



**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**  
Заснований у жовтні 2010 р.  
Виходить 2 рази на рік

# ВІСНИК

УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

**СЕРІЯ**

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

#### ЗМІСТ

#### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

|   |    |
|---|----|
| <b>Акімова Н.В.</b><br>Класифікація значень та смислів у контексті проблеми розуміння тексту.....           | 8  |
| <b>Воровка М.І.</b><br>Джерельна база історико-педагогічного дослідження: поняття та специфіка .....        | 13 |
| <b>Гарькава Т.А.</b><br>Методичні засади навчання петриківського розпису .....                              | 18 |
| <b>Гурєєва Л.В.</b><br>Стан та перспективи дослідження міжгалузевої термінології.....                       | 23 |
| <b>Кожушкіна Т.Л.</b><br>Щодо змістового аналізу поняття «культура міжособистісної взаємодії» .....         | 27 |
| <b>Сапожников С.В.</b><br>Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів<br>у вимірі сьогодення ..... | 34 |

**Програмні цілі** – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля»  
Серія «Педагогіка і психологія»  
затверджений у Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 10.05.2017 р. № 693).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля»  
Серія «Педагогіка і психологія»  
zareєстровано у наукометричних базах та директоріях Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus та індексується в Google Scholar, РИНЦ.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 7 від 25.10.2018 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 22577-12477ПР від 20.02.2017 р.

**2 (16) 2018**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Гаркуша І.В.</b><br>Основні типи ставлення особистості до грошей.....   | 40  |
| <b>Дніпрова О.А., Єрмолаєва Т.В., Черняк Н.О.</b><br>Гендерні стереотипи та вибір професії .....   | 46  |
| <b>Донець О.І.</b><br>Сексуальні установки жінок в юнацькому віці.....   | 52  |
| <b>Кайко В.І., Мацієвська С.М.</b><br>Щодо експертної характеристики індивідуальних психологічних особливостей особистості за її почерком .....                                | 58  |
| <b>Кравченко Л.А., Кобзєва І.М.</b><br>Сексуальна просвіта як складова виховного процесу підлітків.....  | 66  |
| <b>Малиш В.І.</b><br>Особливості економічного виховання підлітків з багатодітних родин в умовах ринкового суспільства.....   | 72  |
| <b>Нестуля С.І.</b><br>Освітній проект «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності» у процесі формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів..... | 77  |
| <b>Переворська О.І., Кобзєва І.М.</b><br>Здоров'язберігаючі технології в освітньому процесі вищого навчального закладу.....  | 85  |
| <b>Приходько Т.П.</b><br>Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів закладів вищої освіти.....   | 91  |
| <b>Федів В.І., Микитюк О.Ю., Олар О.І., Бірюкова Т.В.</b><br>Виховання патріотизму у студентів у процесі вивчення медичної і біологічної фізики .....                          | 97  |
| <b>Черняк Є.Б., Йоркіна Н.В.</b><br>Формування гендерної компетентності студентів у процесі їх підготовки до умов виконавської діяльності .....                                | 102 |

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Лоза Т.В.</b><br>Розвиток особистості клієнта соціальної роботи в контексті коучингового підходу .....                          | 109 |
| <b>Олійник І.В., Янченко О.С.</b><br>Проблема психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб..... | 114 |

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –

**Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

### Редакційна рада

*Заступник головного редактора*

**А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

### Редакційна колегія серії

*Головний редактор серії*

**О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,**  
*заступник головного редактора серії*  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор**

**С.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**В. Крігер, доктор філософії, професор (Німеччина)**

**Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор**

**А.П. Самодрин, доктор педагогічних наук**

(Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля)

**С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**О.О. Резван, доктор педагогічних наук, професор**

**С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор**

**І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)**

**Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)**

**Atélia Lopes PhD Full Professor, University of Porto, (Portugal)**

**Е. Френдо, магістр (Німеччина)**

**В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор**

**Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор**

**О.В. Лебідь, кандидат педагогічних наук, доцент**  
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

**І.В. Олійник, кандидат педагогічних наук,**

*відповідальний секретар*

(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Давиденко Г.В.</b><br>Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання.....                                  | 123 |
| <b>Криворотько А.О.</b><br>Гендерне виховання підлітків з порушенням інтелектуального розвитку.....  | 129 |
| <b>Лазаренко В.І., Чуприна Ю.О.</b><br>Формування суспільно-корисних навичок у старших дошкільників з порушенням слуху.....                            | 136 |
| <b>Нетьосов С.І.</b><br>До питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху..... | 143 |
| <b>Никоненко Н.В.</b><br>Спільне та відмінне у роботі та підготовці вчителів спеціальної та загальної освіти США.....                                  | 152 |

