	16	34	18	82		+
3	Descriptive geometry and engineering graphics	120	16		32	72	+	
4	World History	90	20	12		58		+
Professional Education								
5	Maritime English	75		34		41	+	
6	Basic Safety Training	80	20	16		52		
7	Simulator Training 'Basic Safety Training'	40			40		+	
8	Geography of Shipping	90	16	18		56	+	
9	Physical Training	64		32		32	+	

students to find their own way to solve the problem and, for instance, the students from Nigeria turned out to be more flexible in their learning and doing. Some students felt that they could not actively take part in the class. However, they performed better in their interaction with the other students than individually, for instance, when working in pairs, taking part in a group project, participating in some extra-curricular activities (the Amazing Race, the English club).

Furthermore, the author would like to give some recommendations of the further improvement of the curriculum, programs and teaching activities for international students.

1. It is very useful to provide international students with a detailed subject description which includes the information on the number of credits, objectives, syllabus, teaching pattern, assessment and references. So they could prepare for learning and check the subject information regularly and evaluate whether they had achieved the learning objectives. This is important as international students require clear goals and standards.

2. Team work is another thing that can improve the learning process. The students can work together to solve the problem with the help and under the supervision of the teachers. Then the students not only learn a lot of academic information from team work but also have some positive feelings about the learning process in general. Also, teamwork and cooperation between the teachers of 'general' subjects and 'professional' (navigation) subjects enable them to work effectively in the development of an integrated education program and therefore enhance teaching, learning and assessment of future navigators [8, p. 171].

3. Currently the student-centered approach seems to be the most appropriate one to teaching of international students [2, p. 204]. Though traditional methods such as explanation, practice and comparison are useful to some extent, they are not very effective in arising the students' enthusiasm for study.

4. The teacher shall use authentic and real-life/ near-real information. As it is difficult to take the students to real working site area, authentic real-life/ near-real information can be rather useful for the students to meet with challenges of a diverse working environment. The information is selected from different resources: maritime accident reports, maritime officers' memoirs, ship's log books, ship's and shipping company's correspondence, maritime journals, the Internet etc. [3, p. 213].

5. International students shall be engaged in a cultural research work. The teacher can suggest some topics to do a deep research by mentoring/ guiding his/her students to prepare projects or presentations. Such activity can raise the students' motivation to learn more information about different cultures [2, p. 204].

6. The teachers' task is to select and adapt the learning material and exploit opportunities for learning of international students. For these purposes, the teachers are to use different learning strategies and techniques to make their subject content comprehensible, create proper activities to encourage and motivate the students [4, p. 57].

7. The teachers of 'professional' (navigation) subjects should also be familiarized with the skills the students need at sea and create the tasks which enable them to demonstrate their knowledge as well as skills in order to perform the professional task. Such tasks should be designed as a problem-solving activity, based on a workplace-style scenario [4, p. 58]. Firstly, it motivates students to interact with a purpose to complete the task and get meaningful outcome, and, in addition, the students have an opportunity to improve their professional skills.

Moreover, the author would like to mention that cross-curricular learning activities develop higher-order thinking skills of the students. Upon condition that the curriculum has a cross-curricular format, the teachers of 'general' subjects and 'professional' (navigation) subjects may 'bridge' the disciplines in the effective learning process.

Conclusions and suggestions. KSMA is faced with the challenge of providing a navigation education for international students to respond to the increasing diversity of the maritime industry. It has been determined that the content of the curriculum and education program are major strategies to be developed. To improve the interaction between teachers and international students, modern teaching technologies should be adequately adopted both in and out of the class. In relation to the navigation course, it is also recommended that a longitudinal study be carried out approximately half a year after the students complete the 1st year program in order to examine the results of students' participating in the program. So, there is still much work to be done in the future to achieve this goal.

References:

1. Bamberg R., Pitts B.B., Maloney E.M. Curriculum resources for cultural diversity education. *Journal of Allied Health*. 2002. № 31 (2). P. 117–120.
2. Frolova O. Developing training course focused on future seafarers' sociocultural communication in multinational crew. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип. 31. С. 200–206.
3. Frolova O. Interdisciplinary Integration in Teaching Maritime English. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2017. Вип. 33. С. 210–215.
4. Frolova O., Barsuk S. Cross-curriculum approach to the development of Maritime English course for navigators. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 54–60.

5. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London: International Maritime Organization (IMO), 2010. 138 p.
6. IMO Model Course 7.03. Officer in Charge of Navigational Watch. London: International Maritime Organization (IMO), 1999. 218 p.
7. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1978, as amended in 1995 and 1997 (STCW Convention). London: International Maritime Organization (IMO), 2001. 346 p.
8. Nthia J.M. Cross Curriculum / Cross Course Adaptation, Design and Implementation of Teaching and Learning Activities of Maritime English. *Proceedings of IMEC-28*. Gothenburg, 2016. P. 170–177.
9. Razack N. A critical examination of international students exchanges. *International Social Work*. 2002. № 45 (2). P. 251–265.
10. Xie J., Wang Y. Study and Practice: Establishing an innovative student exchange program in SMU. *Proceedings IMLA 20*. 2012. Vol. 1. URL: http://www.imla.co/content/proceedings-imla-20.
11. Білик О.М. Соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України. Харків: Майдан, 2016. 336 с.
12. Ушакова Н.І., Дубичинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Серія «Міжпредметні зв'язки».* Харків, 2011. Вип. 19. С. 136–146.
13. Ушакова Н.І. Про відповідність програм з мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Серія «Міжпредметні зв'язки».* Харків, 2009. Вип. 14. С. 224–234.

Фролова О. О. Підготовка іноземних студентів із судноводіння: виклики та перспективи

Сьогодні підготовка майбутніх моряків до ефективної роботи на борту судна є одним із головних завдань для морських закладів освіти. Отже, ці заклади освіти мають розробити навчальні плани, навчальні програми й навчально-методичні матеріали з метою формування вмінь і навичок, необхідних водночас для безпеки та вдалої комунікації в складі змішаного суднового екіпажу. Мета підготовки – навчити майбутніх офіцерів і рядових використовувати свої професійні знання під час виконання своїх обов'язків у спільному робочому середовищі з іншими членами екіпажу, носіями відмінних соціальних, культурних і мовних традицій. Важливо, що морські заклади освіти відіграють провідну роль у розробленні навчальних планів і навчальних програм з підготовки майбутніх судноводіїв до їхньої морської кар'єри.

У зв'язку з цим Херсонська державна морська академія (ХДМА) прагне налагодити міжнародні партнерські відносини у сфері освітніх послуг. Одним із аспектів цього завдання є забезпечення студентів (українських та іноземних) таким необхідним технічним і культурним досвідом. Це залежить від багатьох факторів, зокрема потреби в здобутті освіті, яка відповідає національним (стандарт вищої освіти) та міжнародним (конвенції, кодекси, резолюції) вимогам. Зрозуміло, що виконання цього завдання неможливо досягнути шляхом унесення поодиноких змін до навчального плану, програми тощо. Авторка статті вивчає особливості навчального процесу факультету судноводіння ХДМА, описує зміст навчального плану підготовки судноводіїв та аналізує власний практичний досвід, який може бути використаний для покращення навчального середовища для іноземних студентів. Результати цього дослідження подано в статті. Окрім цього, розглянуто труднощі, з якими стикаються іноземні студенти та їхні викладачі, надано рекомендації щодо подальшого оновлення навчального плану, навчальних програм, навчально-методичної діяльності.

Ключові слова: *навчальний план, навчальна програма, судноводіння, іноземні студенти, морський заклад освіти.*

УДК 005.963.1-05.87:33

Є. Л. Хачатрян
викладач, аспірант кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Статтю присвячено визначенню й аналізу методологічних засад формування міжкультурної дискурсивної компетентності студентів-економістів. Наголошено на нагальній потребі формування зазначеної компетентності, що покращить рівень фахової підготовки студентів і позначиться на добробуті держави.

Уточнено сутність поняття «міжкультурна дискурсивна компетентність», виокремлено та проаналізовано наукові парадигми і методологічні підходи до її формування. Серед наукових парадигм, що впливають на ефективність навчального процесу, охарактеризовано знаннєву, гуманістичну, культурологічну, управлінську та соціально-комунікаційну. Використання переваг зазначених парадигм уможливлює повне розкриття здібностей студентів, забезпечує життєву адаптацію, реалізує діалогічні відносини між викладачем і студентами в процесі формування міжкультурної дискурсивної компетентності.

Виокремлено та проаналізовано системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, технологічний і знаково-семіотичний підходи. З'ясовано, що окреслені підходи зорієнтовують викладача на вибір напряму професійної підготовки студентів щодо формування міжкультурної дискурсивної компетентності, визначають вибір оптимальних засобів і методів під час аналізування проблем професійної діяльності, забезпечують поетапність формування зазначеної компетентності, визначають багатоваріантність моделювання і проектування педагогічного процесу на основі опорних моделей і схем. Для майбутніх фахівців на основі окреслених підходів визначається цілепокладання, формується мотивація, самоконтроль і самооцінювання, забезпечується здатність до використання отриманих знань і навичок у різноманітті навчальних і професійних ситуацій, формуються вміння побудови безконфліктного міжкультурного дискурсу.

Доведено, що зазначені методологічні засади дають змогу всебічно розкрити закономірності і рушійні сили розвитку педагогічного процесу та виявити засоби досягнення поставленої навчальної мети. Вони визначають цілісність і багатоаспектність педагогічного процесу з формування міжкультурної дискурсивної компетентності студентів-економістів і є підґрунтям для реалізації розробленої педагогічної системи і поетапної педагогічної технології.

Ключові слова: *методологічні засади, наукові парадигми, методологічні підходи, міжкультурна дискурсивна компетентність, студенти-економісти.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних трансформацій української держави одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка компетентних фахівців з економіки. Адже від їхньої професійної діяльності залежатиме економічне зростання нашої країни та добробут суспільства. Покращення якості професійної освіти студентів-економістів передбачає їхню підготовку до ефективного професійного спілкування в умовах міжнародного співробітництва. Високий рівень культури професійного спілкування, основою якого є міжкультурна дискурсивна компетентність (надалі – МДК), уможливить досягнення економічних цілей під час міжкультурної комунікації з бізнес-партнерами інших країн.

На підґрунті аналізу поняття МДК, виокремлення її структури й функцій уточнюємо сутність поняття «міжкультурна дискурсивна компетентність студентів-економістів», що розуміємо як високий рівень здійснення міжкультурної дискурсивної діяльності, яка ґрунтується на системних знаннях з різних видів професійного дискурсу та правил їх побудови, необхідних для виконання економічної діяльності, дискурсивних уміннях і навичках, а також особистісних якостях, що виявляються через умотивованість, вольовий прояв, толерантність і рефлексивність під час ділової взаємодії з представниками інших культур.

Педагогічне дослідження, спрямоване на формування МДК, є особливим видом пізнавальної діяльності, що здійснюється із застосуванням певних наукових парадигм і методологічних підходів, які дають змогу всебічно вивчити об'єкт пізнання, розкрити закономірності і рушійні сили розвитку педагогічного процесу або явища, виявити засоби досягнення поставленої мети. Тож обґрунтування методологічних засад формування МДК у процесі професійної підготовки студентів є визначальним етапом цього дослідження.

© Хачатрян Є. Л., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений науковий пошук дає змогу констатувати, що проблема формування МДК студентів-економістів розглядалася за такими напрямами: загальні питання міжкультурної комунікації (М. Бахтін, Є. Верещагін, І. Денісова, Т. Колбіна, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, N. Chomsky, R. Fischer, G. Hofstede, K. Jaspers, H. Lasswell, D. Thomas та інші); комунікативний дискурс (В. Борботько, В. Григорьєва, Ю. Косенко, В. Степанов, Т. Мілевська, І. Шевченко, T. Van Dijk, D. Carbaugh та інші); національні стилі комунікації і спілкування (М. Бердяєв, Т. Ларіна, В. Манакін, E. Hall, G. Hofstede, W. Gudycunst, C. Kramsh та інші); комунікативна культура та комунікативна компетентність (С. Андрєєва, Є. Верещагіна, І. Ярощук, G. Fisher, B. Hall, E. Hirsch, D. Hymes та інші).

Незважаючи на значну кількість праць, проблема формування МДК студентів-економістів ще не отримала достатнього висвітлення в педагогічній літературі.

Мета статті – визначити й проаналізувати методологічні засади до формування МДК студентів-економістів, що є надійною основою для реалізації розробленої педагогічної системи і поетапної педагогічної технології.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових парадигм і підходів педагогічної науки дасть змогу виявити основні особливості формування МДК майбутніх фахівців з економіки. Серед парадигм, що склалися в сучасній педагогічній науці, переважають гуманістична, культурологічна, знаннєва.

У сучасній системі освіти знання є не самоціллю, а засобом для набуття соціального досвіду. Знаннєву парадигму вважають найстарішою в історії, оскільки з появою людства насамперед виникла потреба в отриманні знань, пошуку способів їх здобуття для пізнання навколишнього середовища. Проте саме в рамках знаннєвої парадигми відбувається засвоєння студентами знань у різних сферах життєдіяльності, на яких базуються відповідні вміння та навички з МДК. Гуманітарні дисципліни в нашому дослідженні слугуватимуть інструментом для пізнання інших культур і усвідомлення особливостей власної культури. Завдяки цьому формуватимуться відносини взаєморозуміння, взаємозбагачення та взаємодії між представниками різних бізнес-культур.

Відомо, що якість знань визначається не тільки істинністю самих знань, а їхньою духовною збагаченістю, особистісним ставленням людини до знань, які вона отримує в процесі навчальної діяльності. Ствердження особистості відбувається на засадах співпереживання, співробітництва, співтворчості, взаємоповаги, взаємозбагачення учасників педагогічного процесу [1, с. 9–28]. Так, у нашому дослідженні вважаємо за доцільне використання переваг гуманістичної парадигми (Ш. Амонашвілі, А. Дистервег, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші), за якою інтереси, здібності та індивідуально-психологічні особливості студента визнаються найвищою цінністю, що створює умови для його всебічного розвитку. В основі гуманістичної парадигми – принцип гуманізму, який стверджує унікальність і цінність людини незалежно від її національності, соціального статусу та статі, що має втілюватися в практичній діяльності викладача. Спирання на гуманістичну парадигму дає змогу максимально повно розкривати здібності студентів, забезпечувати життєву адаптацію, допомагати в особистісному зростанні (зокрема, задовольняти різноманітні освітні потреби), реалізовувати діалогічні відносини між викладачем і студентами в процесі формування МДК.