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Верченко Л.С.</b><br>Діагностика рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....   | 160 |
| <b>Волкова Н.П., Гавяда В.В.</b><br>До питання про результати моніторингу якості організації самостійної роботи студентів.....  | 170 |
| <b>Гриняєва Н.М.</b><br>Проблема формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості.....  | 177 |
| <b>Данильченко І.Г.</b><br>Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток (на прикладі навчальної дисципліни «Дитяча література»).....                  | 184 |
| <b>Ігнатюк О.А., Демідова Ю.Є.</b><br>Ергономічна компетентність як результат навчання та інтегрований показник якості фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах освітніх трансформацій..... | 192 |
| <b>Ільєнко О.Л.</b><br>Діяльність консультативно-дослідницьких центрів в аспекті формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця.....   | 199 |
| <b>Ключник Р.М., Опалева О.И.</b><br>Лингводидактический потенциал иноязычных рекламных текстов.....  | 206 |
| <b>Козинець І.І.</b><br>Аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів-митників у закладах вищої освіти.....   | 214 |
| <b>Мархева О.Є.</b><br>Розвиток навчальної автономії майбутніх перекладачів у процесі їхньої самостійної навчальної діяльності (досвід університетів Німеччини та Австрії).....   | 221 |
| <b>Medynska S.I.</b><br>The scope of application of computer testing in the context of cultural and motivational aspects while forming the foreign language competence of undergraduate tourism students.....             | 226 |
| <b>Наход С.А.</b><br>Щодо технологій підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзивної освіти.....   | 232 |
| <b>Омельяненко В.В.</b><br>Структурно-функціональна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки.....  | 239 |
| <b>Остапенко Т.М.</b><br>Методика викладання як головна ланка дидактики і навчальний предмет.....   | 246 |
| <b>Павленко О.О., Чой К.С., Бондар О.Є., Бе Д.Й., Горбаньова О.О.</b><br>Розвиток освітніх програм підготовки перекладачів: досвід Австрії, США, Південної Кореї.....   | 252 |
| <b>Пінська О.Л.</b><br>Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності.....  | 260 |
| <b>Савчук П.П., Потапюк Л.М.</b><br>Професійне становлення студентів технічного університету шляхом поширення академічної доброчесності.....  | 266 |
| <b>Ситняківська С.М.</b><br>Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах білінгвального навчання.....  | 273 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р., Бредбіер П.В.</b><br>Наскільки методика викладання іноземних мов є залежною від загальної педагогіки? ..... | 279 |
| <b>Шепеленко Т.Л.</b><br>Формування перцептивних умінь у майбутніх фахівців юридичного напрямку<br>в процесі фахової підготовки .....              | 287 |
| <b>Шумський О.Л.</b><br>Лінгводидактична технологія формування готовності майбутніх учителів іноземних мов<br>до лінгвосомоосвіти .....            | 295 |

## **НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Коршун Т.С.</b><br>Можливості індивідуалізації навчання на онлайн-платформах.....                                | 301 |
| <b>Медведчук А.В.</b><br>Інтерактивні методи навчання іноземної мови.....   | 307 |
| <b>Monastyrna O.V.</b><br>Students teach students.<br>Implementation of peer teaching strategy in efl classes ..... | 312 |

## **УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Головко С.О.</b><br>Технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту..... | 317 |
| <b>РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS)</b> .....  | 323 |

## CONTENTS

### THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

|   |    |
|---|----|
| <b>Akimova N.V.</b><br>Classification of the meanings and senses in the context of problems of text understanding ..... | 8  |
| <b>Vorovka M.I.</b><br>The concept and specific nature of sources for historical pedagogical research.....              | 13 |
| <b>Harkava T.A.</b><br>Methodological principles of teaching Petrykivka painting .....                                  | 18 |
| <b>Guryeyeva L.V.</b><br>Current state and trends of interdisciplinary terminology study .....                          | 23 |
| <b>Kozhushkina T.L.</b><br>The content analysis of the notion "the culture of interpersonal interaction" .....          | 27 |
| <b>Sapozhnikov S.V.</b><br>Professionalism of the future primary schoolteacher in modern world .....                    | 34 |

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING, AND DEVELOPMENT

|  |     |
|--|-----|
| <b>Harkusha I.V.</b><br>The main types of person's attitude to money .....   | 40  |
| <b>Dniprova O. A., Ermolaeva T.V., Chernyak N.O.</b><br>Gender stereotypes and career choice.....  | 46  |
| <b>Donets O.I.</b><br>Sexual attitudes of women in adolescence .....   | 52  |
| <b>Kaiko V.I., Matsiievska S.M.</b><br>Research of interrelations between psychological features of personality and graphological characteristics of handwriting.....                          | 58  |
| <b>Kravchenko L.A., Kobzieva I.M.</b><br>The sexual enlightenment as an element of adolescents' upbringing process .....   | 66  |
| <b>Malysh V.I.</b><br>Features of economic education of teenagers from large families in the market society.....   | 72  |
| <b>Nestulya S.I.</b><br>Educational project "development of leadership in Ukraine on the principles of gender equality" in the process of forming future managers' leadership competence ..... | 77  |
| <b>Perevorska O.I., Kobzieva I.M.</b><br>Health-saving technologies in the educational process of a higher educational institution.....  | 85  |
| <b>Prykhodko T.P.</b><br>Actualizing motivation for teachers' of higher educational institution self-organization .....  | 91  |
| <b>Fediv V.I., Mykytyuk O.Y., Olar O.I., Biryukova T.V.</b><br>Students' patriotic upbringing in the study of Medical and Biological Physics .....   | 97  |
| <b>Chernyak Ye.B., Yorkina N.V.</b><br>Formation of gender competence of students in the process of their preparation for the conditions of performing activity .....                          | 102 |

### TOPICAL ISSUES OF SOCIAL WORK AND REHABILITATION

|  |     |
|--|-----|
| <b>Loza T.V.</b><br>Development of social work client's personality: the coaching approach.....                      | 109 |
| <b>Oliynik I.V., Yanchenko O.S.</b><br>The problem of psychology and pedagogical escort of students immigrants ..... | 114 |

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND EDUCATION

|   |     |
|---|-----|
| <b>Davydenko H.V.</b><br>Implementation of inclusive education at higher education institutions as the important aspect of social inclusion: barriers and ways of overcoming them ..... | 123 |
| <b>Kryvorotko A.O.</b><br>Gender education of adolescents with cognitive development disorder.....  | 129 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Lazarenko V.I., Chuprina Yu. O.</b><br>Formation of socially useful skills of senior preschool children with hearing disorders.....  | 136 |
| <b>Netosov S.I.</b><br>To the question of the use of information and communication technologies in the process<br>of inclusive education of children with hearing disorders ..... | 143 |
| <b>Nykonenko N.V.</b><br>Common and different in work and preparation of special and general education teachers .....   | 152 |

## THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

|   |     |
|---|-----|
| <b>Verchenko L.S.</b><br>Diagnostics of the levels of development of social and communicative competence<br>of future higher school teachers .....  | 160 |
| <b>Volkova N.P., Gavyada V.V.</b><br>On the issue of monitoring the quality of organization of students' independent work .....   | 170 |
| <b>Hrynyayeva N.M.</b><br>The issue of formation of foreign language professionally oriented competence of future specialists<br>in food industry .....   | 177 |
| <b>Danylchenko I.G.</b><br>Future preschool teachers' training for forming skills focused on sustainable development<br>of preschoolers by means of fiction .....   | 184 |
| <b>Ignatyuk O.A., Demidova Y.Ye.</b><br>Ergonomic competence as the result of teaching and as an integrated index of quality of professional<br>preparation of future higher school teachers in the conditions of educational transformations ..... | 192 |
| <b>Iliencko O.L.</b><br>Activities of advisory and research centers as a means of forming competitiveness<br>of a future professional.....  | 199 |
| <b>Kliuchnyk R.M., O.I. Opaleva R.M.</b><br>Linguo-didactic potential of foreign language advertising texts.....  | 206 |
| <b>Kozinets I.I.</b><br>Aspects of professional training of future customs managers at higher education institutions .....  | 214 |
| <b>Markheva O.Ie.</b><br>Development of learning autonomy of future translators in the process of their self-maintained<br>educational activities (based on experiences of German and Austrian universities).....                                   | 221 |
| <b>Medynska S.I.</b><br>The scope of application of computer testing in the context of cultural and motivational aspects<br>while forming the foreign language competence of undergraduate tourism students.....                                    | 226 |
| <b>Nakhod S.A.</b><br>About the technologies of preparing teachers for working in the conditions of inclusive education.....  | 232 |
| <b>Omelianenko V.V.</b><br>Professional and ethical competence of future bachelors of law: the formation of structural<br>and functional model in the process of professional training .....  | 239 |
| <b>Ostapenko T.M.</b><br>Teaching methods as the main link of didactics and academic discipline.....  | 246 |
| <b>Pavlenko O.O., Choi Kw.S., Bondar O.Ye., Bae G.Yo., Horbanova O.O.</b><br>Development of educational programmes for training translators and interpreters:<br>the experience of Austria, the USA and South Korea.....                            | 252 |
| <b>Pinska O.L.</b><br>The formation of readiness of prospective teachers for creative pedagogical activity.....   | 260 |
| <b>Savchuk P.P., Potapiuk L.M.</b><br>Professional formation of the students of the technical university through the spread of academic integrity .....   | 266 |
| <b>Sitnyakovskaya S.M.</b><br>Development of bilingual professional communicative competence of future social sphere specialists<br>in the process of bilingual training .....  | 273 |
| <b>Tarnopolsky O.B., Kabanova M.R., Bradbeer P.W.</b><br>To what extent are methods of teaching foreign languages dependent on general pedagogy? .....  | 279 |
| <b>Shepelenko T.L.</b><br>Formation of perceptive skills by future professionals in the field of law in their professional training.....  | 287 |
| <b>Shums'kyi O.L.</b><br>Linguodidactic technology of forming future foreign language teachers' preparedness<br>for linguistic self-education .....   | 295 |

## STATE-OF-THE-ART TEACHING/LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

|   |     |
|---|-----|
| <b>Korshun T.S.</b><br>Opportunities for individualization of learning through online platforms.....            | 301 |
| <b>Medvedchuk A.V.</b><br>Interactive methods of teaching foreign languages.....                                | 307 |
| <b>Monastyrna O.V.</b><br>Students teach students. Implementation of peer teaching strategy in EFL classes..... | 312 |

## MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

|  |     |
|--|-----|
| <b>Holovko S.O.</b><br>The technological approach to formation of managerial culture of future masters in management ..... | 317 |
| <b>ABSTRACTS</b> .....   | 323 |

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «**Вісник Університету імені Альфреда Нобеля**». Серія «**Педагогіка і психологія**» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактори: *М.С. Кузнецова, О.О. Шевцова*

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 29.10.2018. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 30,1.

Тираж 300 пр. Зам. № .

**Адреса редакції та видавця:**  
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.  
Університет імені Альфреда Нобеля  
**Тел/факс** (056) 778-58-66. **e-mail:** rio@duan.edu.ua

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».  
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.  
Тел. (056) 794-61-05, 04  
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 37.015  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-1

**Н.В. АКІМОВА,**  
*кандидат філологічних наук, докторант  
кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти  
Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний  
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*

### КЛАСИФІКАЦІЯ ЗНАЧЕНЬ ТА СМИСЛІВ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ

Проаналізовано деякі поширені класифікації значення та сенсу. Визначено їх диференційні ознаки. Запропоновано дефініції: значення тлумачаться як семантичні одиниці, що тісно пов'язані зі словами і містять елементи дефініцій, що збігаються, значення кодифіковані у словнику; сенс – це новий, індивідуальний і оригінальний компонент семантики, що привносить у текст конкретний читач. На основі цих визначень впорядковано типологію значення та сенсу в контексті проблеми розуміння тексту.

*Ключові слова: значення, сенс, смисл, розуміння, текст.*

**П**остановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві людина постійно має справу з текстами. Часто взаємодія з іншими людьми опосередкована текстами, відповідно, від успішності розуміння цих текстів багато в чому залежить ефективність міжособистісної комунікації та співпраці. Усвідомлюючи це, сучасні українські психологи почали досліджувати різні аспекти проблеми розуміння тексту. Зокрема Н.В. Чепелева однією з перших привернула увагу наукової громадськості до важливості вивчення цієї проблеми [14]. Подальшого розвитку ця тема набула в дисертаційних дослідженнях її учнів: Р.В. Кириченко («Вплив смислової структури тексту на його розуміння студентами») та Л.І. Романовської («Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту»). Наразі ця проблема розуміння продовжує активно вивчатися в плані розуміння релігійних текстів (Н.М. Савелюк [9]) та навчальних і художніх матеріалів (Н.В. Харченко [13]). Між тим вчені, розглядаючи різні аспекти зазначеної проблеми, сходяться у думці, що механізм розуміння сконцентровано навколо взаємодії значень та сенсів, що зіштовхуються в процесі розуміння. Проте досі немає чіткої теоретичної межі між цими поняттями, незважаючи на їх популярність, вони так і не набули належної операціоналізації. Існуючі класифікації значень та сенсів також потребують систематизації на основі чіткої диференціації цих понять.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Різні варіанти систематизації значень та смислів активно пропонуються сучасними дослідниками, зокрема Г.О. Балл класифікує їх за ступенем об'єктивності – суб'єктивності [2, с. 61–67], А.Г. Шмельов – за ініційованою ними реакцією [15, с. 22–26], О.О. Залевська – за ознакою індивідуального чи загального змісту [4, с. 40], Й.А. Стернін – за формальними характеристиками [12, с. 171–172], контекстуального критерію дотримується у своїй типології Ф.С. Бацевич [3, с. 77–78]. Також у сучасній на-



уковій літературі нескладно відшукати й інші класифікації. Така різноманітність підходів засвідчує складність та багатоаспектність досліджуваного явища.

**Мета і завдання дослідження.** Метою цієї статті є аналіз поширених класифікацій значень та сенсів, виокремлення їх диференційних ознак і розробка на цій основі типології в контексті теорії розуміння тексту.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість актуальних наукових теорій розуміння тексту сконцентровано навколо значення і сенсу, взаємодія яких, ймовірно, і є механізмом розуміння. За свідченням Д.О. Леонтьєва, у російській і німецькій мовах у більшості випадків ці слова розглядаються як синоніми; а в англійській і французькій мовах переважно використовується тільки одне зі слів (англійське *meaning*, а не *sense* і французьке *sens*, а не *signification*) [6, с. 8]. У російськомовній літературі плутанина доходить до того, що деякі автори розглядають смисли як окремий випадок значень, в той час як інші – значення як окремий випадок смислів [1; 15]. У класичній психологічній літературі значення та сенси трактують по-різному (табл. 1).

Таблиця 1

**Диференціація значення та сенсу в класичній психології**

| Автор підходу                | Значення   | Сенс  |
|------------------------------|--|---|
| Л.С. Виготський [10, с. 193] | Властивість знака, результат віднесення змісту свідомості до певного типу явищ | Те, що входить у значення (результат значення), але не закріплено за знаком; сенс ширше значення  |
| О.Р. Лурія [7, с. 54]        | Стойка система узагальнень, що стоїть за словом, однакова для всіх, людей      | Індивідуальне суб'єктивне значення слова, складається з тих зв'язків, які стосуються певної ситуації  |
| Ю.А. Сорокін [11, с. 59]     | Сутність предмета, співвіднесена з деяким знаком                               | Інтерпретація певного значення на основі колективного та/або особистого досвіду   |
| Д.О. Леонтьєв [5, с. 20]     | Об'єктивні властивості і зв'язки об'єктів і явищ, загальне і соціальне         | Відображення індивідуально значущих властивостей, ставлення суб'єкта до об'єктів і явищ, не заданий а priori, а створюється на кожному етапі; джерелом, що приписує сенс речам, є свідомість, актуальний впорядкований досвід |

Важливим аспектом у розумінні суті значень та сенсів є аналіз класифікації їх форм. Зокрема Г.О. Балл виокремлює триаду: об'єктивне (реальне) значення – суб'єктивне значення – суб'єктивний смисл. Він зауважує, що суб'єктивне значення – це присутнє в індивідуальній свідомості відображення властивостей того чи іншого фрагмента об'єктивної реальності, а смисл (суб'єктивний) – психічне відображення взаємозв'язку суб'єктивного значення цього об'єкта з актуальними потребами конкретного суб'єкта [2, с. 61–67]. А.Г. Шмельов виділяє оперативні (відповідно до алгоритму  $S \leftrightarrow R$ ) та афективні (відповідно до алгоритму  $S \leftrightarrow E$ ) значення [15, с. 22–26]. О.О. Залевська визначає загальносистемне і психологічне значення: перше включає знання, що поділяють (за домовленістю) всі носії тієї або іншої мови (культури), узгоджується з дефініціями тлумачних словників і забезпечує взаєморозуміння людей у процесі комунікації; друге є результатом процесу співвідношення загальносистемного значення з індивідуальним образом світу, тобто розуміння значення слова, встановлення його «для себе» [4, с. 40]. У психолінгвістиці в працях Й.А. Стерніна диференціюються лексикографічне і психологічно реальне значення слова: значення, що фіксується в словниках відповідно до принципу редукціонізму, тобто мінімізації ознак, можна умовно назвати лексикографічним, оскільки воно сформульоване (змодельоване) спеціально для подання слова у словниках. Таке значення часто є недостатнім для опису реального функціонування слова, воно завжди за обсягом менше реального значення, що існує у мовній свідомості.