Культурологічна парадигма пов'язана з культурологічним підходом, а також з розглянутою вище знаннєвою парадигмою. Т. Колбіна слушно зауважує, що «знання є невід'ємним компонентом культури, їх засвоєння підвищує культурний рівень особистості. Принципи кодування і передавання інформації теж базуються на знаннях і є культурно зумовленими процесами» [2, с. 64]. Культурологічна парадигма акцентує увагу на необхідності засвоєння культурної спадщини різних культур, їхніх духовних цінностей у процесі навчання. Набуття певного рівня культури дає змогу людині продуктивно взаємодіяти з навколишнім середовищем у різних сферах діяльності.

Парадигмальний підхід має відображати повноту педагогічного дослідження, а отже охоплювати статику і динаміку педагогічного процесу. На думку науковців (Т. Дмитренко, Т. Колбіної, К. Яресько та інших), сукупність освітніх парадигм доцільно доповнити управлінською і соціально-комунікаційною, що впливатиме на розроблення педагогічної технології через пов'язані з ними методологічні підходи [2, с. 5–6]. Таким чином, окрім знаннєвої, культурологічної і гуманістичної парадигми, які описують статику, доцільно розглянути управлінську і соціально-комунікаційну парадигми, що описують динаміку [2, с. 24].

Управлінська парадигма віддзеркалює цілеспрямованість, поетапність педагогічного процесу. Ефективність управління й оптимальність прийняття рішень реалізовуватимуться за умови поступового переходу від управління з боку викладача через співуправління (викладачем і студентом) до самоуправління студентами власною навчальною діяльністю.

Соціально-комунікаційна парадигма ґрунтується на організації (вплив на особистість), управлінні (вплив на діяльність) і комунікації (вплив на суб'єктів навчальної діяльності). Соціальний аспект має прояв у взаємовпливі педагогічної сис-

теми і суспільства (через процеси навчання, розвитку, соціалізації особистості). Комунікаційний аспект виявляється у передаванні інформації між суб'єктами педагогічного процесу [3].

Для з'ясування напряму професійної підготовки студентів щодо формування МДК розглянемо методологічні наукові підходи, які визначають цей процес.

Формування МДК, як і будь-який педагогічний процес, є організованою, цілеспрямованою діяльністю педагога і тих, хто навчається [4]. Доцільність застосування в нашому дослідженні системного підходу зумовлюється тим, що він виконує орієнтаційну, світоглядну, пізнавальну та методологічну функції (І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін та інші). Системний підхід, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим, передбачає чітке визначення мети, виявлення альтернативних шляхів її досягнення, врахування можливих наслідків її реалізації [5, с. 537]. Отже, системний підхід, пов'язаний зі знаннєвою парадигмою, забезпечує дотримання логіки здійснення наукового дослідження, уможливлює визначення сутності навчальної діяльності з формування МДК, розробку моделі формування МДК, педагогічної системи формування МДК тощо. Педагогічній системі формування МДК властиві такі інваріантні якості, як гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, прогностичність, цілісність [6, с. 38], а також інтегративність [7, с. 56–57], що зумовлює її міждисциплінарний характер.

Так, формування МДК на засадах системного підходу сприятиме усвідомленню студентами фундаментальних закономірностей міжкультурного дискурсу; сформує системне мислення завдяки засвоєнню теоретичних основ щодо сутності МДК, а отже, забезпечить успішне виконання професійної діяльності в майбутньому. Завдяки аспектному аналізу поняття «міжкультурний дискурс» у різних галузях знань студенти набудуть цілісного світосприйняття, що визначатиме вибір оптимальних засобів і методів під час аналізу проблем професійної діяльності. З боку викладача системність і багатоманітність зв'язків педагогічного процесу формування МДК уможливить поетапність формування зазначеної компетентності, що також надасть змогу повертатись на попередні етапи навчальної діяльності в разі виявлення в студентів прогалин або труднощів у сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу.

Застосування культурологічного підходу (Є. Бондаревська, Н. Щуркова та інші) до формування МДК передбачає одночасне вивчення мови і культури, наголошення на ціннісно-орієнтаційному змісті педагогічного процесу, вивчення культурних універсалій і параметрів аналізу особливостей національних культур (моральні норми, культурні цінності тощо).

Отже, культурологічний підхід надасть змогу студенту як майбутньому фахівцю з економіки сприймати особистість (бізнес-партнера, керівника, підлеглого, клієнта) крізь призму відповідної культури, оминаючи стереотипні уявлення й узагальнення. Таке сприйняття уможливить побудову безконфліктного міжкультурного дискурсу, а отже, забезпечить ефективність у майбутній професійній діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід (П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) заснований на положенні про те, що основою навчання має стати духовне збагачення студентів, рефлексивність, здатність використовувати набуті знання в умовах, що змінюються. В основі діяльнісного підходу – єдність свідомості і діяльності [8], його застосування дає змогу організовувати і здійснювати навчальну діяльність з формування МДК відповідно до її соціальної сутності як спільної продуктивної діяльності, побудованої на основі суб'єкт-суб'єктних відносин її учасників. Під час формування і досягнення цілей людина використовує як засоби різні культурні артефакти, тобто продукти попередньої діяльності (мову, соціальні норми, знання). Це дає їй змогу використовувати попередній соціальний досвід для набуття нового [9]. Оскільки особистість розкривається і розвивається тільки в діяльності [10], на основі комунікативно-діяльнісного підходу до формування МДК відбуватиметься цілепокладання, формуватиметься мотивація, самоконтроль і самооцінювання студентів.

Реалізація компетентнісного підходу (А. Вербицький, І. Зимня, Дж. Равен, А. Хуторской) під час формування МДК визначає практичну спрямованість навчальної діяльності, тобто має забезпечити здатність до застосування отриманих знань і навичок у самостійному вирішенні проблем у різноманітті навчальних і професійних ситуацій. Особливістю компетентнісного підходу є також підсилення прагматичної та гуманістичної спрямованості навчального процесу [11, с. 17].

Отже, за допомогою компетентнісного підходу формуватиметься самостійність студентів у вирішенні поставлених проблем, відповідальне ставлення до прийняття рішень на основі набутого соціального досвіду. Учасники педагогічного процесу будуть спроможні оцінювати результати власної діяльності, орієнтуватися в безлічі джерел інформації, самостійно обирати оптимальне вирішення проблемної ситуації.