У зв'язку з цим видається доцільним говорити про існування ще одного типу значення – психологічно реального, тобто впорядкованої єдності всіх семантичних компонентів, які реально пов'язані з певною звуковою оболонкою у свідомості носіїв мови. Це той обсяг семантичних компонентів, який актуалізує ізольовано взяте слово у свідомості носіїв мови,

в єдності всіх утворюючих його семантичних ознак – більш і менш яскравих, ядерних і периферійних [12, с. 171–172]. Не викликає сумнівів той факт, що найближче (за О.О. Потєбнею), психологічно реальне (за Й.А. Стерніним) або психологічне (за О.О. Залевською) значення не збігається із словниковою дефініцією, і, якщо слово активно використовується, певно, що трактування, дане носіями мови, буде ширше лексикографічного. Але чи можемо ми в цьому випадку говорити про значення або мова йде вже про сенс? Припустимо, що загальний компонент визначень слова, отриманих від носіїв мови, ще можна розглядати як значення (і то не завжди), але індивідуальні й оригінальні варіанти тлумачень правильніше інтерпретувати як сенси. Таким чином, власне значенням є лише подальше, лексикографічне. А найближче, психологічно реальне значення, радше, є результатом взаємодії читацької свідомості із словниковим значенням і контекстом, і в такому розумінні є, по суті, сенсом.

Сенс як актуалізоване значення розглядає й Ф.С. Бацевич [3, с. 77–78]. Він вирізняє кілька типів сенсу: мовленнєві/актуальні (результат взаємовпливу мовних знаків у контексті вислову. Так, у реченні *Ольга не зможе нести цю валізу: адже вона жінка* актуальний сенс слова *жінка* – «фізично слабка»); особистісні (індивідуальна, потенційна інформація, неповторний концепт у комунікації, який залежить перш за все від внутрішнього світу учасників спілкування, контексту комунікації, специфіки каналу спілкування, наявності та якості зворотного зв'язку, а також ряду інших складових); комунікативні (результат комунікативних стратегій всіх учасників (кооперативного) спілкування в межах певного контексту і ситуації з використанням вербальних, невербальних і паравербальних засобів). Подібної позиції дотримується й А.І. Новіков, який вважає значення засобом актуалізації сенсу в певному вислові, мотивуючи свою думку тим, що значення тієї або іншої одиниці є елементом мовної системи, тоді як конкретний сенс – це явище мовлення, що має ситуативну зумовленість, протиставлення сенсу значенню здійснюється як протиставлення конкретно ситуативного (прагматичного) змісту повідомлення його абстрактному мовному змісту [8, с. 137].

О.О. Залевська наголошує на багатоаспектності значення: замість суперечок за принципом «або – або» (тобто відстоювання винятковості того чи іншого способу репрезентації – вербального або образного, модально специфічного або амодального, пропозиційного або якогось ще) необхідно визнати множинність («поліфонію») форм репрезентації значень в індивіда (тобто принцип кон'юнкції «і...і») з постановкою завдання виявити, для користування якими видами значень і за яких умов найбільш типовими є ті чи інші пріоритети у виборі певних стратегій і опор в умовах функціонування слова як надбання індивіда [4, с. 101]. Цю думку можна проілюструвати в межах п'яти виокремлених нею підходів до значення [4, с. 104–117]:

1. Асоціативний: значення як комплекс асоціацій, таке розуміння поширене в межах когнітивної психології, і може бути підставою для виділення асоціативного значення.

2. Параметричний: комплекс складових, ступінь вираженості яких можна виміряти на основі інтенсивності характеристик, цей підхід поширюється в межах психосемантики, і може бути підставою для виділення конотативного значення.

3. Характерологічний: набір ознак, які характеризують позначений словом об'єкт, такий підхід ідейно наближується до структуралізму, в цьому аспекті можна говорити про типове значення.

4. Прототипічний: набір типових значущих ознак, акцент на значущості зближує цю концепцію з гештальт-психологією і дозволяє виокремити прототипічне значення.

5. Ситуативний: значення реалізується через включення його в більшу одиницю, пропозицію, фрейм, сценарій, подію, утворюючи поля, групи тощо, таке розуміння розвиває ідеї феноменології і передбачає можливість виділення контекстного значення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, значення тісно пов'язані зі словами і містять елементи дефініцій, що збігаються, і кодифіковані у словнику. Сенс – це нове, індивідуальне й оригінальне, що привносить у текст конкретний читач. За умови аналізу пропонованих класифікацій з урахуванням виокремлених диференційних ознак значення та смислу варто зауважити, що значення можуть бути типові та прототипічні, тоді як смисли – асоціативні, конотативні та контекстні.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробці методики дослідження успішності розуміння тексту на основі диференціації значень та смислів.

### Список використаних джерел

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 336 с.
2. Балл Г.О. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Г.О. Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / за заг. ред. С.Д. Максименка, В.Т. Циби та ін. – К., 2003. – С. 61–67.
3. Бацевич Ф.С. Прологомены к теории коммуникативного смысла / Ф.С. Бацевич // Культура народов Причерноморья. – 2004. – № 49, т. 1. – С. 77–79.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. ун-т, 1999. – 382 с.
5. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 19–30.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
8. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков / А.И. Новиков // Теория и практика речевых исследований. – М.: МГУ, 1999. – С. 132–144.
9. Савелюк Н.М. Психологія розуміння особистістю релігійного дискурсу: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія; історія психології / Н.М. Савелюк. – Київ, 2018. – 36 с.
10. Семенуха О.І. Психосемантика: тенденції та перспективи дослідження індивідуальної свідомості / О.І. Семенуха // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 15. – С. 191–198.
11. Сорокин Ю.А. Психолінгвістическіе аспекты изучения текста / Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
12. Стернин И.А. Значение в языковом сознании: специфика описания / И.А. Стернин. – Вопросы психолінгвістики. – 2006. – № 4. – С. 171–179.
13. Харченко Н.В. Розуміння як психологічний феномен / Н.В. Харченко // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. – 2014. – Вип. 15. – С. 178–193.
14. Чепелева Н.В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Чепелева Наталія Василівна; КДПІ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 40 с.
15. Шмелев А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике / А.Г. Шмелев // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 16–28.