Особистісно орієнтований підхід (Є. Бондаревська, В. Серіков, А. Хуторской, І. Якиманська та інші) виокремлює гуманістичний зміст педагогічного процесу. У центрі уваги – становлення і розвиток суб'єктності тих, хто навчається: їхньої самоцінності, морально-етичних норм, усвідомлення важливості власної активної позиції. Зазначений

підхід є методологічною основою для розвитку рефлексивності студента (здатності до самоаналізу, самореалізації, самокорекції). Викладачеві необхідно враховувати індивідуальний рівень особистісних якостей студентів (інтелектуальних, творчих, вольових, емоційних, етнокультурних), мотивувати їх до прояву і розвитку власних природних здібностей. Висока продуктивна задіяність у навчальний процес у подальшому впливатиме на продуктивне співробітництво з бізнес-партнерами, самостійну орієнтацію в професійних ситуаціях, ініціативність у формулюванні та реалізації поставлених цілей.

Спираючись на ідеї вчених, які зробили вагомий внесок у розроблення технологічного підходу (В. Беспалько, П. Гальперін, Т. Ільїна, І. Лернер, Г. Селевко), підкреслюємо його значущість для реалізації розробленої педагогічної системи та розробки поетапної технології формування МДК і відповідних дидактичних засобів. Технологічний підхід зорієнтує суб'єктів педагогічного процесу на багатоваріантність його моделювання і проектування на основі опорних моделей і схем. За допомогою зворотного зв'язку викладач матиме можливість постійно коректувати методи і форми навчальної діяльності відповідно до діагностованої мети. Результат на кожному етапі педагогічної технології порівнюватиметься з еталонним для того, щоб у разі необхідності була можливість повернутися на попередні етапи педагогічної технології.

Застосування знаково-семіотичного підходу зумовлене необхідністю формування МДК засобами знаково-семіотичних систем, якими є знак, знакова система, символ, мова, текст. З позицій знаково-семіотичного підходу (М. Бахтін, Т. Дрідзе, С. Петров, Ю. Степанов та інші) висловлювання як послідовність певних знаків або зв'язний текст, з якими співвідноситься цілісна комунікативна ситуація, відображають певний фрагмент реальної дійсності і відтворюють особливості національної культури. Тож формування МДК студентів з урахуванням тріади «висловлювання – текст – культура» має бути спрямоване на формування мовленнєвої діяльності студентів (породження/сприйняття семіотичних одиниць – висловлювань, текстів), форма і зміст яких відповідає ситуаціям майбутньої професійної діяльності, визначається соціокультурним контекстом та комунікативними цілями студентів. Студентам необхідно набути вміння використовувати різні види професійного дискурсу відповідно до комунікативних ситуацій ділового спілкування.

Висновки і пропозиції. Таким чином, окреслені наукові парадигми і методологічні підходи до формування МДК визначають цілісність і багатоаспектність відповідного педагогічного процесу та служать основою для створення його моделі. Обґрунтування методологічних засад формування МДК студентів-економістів уможливлює дослідження статики (проектування педагогічної системи) і динаміки (педагогічної технології) процесу формування МДК.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на перевірку ефективності розробленої педагогічної системи та поетапної технології формування МДК на основі визначених методологічних засад.

Список використаної літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 144 с.
2. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця : монографія / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько, Т.В. Колбіна й ін. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2014. 424 с.
3. Дмитренко Т.О. Основи сучасної педагогіки: Соціально-комунікаційний аспект дослідження / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько. *Вісник ХДАК* : зб. наук. пр. Вип. 39. Харків : ХДАК, 2013. С. 220–225.
4. Сластёнин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования. *Педагогическое образование и наука.* 2004. № 1. С. 43–49.
5. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В.П. Андрущенка. Харків : «Р. И. Ф.», 2005. 672 с.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 368 с.
7. Садовский В.Н. Основание общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 280 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
9. Нечаев В.Д. О концепции современного гуманитарного образования / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий. *Высшее образование.* 2011. № 3. С. 14–22.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

Khachatrian Ye. Methodological grounds of forming intercultural discourse competence of students-economists

The article deals with determining and analyzing methodological grounds of forming intercultural discourse competence of students-economists. The urgent need for the mentioned competence formation is emphasized, which will improve the level of professional training of students and affect the welfare of the state.

The essence of the concept intercultural discourse competence is specified, the scientific paradigms and methodological approaches to its formation are formulated and analyzed. Among the scientific paradigms that influence the effectiveness of the learning process cognitive, humanistic, culturological, managing, social-communicative are characterized. The implementation of the benefits of the above-mentioned paradigms enables the full disclosure of students' abilities, provides vital adaptation in the society, and implements the subject-to-subject relations between the teacher and the students in the process of forming intercultural discourse competence.

System, communication and activity-oriented, personality-centered, technological, sign-semiotic approaches are singled out and analyzed. It was determined that the above-mentioned approaches orientate the teacher to choose corresponding direction of students' professional training for intercultural discourse competence formation, as well as determine the choice of means and methods for analyzing the problems of professional activity, thus providing step-by-step formation of the indicated competence. On the basis of the above-mentioned approaches, goal-setting, motivation, self-control and self-evaluation are formed, the ability to use the acquired knowledge and skills in the diversity of learning and professional situations is provided, as well as the ability to build a non-conflict intercultural discourse of future specialists in economics is formed.

It is proved that the emphasized scientific paradigms and approaches determine a consistent and multi-aspect nature of the pedagogical process of forming intercultural discourse competence of students-economists. They are the basis for realizing the elaborated pedagogical system and stage-by-stage pedagogical technology.

Key words: *methodological grounds, scientific paradigms, methodological approaches, intercultural discourse competence, students-economists.*

УДК 378.18

К. С. Червоненко
аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано зміст та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді у закладах вищої освіти України. Розглянуто тлумачення поняття «професійна підготовка» в енциклопедичній літературі. Дефініцію «підготовка майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді» уточнено як педагогічну систему, спрямовану на засвоєння спеціальних знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей та індивідуального досвіду роботи, що забезпечує формування їх готовності до здійснення зазначеного напряму професійної діяльності. Охарактеризовано особливості професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти Україні згідно з Державним стандартом вищої освіти України з підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота».

Проаналізовано освітні програми, навчальні плани та програми підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» щодо їх спрямованості на формування готовності майбутніх соціальних працівників організовувати волонтерську діяльність учнівської молоді. Визначено перелік дисциплін, які знайомлять студентів з окремими аспектами волонтерської діяльності: розкривають теоретичні основи волонтерства та волонтерського руху, загальну технологію волонтерської діяльності, волонтерських проектів, особливості організації волонтерської діяльності у громаді, на вулиці, в освітніх, медичних та соціальних закладах державного та громадського секторів.

Також особливу увагу було приділено аналізу окремих тематичних модулів, тем лекційних та практичних занять, завдань самостійної та індивідуальної роботи студентів з дисциплін обов'язкового та вибіркового компонентів: «Соціальна робота з дітьми та підлітками», «Основи соціального проектування», «Соціальні технології роботи в громаді», «Технології соціальної роботи», «Інноваційні методики в соціальній сфері», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Соціальна робота у сфері дозвілля», «Соціальна робота в громаді» та ін.

Проаналізовано програми волонтерської практики соціальних працівників та з'ясовано, що більшість з них спрямована на підготовку студентів до здійснення волонтерської роботи в умовах соціальних служб.

Встановлено, що підготовка майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді у закладах вищої освіти України здійснюється епізодично та безсистемно, що потребує оптимізації цього процесу.

Ключові слова: *професійна підготовка, соціальний працівник, соціальна робота, волонтерська діяльність, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Модернізація української системи освіти актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери, здатних до реалізації традиційних та інноваційних напрямів професійної діяльності, одним із яких виступає підготовка до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Волонтерство як соціальне явище поширене у багатьох країнах, виступає основою побудови та розвитку громадянського суспільства, збереження та плекання загальнолюдських цінностей. Реалізація волонтерської діяльності як одного з напрямів соціальної і соціально-педагогічної роботи потребує спеціальної підготовки особистості, оскільки цей процес має певну специфіку та вимагає від соціального працівника особливої професійної компетентності щодо її здійснення. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба розглянути та проаналізувати сучасну систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України, спрямовану на формування їхньої готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджувалися у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: О. Безпалько, І. Беха, Р. Вайноли, О. Водяної, Д. Данко, Т. Голубенко, І. Звєрєвої, С. Калаур, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, М. Лукашевич, Л. Міщик, І. Мигович, П. Павленок,

© Червоненко К. С., 2019

В. Поліщук, В. Полтавця, Л. Романовської, Л. Тюпті, М. Фірсова, С. Харченко, О. Холостової та ін. Реалізація різних форм волонтерської діяльності та окремі напрями змісту підготовки соціальних працівників до здійснення волонтерства розглянуто у працях О. Акімової, О. Безпалько, О. Богданової, З. Бондаренко, Р. Вайноли, Л. Вандишевої, А. Капської, Т. Лях, Ю. Поліщук та ін. Проте, незважаючи на численні наукові доробки сучасних учених, проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді є малодослідженою, що зумовило її вивчення.

Метою статті є розкриття змісту та особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Початком професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні стало офіційне визнання цієї професії у квітні 1991 року. З цього моменту з'явилася нагальна потреба у створенні та узгодженні освітніх та професійних стандартів, розробці навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

В енциклопедичній літературі поняття «професійна підготовка» трактується:

– як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [3, с. 258];

– як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності [1, с. 230];

– як процес повідомлення відповідних знань й умінь [5, с. 1169];

– як процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу виконувати роботу в певній галузі діяльності [4, с. 481].

Аналіз енциклопедичних трактувань дає нам змогу розглядати професійну підготовку як основу професійного навчання у закладах освіти, спрямовану на формування готовності до здійснення певної професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження підготовку майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді будемо розглядати як педагогічну систему, спрямовану на засвоєння спеціальних знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей та індивідуального досвіду роботи, що забезпечує формування їх готовності до здійснення зазначеного напряму професійної діяльності.

Професійна підготовка соціальних працівників в Україні здійснюється на різних рівнях у закладах вищої освіти (4–6 років), а також у період допрофесійного та післядипломного навчання (1–3 роки). Найпоширенішим видом здобуття освіти у галузі соціальної роботи в Україні виступає навчання у закладах вищої освіти за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Головним державним нормативним документом, який узагальнює цілі професійної підготовки, визначає ключові орієнтири щодо розробки освітньо-професійних програм (ОПП), освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та засобів діагностики якості освіти майбутніх соціальних працівників виступає Державний стандарт вищої освіти України з підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота», яким передбачено формування трьох груп професійних компетентностей: інтегральної, загальної та спеціальної.

Дослідження змісту визначених Стандартом компетентностей дає змогу припустити, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді виступає важливим напрямом системи їхньої фахової підготовки та має бути забезпечена відповідним технологічним та методичним інструментарієм на рівні держави (навчальні плани; програми дисциплін; програми практик; підручники й навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки) та безпосередньо у закладах вищої освіти (робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибіркових навчальних дисциплін; навчальні посібники без грифа Міністерства освіти і науки; методичні рекомендації та матеріали до проведення семінарських, практичних і лабораторних занять; комплексні контрольні роботи; методичні рекомендації з написання курсових і дипломних робіт та ін.).

Дослідження напрямів та змісту професійної підготовки соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді може бути реалізоване через аналіз освітніх програм, навчальних планів та змісту навчальних дисциплін, які викладаються студентам, що навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

З цією метою нами було проаналізовано навчальні плани провідних закладів вищої освіти України, які здійснюють професійну підготовку соціальних працівників за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями, а саме: Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ імені Тараса Шевченка); Національного університету «Києво-Могилянська Академія» (НаУКМА); Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ імені М.П. Драгоманова); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ); Сумського державного університету (СДУ); Одеського національного універ-

ситету імені Мечникова (ОДУ імені Мечнікова); Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (ЦДПУ ім. В. Винниченка); Хмельницького національного університету (ХНУ); Херсонського державного університету (ХДУ); Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (ДВНЗ «УжНУ»); Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (ПНПУ імені В.Г. Короленка); Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (Хортицька національна академія); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»); Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

Аналіз освітніх програм з підготовки майбутніх соціальних працівників засвідчив, що студенти, які здобувають спеціальність «Соціальна робота» навчаються за різними освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами: «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Спеціальна психологія», «Менеджмент соціальної роботи», «Медико-соціальна робота, рекреаційний супровід» тощо та отримують різні кваліфікації: «бакалавр соціальної роботи», «магістр соціальної роботи», «викладач дисциплін соціальної роботи», «соціальний працівник», «соціальний педагог», «соціальний працівник у сфері менеджменту соціальної роботи», «фахівець соціальної роботи», «соціальний працівник у сфері медико-соціальної роботи» тощо.

Як показує аналіз навчальних планів щодо забезпечення фахової підготовки майбутніх соціальних працівників за першим (бакалаврським) рівнем до організації волонтерської діяльності учнівської молоді мають значення окремі теми і питання таких дисциплін обов'язкового та вибіркового компонентів: «Соціальна робота з дітьми та підлітками», «Основи соціального проектування», «Технології соціальної анімації», «Соціальні технології роботи в громаді» (КНУ імені Тараса Шевченка); «Соціальна робота в громаді», «Основи лідерства» (НПУ імені М.П. Драгоманова); «Медіація та соціальна робота» (НаУКМА); «Технології соціальної роботи», «Основи супервізії у соціальній роботі», «Інноваційні методики в соціальній сфері», «Особливості розробки і реалізації соціальних проектів», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Теорія та методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» (ПНПУ імені В.Г. Короленка); «Технології соціальної роботи», «Соціальне проектування», «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Соціальна робота в навчально-виховних закладах», «Соціальна робота в недержавному секторі» (ТНПУ); «Соціальне проектування та інспектування», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з дітьми та молоддю» (ДВНЗ «УжНУ»); «Соціальна робота в закладах недержавного сектору», «Технології соціальної роботи» (ХДУ); «Соціальна робота у сфері дозвілля», «Моделювання соціальних проектів», «Соціально-педагогічне проектування», «Соціальна робота у громаді» (ХНУ); «Взаємодія державних та громадських структур соціальної допомоги населення» (ОДУ імені Мечнікова); «Соціальна робота в закладах освіти», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Соціальна робота в сфері дозвілля» (СДУ); «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічне проектування» (ЦДПУ ім. В. Винниченка); «Спеціалізовані служби в соціальній сфері», «Технології соціальної роботи» (Хортицька національна академія); «Соціальна робота в громаді», «Соціально-психологічна робота у сфері дозвілля», «Соціально-психологічна робота в опікунських закладах» (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

Деякі загальні питання волонтерства розкриті і у дисциплінах, які викладаються у майбутніх магістрів соціальної роботи: «Соціальне лідерство та партнерство», «Соціальна робота в закладах соціальної опіки та піклування» (КНУ імені Тараса Шевченка); «Соціальна робота в міжнародних організаціях» (НПУ імені М.П. Драгоманова); «Технології соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»); «Моніторинг та оцінка соціальних програм та проектів» (ТНПУ); «Соціальна робота в міжнародних організаціях» (ХДУ); «Соціальні технології в освітньому просторі» (ХНУ).