### References

1. Ahafonov, A.Yu. (2000). *Chelovek kak smyslovaia model mira. Prolehomeny k psikhologicheskoi teorii smysla* [Man as a semantic model of the world. Prolegomena to the psychological theory of meaning]. Samara, BAKhRAKh-M, 336 p. (In Russian).
2. Ball, H.O. (2003). *Katehorii znachennia i smyslu v analizi sotsialnoi povedinky* [Categories of meaning and sense in the analysis of social behavior]. *Sotsialno-psykholohichnyi vymir demokratychnykh peretvoren v Ukraini* [Socio-psychological dimension of democratic transformations in Ukraine], pp. 61-67. (In Ukrainian).
3. Batsevich, F.S. (2004). *Prolehomeny k teorii kommunikativnoho smysla* [Prolegomena to the theory of communicative sense]. *Kultura narodov Prichernomoria* [Culture of the peoples of the Black Sea], no. 49, vol. 1, pp. 77-79. (In Russian).
4. Zalevskaia, A.A. (1999). *Vvedenie v psikholinhvistiku* [Introduction to psycholinguistics]. Moscow, Rossiiskii gosudarstvennyi universitet, 382 p. (In Russian).
5. Leontev, D.A. (1996). *Znachenie i lichnostnyi smysl: dve storony odnoi medali* [Meaning and personal meaning : two sides of the same coin]. *Psikhologicheskikh zhurnal* [Psychological Journal], no. 17, vol. 5, pp. 19-30. (In Russian).
6. Leontev, D.A. (2003). *Psikholohiia smysla: stroyenie i dinamika smyslovoi realnosti* [Psychology of sense: the structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 488 p. (In Russian).

7. Lurii, A.R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow, MHU Publ., 320 p. (In Russian).
8. Novikov, A.I. (1999). *Smysl: sem dikhotomicheskikh priznakov* [Sense : seven dichotomous signs]. *Teoriia i praktika rechevykh issledovaniy* [Theory and practice of speech research]. Moscow, MHU Publ., pp. 132-144. (In Russian).
9. Saveliuk, N.M. (2018). *Psykhohiia rozuminnia osobystistiu relihiinoho diskursu. Avtoref. dis. dok. psikh. nauk* [Psychology of understanding the personality of religious discourse. Abstract of doc. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 36 p. (In Ukrainian).
10. Semenukha, O.I. (2010). *Psykhosemantyka: tendentsii ta perspektyvy doslidzhennia individualnoi svidomosti* [Psychosemantics: Trends and Prospects for the Study of Individual Consciousness]. *Psykhologichni perspektyvy* [Psychological Perspectives], issue 15, pp. 191-198. (In Ukrainian).
11. Sorokin, Yu.A. (1985). *Psikholinhvisticheskie aspekty izuchenii teksta* [Psycholinguistic aspects of studying a text]. Moscow, Nauka Publ., 168 p. (In Russian).
12. Sternin, I.A. (2006). *Znachenie v yazykovom soznanii: spetsifika opisaniia* [Meaning in the linguistic consciousness: the specifics of the description]. *Voprosy psikholinhvistiki* [Questions of psycholinguistics], no. 4, pp. 171-179 (In Russian).
13. Kharchenko, N.V. (2014). *Rozuminnia yak psikhologichnyi fenomen* [Understanding as a psychological phenomenon]. *Psikholinhvistyka. Psikholinhvistika*. Psycholinguistics, issue 15, pp. 178-193. (In Ukrainian).
14. Chepeleva, N.V. (1992). *Psykhohiia chytannia navchalnoi ta naukovoii literatury v systemi profesiinnoi pidhotovky studentiv. Avtoref. dis. dok. psikh. nauk* [Psychology of Academic and Scientific Literature Reading in the System of Students' Professional Training. Abstract of doc. psychol. sci. diss.]. Kyiv, KDPI im. M.P. Drahomanova Publ., 40 p. (In Ukrainian).
15. Shmelev, A.H. (1983). *Kontseptsiiia system znachenii v eksperimentalnoi psikhosemantike* [The concept of meaning systems in experimental psychosemantics]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], no. 4, pp. 16-28. (In Russian).

Проанализированы некоторые распространенные классификации значения и смысла. Определены их дифференциальные признаки. Предложены определения: значение толкуется как семантическая единица, тесно связанная со словами и содержащая совпадающие элементы дефиниций, значения кодифицированы в словаре; смысл – это новый, индивидуальный и оригинальный элемент семантики, который привносит в текст конкретный читатель. На основе этих определений упорядочена типология значения и смысла в контексте проблемы понимания текста.

*Ключевые слова: значение, смысл, понимание, текст.*

Some common classifications of meaning and sense are analyzed in the article. Their differential characteristics are determined. Definitions are proposed: meaning is interpreted as semantic units that are related to words and contain elements of definitions, meaning is coded in the dictionary; sense is a new, individual and original semantic component that a reader brings to the text. The author suggests the typology of meaning and sense organized in the context of the problem of understanding the text on the basis of these definitions.