У процесі вивчення зазначених дисциплін, згідно з їхніми робочими програмами, студенти знайомляться з певними аспектами волонтерської діяльності: теоретичними основами волонтерства та волонтерського руху, загальною технологією волонтерської діяльності, волонтерських проектів, окремими аспектами організації волонтерської діяльності у громаді, на вулиці, в освітніх, медичних та соціальних закладах державного та громадського секторів.

Під час нашого дослідження було з'ясовано, що у більшості закладів вищої освіти України до навчальних планів як обов'язковий компонент, так і вибірковий внесені спеціальні дисципліни, пов'язані з ознайомленням студентів з окремими аспек-

тами волонтерської діяльності: «Основи волонтерської діяльності» (НПУ імені М.П. Драгоманова), «Організація волонтерської роботи» (КНУ імені Тараса Шевченка); «Волонтерська діяльність» (НаУКМА); «Організація благодійної діяльності» (ТНПУ); «Організація волонтерської діяльності» (ХДУ); «Підготовка та організація волонтерів» (ХНУ); «Волонтерство в соціальній роботі» (ОДУ імені Мечнікова); «Волонтерська діяльність» (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

Однак, як показав аналіз робочих програм дисциплін, пов'язаних з вивченням певних аспектів волонтерської діяльності, студенти здебільшого отримують знання щодо загальних положень здійснення волонтерської діяльності у різних сферах. Варто зазначити, що найчастіше предметом вивчення стає організація волонтерської діяльності у студентському середовищі та в рамках діяльності соціальних служб. Питанню підготовки соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді не приділяється значної уваги.

Особливого значення у процесі професійної підготовки набуває практика соціальних працівників, яка у навчальних планах представлена різними видами: ознайомча, педагогічна, організаційно-відпочинкова, навчальна, виробнича, волонтерська, виробничо-волонтерська, професійно орієнтована, науково-дослідна, асистентська тощо. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує волонтерська практика соціальних працівників, програми якої були нами ретельно вивчені. Аналіз цих програм показав, що здебільшого волонтерська практика спрямована на підготовку студентів до здійснення волонтерської роботи в умовах соціальних служб та відпрацювання умінь у галузі волонтерської роботи, що передбачає виконання таких завдань: ознайомлення з основними нормативними документами, які регламентують працю волонтера в соціальних службах; аналіз структури і змісту діяльності волонтера у вищезазначених службах; складання психолого-педагогічного портрету волонтера; опис особливостей клієнтів груп ризику; організація і проведення певних форм роботи з групами ризику; робота з документацією тощо.

Важливим аспектом практичної підготовки майбутніх соціальних працівників виступає їх включення до здійснення волонтерської роботи в студентській громаді. Як зазначає І. Бех, дуже важливо вчасно сформувати образ майбутньої професійної діяльності студентської молоді під час навчання та окреслити перспективу майбутнього життєвого шляху, насиченого подіями, творчою працею та масштабними задумами [2, с. 269].

Натепер у більшості закладів вищої освіти України активно функціонує в рамках студентського самоврядування волонтерський рух, який виступає експериментальним майданчиком для відпрацювання професійних вмінь майбутніх соціальних працівників. Активна участь студентів у волонтерському русі сприятиме їхній самореалізації, набуттю нового професійного досвіду, знань, розвитку їхньої соціальної активності, усвідомлення необхідності власної діяльності та наявність бажання працювати.

Водночас актуальним залишається практика організації майбутніми соціальними працівниками волонтерської діяльності учнівської молоді в умовах навчальних та позанавчальних закладів, що дасть змогу студентам ґрунтовніше засвоїти теоретичні знання, сприятиме формуванню вмінь, навичок та здатностей самостійної організації такого виду діяльності, впевненості у власних силах та набуттю цінного практичного досвіду щодо реалізації цього напряму професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників постійно перебуває у стані модернізації та трансформації у зв'язку з постійно зростаючими вимогами суспільства до фахівців соціальної сфери, здатних забезпечувати на високому технологічному рівні здійснення всіх напрямів своєї професійної діяльності, зокрема і організацію волонтерської діяльності учнівської молоді. Аналіз навчальних планів та дисциплін, що викладаються для студентів спеціальності «Соціальна робота», засвідчив певну безсистемність та ситуативність у викладенні знань, формуванні практичних умінь та навичок, спрямованих на підготовку майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, що аргументує необхідність удосконалення цього напряму фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 374 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Соврем. слово, 2005. 720 с.
5. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО. 1998. 1784 с.

Chervonenko K. Professional preparation of future social workers for the organization of students' youth volunteer activities

The article analyzes peculiarities and content of future social workers' professional preparation for the organization of students' youth volunteer activities in higher educational institutions of Ukraine. Definition of the notion "professional preparation" in encyclopaedia literature is considered. "Preparation of future social workers for the organization of students' youth volunteer activities" definition is specified as a pedagogical system, aimed at acquisition of special knowledge, formation of skills and abilities, development of personal qualities and individual work experience, which provide the formation of their readiness to the implementation of this direction of professional activity. Peculiarities of social workers' professional training in higher educational institutions of Ukraine according to the State Standard of Higher Education of Ukraine for Bachelor's and Master's degrees in specialty 231 "Social Work" of the field of knowledge 23 "Social Work" are characterized.

Educational programs, curricula and programs of training specialists in specialty 231 "Social work" are analyzed for their professional orientation on future social workers' readiness for the organization of students' youth volunteer activities. The list of disciplines which get students acquainted with different aspects of volunteer activities, disclose theoretical background of volunteering and volunteer movement, general technology of volunteering, volunteer projects, peculiarities of volunteer activities' organization in the community, on the street, in educational, medical and social institutions of state and public sectors is defined.

Special attention was paid to the analysis of individual thematic modules, lectures and practical classes, tasks of students' independent and individual work in the disciplines of compulsory and selective components: "Social work with children and adolescents", "Fundamentals of social design", "Social technologies of the work in the community", "Social work technologies", "Innovative techniques in the social sphere", "Socio-pedagogical work in educational institutions", "Social work with children and young people", "Social work in the sphere of leisure activities", "Social work in the community" etc.

It has been revealed that the preparation of future social workers for the organization of students' youth volunteer activities in higher education institutions of Ukraine is carried out episodically and unsystematically and this process needs to be optimized.