*Key words: meaning, sense, value, understanding, text.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 37.012  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-2

**М.І. ВОРОВКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

## **ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ПОНЯТТЯ ТА СПЕЦИФІКА**

Розкрито підходи до сутності поняття «історичне джерело», проаналізовано специфіку та виявлено загальні особливості історико-педагогічних джерел. Запропоновано класифікацію джерел на прикладі джерельної бази дослідження теорії і практики гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України в 60-х роках ХХ – на початку ХХІ ст., яка включає: речові, образотворчі, письмові типи джерел.

*Ключові слова: історико-педагогічне джерело; джерельна база, класифікація історико-педагогічних джерел; специфіка джерельної бази дослідження; теорія та практика розвитку гендерної культури.*

**П**остановка проблеми. Досягнення мети історико-педагогічного дослідження залежить від вміння дослідника дібрати та систематизувати джерельну базу, проаналізувати, критично осмислити та інтерпретувати зміст джерел, що потребує обізнаності з категоріально-понятійним апаратом та методами історичного джерелознавства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методичні аспекти вивчення та використання історичних джерел є предметом спеціальної історичної дисципліни – джерелознавства. Оскільки історія педагогіки тісно пов'язана як окремо з педагогікою, так і з історією, дослідники використовують методологічні надбання обох наук, у тому числі у сфері історико-педагогічного джерелознавства. Загальні теоретико-методичні проблеми класифікації історичних джерел та джерелознавчої критики відображені у працях О. Богдашиної, М. Варшавчика, Н. Георгієвої, Я. Калакури, С. Павленко, Д. Раскіна, С. Шмідта та інших. Питання історико-педагогічного джерелознавства розробляли О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Коляда, Г. Корнетов, П. Лузан, О. Петренко, О. Сухомлинська та ін.

**Мета** – визначити поняття та специфіку джерельної бази історико-педагогічного дослідження; розглянути класифікацію джерел на прикладі джерельної бази дослідження теорії і практики гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України в 60-х роках ХХ – на початку ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній історичній науці існує велика кількість визначень поняття «історичне джерело», природа якого подається з позицій чотирьох основних підходів:

- 1) позитивістський розглядає історичне джерело як пам'ятку минулого, що містить інформацію про історичні події та явища;
- 2) марксистський вважає його продуктом певних суспільних відносин;
- 3) культурологічний розуміє його як явище культури;
- 4) неокантіанський розглядає історичне джерело, перш за все, як продукт індивідуальної людської психіки.

З точки зору філософії науки, відзначає О. Богдашина, перші три підходи більше тяжіють до онтологічного, а четвертий – до гносеологічного розуміння природи історичного джерела. Нам видається слушною позиція дослідниці, яка визначила поняття «історичне джерело» з позицій системного підходу – це «результати людської діяльності, які містять у собі (як правило безпосередню) історичну інформацію, тобто які виступають носіями інформації про історичні події та явища; в той же час самі виступають пам'ятками матеріальної і духовної культури тієї епохи, коли вони були створені» [4, с. 74–75].

Історичне джерело, конкретизує С. Павленко, – «це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності» [5, с. 68–73]. Водночас, вважає вчена, джерело саме по собі є історичним фактом, частиною історичної дійсності, що утворилося у процесі реальної людської діяльності, відображає певні уявлення, ідеї, судження, цінності тощо.

У своєму існуванні історичні джерела проходять два етапи – доджерельний і власне джерельний. Адже будь-яка пам'ятка історичного минулого створювалася з певною метою, служила для виконання певних функцій, зазнавала суттєвих змін і трансформацій, аж поки не потрапляла у поле історичного дослідження. Це означає, що джерело відображає ті культурні та соціальні інформаційні процеси, які відбувалися у період його створення та доджерельного існування, а отже, воно є не лише історичним фактом, а й соціальним явищем та продуктом культури досліджуваного часу. Історичне джерело є об'єктивно-суб'єктивним феноменом, оскільки воно відображає певну об'єктивну реальність, але відображає її через призму бачення реальності автором джерела.

Загальними властивостями історичних джерел є те, що:

– вони є свідками свого часу, оскільки відображають певні сторони буття;

– їх об'єктивність у відображенні історичної дійсності обмежена суб'єктивністю світобачення їх творців;

– кожне історичне джерело невичерпне за змістом історичної інформації; кожне історичне джерело має двоякий зміст – це водночас матеріальний носій історичної інформації та історичний факт, явище матеріальної і духовної культури, соціально-економічного і політичного життя [4, с. 82–83].

Історико-педагогічний процес є невід'ємною складовою загального історичного процесу, тому джерела з історії педагогіки є специфічною групою історичних джерел. Дослідники інтерпретують їх як специфічні пам'ятки минулого, виникнення яких є результатом появи досліджуваного історико-педагогічного явища, що безпосередньо відображають певні суспільні відносини у конкретних історичних умовах (М. Басов) [2, с. 30]; уточнюють, що історико-педагогічні джерела можуть бути правильно зрозумілими тільки тоді, коли вони самі будуть сприйматися як певні історичні явища, історичні, педагогічні факти, що виникли у певних історичних обставинах (Н. Стеценко) [7, с. 660].