Key words: *professional preparation, social work, social worker, volunteer activities, higher educational institution.*

УДК 374.81:7

І. О. Якушенко
викладач кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету

НАПРЯМИ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються методологічні засади напрямів технології навчання дорослих в умовах безперервної освіти. Указуються головні важелі соціально-економічного розвитку суспільства, які є головними чинниками внесення змін у традиційну освіту й розширення її меж в умовах глобалізації. Дорослому учневі та викладачу надається новий статус. Розкривається вплив концепції вільного навчання на сферу навчання та її поступовий перехід у сферу освітніх послуг в умовах вільного навчання. Підкреслюється важливість застосування освітніх технологій для задоволення попиту, що зростає, дорослого населення на якісні освітні послуги. Акцентується увага на основних напрямах розвитку освіти в другій половині XX століття. Розглядаються поняття науки андрагогіки, андрагогічної моделі навчання й умови її виникнення. З'ясовується причина наповнення новим змістом поняття освітніх технологій у навчальному процесі. Аналізується кожна умова андрагогічної моделі та доводиться важливість дотримання перерахованих умов у навчальному процесі. Формулюються цілі навчання дорослих учнів та акцентується увага на обов'язковості врахування вікових і психолого-лінгвістичних особливостей навчання дорослих людей іноземної мови. Порівнюється навчання іноземної мови дорослих учнів і людей молодшого віку з метою з'ясувати ступінь глибини розуміння й осмислення. Виокремлюється 10 андрагогічних принципів навчання дорослих людей. Детальний аналіз кожного принципу має на меті допомогти викладачу під час навчання дорослих учнів сформувати методично правильну структуру заняття й наповнити його необхідним змістом для досягнення цілей навчання.

Стаття розкриває шляхи реалізації напрямів технології навчання дорослих людей іноземної мови в площині безперервної освіти як складника розвитку особистості професіонала. Під час навчання дорослих іноземної мови пропонується застосовувати як основу андрагогічну модель навчання та андрагогічні принципи, що ґрунтуються на психологічних і педагогічних засадах.

Ключові слова: *напрями технології навчання, безперервна освіта, сфера освітніх послуг, андрагогічна модель, андрагогічні принципи.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та стрімкого розвитку науково-технічного прогресу людський інтелект і навчання стали головними важелями соціально-економічного розвитку. Людина, яка не володіє сучасною інформацією, не в змозі миттєво реагувати та адаптуватися до нових вимог під час швидких змін у суспільстві в різних сферах. У зв'язку з цим серед пріоритетів державної політики західних країн запропонована концепція неперервного навчання. У цій концепції в центрі всіх освітніх процесів є людина, якій необхідно створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Зникають межі між поділом лінії життя на періоди навчання та праці. На думку С. Змейова, саме навчання дорослих є ключовою ланкою переходу від сфери навчання у сферу освітніх послуг, яка базується у своїй діяльності на концепціях безперервного та вільного навчання. Головний споживач освітніх послуг – це передусім доросла людина з її індивідуальними освітніми потребами [2, с. 13]. Розширення меж традиційної освіти, відмова від обмежень і надання більшої свободи людині, яка навчається, та викладачу стали головними напрямами в розвитку освіти в другій половині XX століття. Головним принципом освіти дорослого Т.Г. Браже вважає її гарантовану результативність (обов'язковість задоволення потреб людини в підвищенні її життєвого рівня шляхом отримання певних освітніх послуг) [4, с. 184].

Актуальність дослідження полягає в аналізі напрямів технологій навчання дорослих іноземної мови як підґрунтя ціложиттєвого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему становлення й розвитку технології навчання дорослих можна прослідкувати за допомогою низки досліджень, що присвячені різним аспектам теорії і практики. Різноманітні аспекти навчання дорослої людини відображені в дослідженнях учених, таких як Ф. Персивал, Г. Еллінгтон, В. Беспалько, Д. Чернилевський, О. Філатов, С. Батишева, Н. Дем'яненко, Т. Десятова та інші.

Метою статті є систематизація понятійного апарату технології навчання дорослих, андрагогіки, андрагогічної моделі навчання, умов її виникнення, аналіз андрагогічних принципів навчання дорослих людей. Детальне вивчення методологічного інструментарію та проблем навчання дорослих дасть змогу методично коректно окреслити умови і стратегію оптимального навчання дорослих людей іноземної мови.

© Якушенко І. О., 2019

Виклад основного матеріалу. Термін «технологія навчання» з'явився через необхідність організації та систематизації процесу навчання з урахуванням нових потреб і дій щодо навчання. У центрі процесу навчання фігурує дві особи: вчитель – дорослий учень, утворюються партнерські взаємини під час навчання. Створення сприятливої атмосфери навчання та систематизація різних прийомів і методики є гарантією досягнення успіху. На думку С. Змейова, поява технології навчання як способу організації процесу навчання – закономірний наслідок розвитку сфери навчання й наук про освіту. Вона спричинена необхідністю підвищити ефективність процесу навчання, активізувати роль дорослого учня в його організації і стала логічним підсумком процесу навчання як діяльності, взаємодії всіх основних елементів навчання, а не лише того, кого навчають, яке спрямоване на досягнення чітко визначених цілей навчання [2, с. 19].

С. Змейов стверджує, що технологія навчання дорослих включає два головні напрями, а саме: 1) систему науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих, які навчають, і тих, кого навчають, виконання яких із високим ступенем гарантії призведе до досягнення поставлених цілей навчання; 2) розділ андрагогіки, який вивчає та обґрунтовує систему дій цього навчання [2, с. 19].

За тлумаченням, андрагóгіка (від грец. *άνήρ (άνδρος)* – дорослий чоловік і грец. *αγωγη* – вести) – одна з назв галузі педагогічної науки, яка охоплює теоретичні і практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих. Андрагогіка, об'єднуючи знання про специфіку навчання дорослої людини, враховує її вік, освітні та життєві потреби, реальні можливості, індивідуальні особливості й досвід, психіку та фізіологію.

Складний процес навчання неможливо уявити без дотримання певних умов. Тому варто розглянути обґрунтовану андрагогічну модель навчання, наслідування якої сприятиме позитивному результату під час навчання дорослої людини іноземної мови. Акцентується увага на таких умовах:

– Головна роль в організації процесу навчання на всіх його етапах належить тому, хто навчається. Доросла людина – активний елемент, є одним із рівноправних суб'єктів процесу навчання. Викладачу необхідно вислухати думку дорослого учня та за необхідності вміло скоректувати її.

– Доросла людина по мірі свого зростання й розвитку акумулює значний досвід, який може бути використаний як джерело навчання як того, кого навчають, так й інших людей. Викладач повинен допомогти дорослій людині з'ясувати її особистий досвід. Дискусії, ігри, вирішення конкретних завдань і проблемних ситуацій – саме такі форми допоможуть викладачеві вести рівноправний діалог з дорослим учнем. Відбувається обмін досвідом між викладачем і дорослим учнем.

– Дорослі люди хочуть застосувати отримані знання відразу, щоб бути більш компетентними у вирішенні будь-яких проблем, щоб ефективно діяти в житті. Відповідно, курс навчання будується на основі розвитку певних аспектів компетенції осіб, які навчаються, та орієнтується на вирішення їхніх конкретних життєвих завдань. Відбувається аналіз необхідних знань, навичок і вмінь особи, яка навчається. Викладач повинен систематизувати лексичний і граматичний матеріал з метою його засвоєння та використання. Методичні прийоми, запропоновані викладачем, повинні враховувати цілі навчання та вже сформовані компетенції дорослих учнів.

– Весь процес навчання будується на спільній діяльності того, хто навчає, і того, кого навчають (учитель – дорослий учень). Без такої форми навчання процес навчання не може бути реалізованим [2, с. 22].

С. Змейов стверджує, що цілі навчання дорослих чіткі, тісно пов'язані з певними соціально-психологічними, професійними, побутовими, особистими проблемами або факторами з досить зрозумілими уявленнями про подальше застосування отриманих знань, умінь і навичок і якостей. Проте необхідно звернути увагу на низку недоліків під час навчання дорослих учнів. На думку Р. Преснер, одним із недоліків навчання дорослих є фонація, яка створюється зі складнощами, виявляється нестійкою, а акцент залишається постійним явищем [3, с. 252]. О. Яцишин підкреслює, що з віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання, дещо слабшають: знижуються зір, слух, погіршуються пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, швидкість реакції [5, с. 363]. На думку Т. Гончарової-Ільїної, на особливу увагу заслуговує необхідність врахування психолого-лінгвістичних особливостей навчання дорослих людей іноземних мов, зокрема особливостей пам'яті в різні періоди дорослості [1, с. 120].

Поряд із цим з'являються позитивні якості, які сприяють навчанню: життєвий досвід, обґрунтованість, раціональність мислення, схильність до аналізу. Не випадково експерименти психологів показали, що в тих випадках, коли в навчанні необхідна глибина розуміння, осмислення, здатність спостерігати, робити висновки, дорослим це вдається краще, ніж людям молодшого віку [5, с. 364].

Для досягнення позитивних результатів під час навчання дорослих іноземної мови, викладачу необхідно спиратися на основні андрагогічні принципи навчання, а саме:

1. Пріоритет самостійного навчання. Під самостійною діяльністю розуміється самостійне здійснення дорослими людьми організації процесу свого навчання.

2. Принцип сукупної діяльності. Відбувається рівноправний діалог, співробітництво між викладачем і дорослим учнем щодо планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід дорослого учня. Згідно із цим принципом, життєвий досвід дорослого учня використовується як одне із джерел навчання як самого дорослого учня, так і його колег. Викладач повинен систематизувати вже отриманий досвід дорослого учня, виявляти проблеми під час засвоєння іншомовного матеріалу, слухати дорослого учня та аргументувати свою точку зору.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу, кожний дорослий учень спільно з викладачем, а в деяких випадках з іншими дорослими учнями створює індивідуальну програму навчання, яка орієнтується на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослого студента. Викладач повинен кожному приділяти увагу на занятті, коректно виправляти помилки та хвалити за успіхи.

5. Системність навчання. Цей принцип бере до уваги дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання. Викладання має здійснюватися за принципом від викладання простого матеріалу до більш складного. У деяких випадках необхідно звертатися до вже пройденого матеріалу з метою узагальнення.

6. Контекстність навчання. З одного боку, переслідуються конкретні, життєво важливі для дорослого учня цілі, які орієнтуються на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, з іншого – будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності особистість, яка навчається, та її просторових, часових, професійних, побутових факторів. Викладач повинен правильно ставити цілі заняття й із допомогою методичних прийомів їх досягати. Використання правильно підібраного навчального матеріалу гарантує успіх.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Негайне використання на практиці отриманих знань, умінь і навичок є головною метою навчання дорослого учня. Вирішення проблемних завдань на занятті, складання діалогів сприяють засвоєнню мовного матеріалу.

8. Принцип ефективності навчання. Дорослому учневі надається певна свобода вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також самих дорослих учнів. Дорослий учень допомагає викладачу окреслити межі заняття, пропонує звернути увагу на складнощі під час вивчення певного матеріалу. На заняттях застосовується робота в парах і групах.

9. Принцип розвитку навчальних потреб. Оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом знаходження реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання. Процес навчання будується з метою формування в дорослого учня нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомлення навчання. Дорослий учень і вчитель усвідомлюють усі параметри процесу навчання та свої дії щодо організації процесу навчання. У дорослого учня є мотивація та свідомість виконання своїх дій [2, с. 25].

Висновки і пропозиції. Ми підтримуємо думку Л. Чхайло, що важливою умовою ефективної організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання, яка характеризується передусім взаємною повагою учасників процесу навчання, доброзичливими взаєминами, взаємодопомогою та співпрацею [4, с. 183].

Отже, швидкі зміни в суспільстві призвели до суттєвих змін сучасної освіти й позитивно вплинули на розвиток традиційної освіти. Активізація наукових пошуків у сфері андрагогіки й розроблення освітніх технологій необхідні для задоволення попиту, що зростає, дорослого населення на якісні освітні послуги.

Список використаної літератури:

1. Гончарова-Ільїна Т. Акмеологічний аспект в навчанні дорослих іноземній мові. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки».* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. Кн. 2. С. 116–120.
2. Змеев С. Технология обучения взрослых. Москва: Академия, 2002. 128 с.
3. Преснер Р. Специфіка навчання іноземних мов дорослих. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2015. № 31. С. 251–259.
4. Чхайло Л. Андрагогіка: особливості і проблеми навчання дорослих. Андрагогічні засади післядипломної освіти. URL: http://www.uk.x-pdf.ru/5pedagogika/47673-1-andragogichni-zasadi-pislyadiplomnoi-osviti-zbirnik-materialiv-vseukrainskoi-naukovo-metodichnoi-internet-konferencii-2.php.
5. Яцишин О. Психолого-педагогічні особливості навчання іноземної мови дорослих слухачів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.

Yakushenko I. Directions of learning techniques for teaching foreign language to adult learners

The article describes the methodological basis of directions of adult learning techniques within continuous learning. Instruments of socio – economic development of society being main factors introducing changes to traditional education and expanding its scope within the context of globalization are defined. A new status is given to an adult learner and a teacher. Influence of the continuous education in the education sphere and its slowly moving to the sphere of educational services within continuous education are revealed. Importance of implementation of learning techniques for meeting increasing demand of adults for quality education is underlined. Much attention to main directions of education development in the second half of the 20th is paid. The notions of andragogics, andragogic model of learning, and conditions of its formation are considered. The reason for giving a new meaning to the term learning techniques in the education process is revealed. Each condition of andragogic model is analyzed and importance of their applying during the training is proved. Objectives for adult learning are defined and attention to the necessity of taking into account age and psycho – linguistic peculiarities in teaching adults a foreign language is focused. Language training of adults and younger adults aiming at determining the depth of understanding and conceptualization is compared. Ten basic principles of adult learning are stressed.

Detailed analysis of every principle will be of great importance for a teacher to structure a lesson and give concrete content for achieving educational objectives. The article reveals the ways of implementing directions in adult learning techniques a foreign language in the plane of continuous education as a part of development a professional. During teaching adult students a foreign language, it is suggested to use as a basis the andragogic model and andragogic principles based on psychological and pedagogical standards and rules.

Key words: *directions of adult learning techniques, continuous learning, sphere of educational services, andragogic model of learning, andragogic principles.*

НОТАТКИ