За визначенням джерелознавця Д. Раскіна, історико-педагогічне джерело – це «продукт соціальної діяльності, який містить як певна знакова система інформацію про суспільні процеси виховання і навчання, закріплює цю інформацію та має потенційні умови для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань» [6, с. 91]. Комплекс, сукупність джерел, що становлять основу наукового дослідження, утворюють його джерельну базу [5, с. 11]. Джерельна база історико-педагогічних досліджень, за визначенням Л. Березівської, – це сукупність дібраних, систематизованих і класифікованих джерел як носіїв інформації про педагогічне минуле [3, с. 6]. Їх використання, вважає О. Адаменко, дозволяє розв'язати всі завдання конкретного історико-педагогічного дослідження [1, с. 10].

Аналіз специфіки історико-педагогічного дослідження дозволяє визначити особливості історико-педагогічних джерел, серед яких найважливішим є такі:

– вони є складовою загального корпусу історичних джерел та набувають статусу історико-педагогічного джерела завдяки меті конкретного дослідження з історії освіти та виховання, для досягнення якої вони були використані;

– вони є відображенням педагогічної реальності епохи, у яку були створені;

– вони несуть відбиток ідейно-політичних настанов, суспільних цінностей та прийнятої (панівної) на той час педагогічної доктрини, а також відображення професійної позиції чи/та ідейних переконань свого автора;

– кожне історико-педагогічне джерело має широкі зв'язки не лише з різноманітними педагогічними, а й із суспільно-історичними, політичними, економічними, культурними та соціальними процесами, що відбувалися в досліджувану епоху;

– кожне джерело є носієм історико-педагогічної інформації, а також фактом історії освіти та педагогічної думки, частиною духовної скарбниці людства, явищем культури та суспільного життя.

Успішне вирішення завдань історико-педагогічного дослідження вимагає від дослідника обізнаності з методами історичного джерелознавства як інструментом роботи з джерелами та широкого світогляду як передумови їх критичного осмислення та інтерпретації.

Важливою проблемою джерелознавства є класифікація історичних джерел, яка дозволяє повніше оцінити інформаційний потенціал джерел, досягнути повноти та цілісності джерельної бази, сприяє досягненню більшої автентичності та репрезентативності отриманих з неї знань, достовірності та доказовості висновків, а отже, є обов'язковим етапом історичного та історико-педагогічного дослідження.

Класифікація історико-педагогічних джерел здійснюється з урахуванням специфіки педагогічних досліджень та підходів, прийнятих в історичному джерелознавстві. Будь-яка з пропонуваних класифікацій має свої переваги та недоліки, і є досить умовною, адже значну кількість історико-педагогічних джерел неможливо віднести до якоїсь однієї групи.

Розкриття цілісності історико-педагогічного процесу потребує використання джерельної бази у різноманітті усіх її типів та видів, що, звичайно, не завжди можливе. Зміст джерельної бази певного дослідження залежить від його предмета, мети, завдань та методів, які визначає науковець.

Узагальнивши різні підходи до класифікації історико-педагогічних джерел, ми виокремили такі типи джерел дослідження теорії і практики розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України у 60-х роках ХХ – на початку ХХІ ст.:

1. Речові джерела – представлені різними складовими освітнього простору вищих навчальних закладів, як-от територія та будівлі вишів (навчальні корпуси, студентські гуртожитки, студентські клуби, музеї, бібліотеки тощо), їх дизайн та оформлення, символіка та атрибутика, плакати, оголошення тощо, які створюють умови для навчання, виховання та розвитку студентства. Джерельний аналіз та осмислення їх з позицій гендерного підходу дозволяє виявити імпліцитні гендерні цінності та смисли, які вони транслюють. Особливий інтерес становлять ті речові джерела, що належать до нижніх хронологічних меж дослідження та збереглися у незмінному стані.

2. Зображальні – фотографії, ілюстрації, листівки, малюнки, що знайдені в архівах України та музеях вищих навчальних закладів, в особистих зібраннях, а також ілюстративний матеріал навчальних та періодичних видань прямо чи опосередковано транслюють гендерні стереотипи, цінності, настанови, а отже, можуть бути осмисленими з позицій гендерного підходу. Крім того, із зображальних джерел можна вилучити історичну інформацію, що уточнює чи доповнює фактологічну інформацію, що отримана з інших матеріалів.

3. Писемні джерела, що не лише абсолютно переважали кількісно, а й виявилися найбільш інформативними, були поділені на п'ять груп:

а) документальні джерела – матеріали партійних та комсомольських з'їздів і конференцій, статистичні збірники, інформаційні повідомлення, законодавчі акти, розпорядження, накази органів державної влади СРСР, УРСР, України, міжнародні документи, діловодна документація закладів освіти тощо. До цієї групи ми відносимо й законодавчі, нормативні, діловодні документи, що зберігаються у державних архівах України. Використання цих документів дає уявлення про зміну цільових орієнтирів та концептуальних засад розвитку вищої освіти та місце гендерного компонента в них, становлення гендерних підходів в освітній політиці, правові передумови їх впровадження в діяльність закладів освіти, засоби нормативно-правового регулювання формування гендерної культури студентства вищої школи тощо;

б) праці педагогів, психологів, соціологів досліджуваного періоду, які можуть бути осмисленими у контексті формування гендерної культури: праці радянських учених, присвячені: урахуванню статевих особливостей у педагогічному процесі закладів освіти з акцентом на статурну просвіту; морально-етичним проблемам статевого виховання та форму-

ванню взаємовідносин юнаків і дівчат; питанням підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин, кохання; сучасні дослідження, присвячені проблемам: гендерної освіти та виховання, впровадженню гендерного підходу в педагогічний процес; статевого і сексуального виховання та освіти; підготовки до сімейного життя і батьківства; статевої ролі виховання;

в) періодичні видання, головним чином наукова преса («Вопросы психологи», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Вестник высшей школы», «Шлях освіти», «Постметодика», «Філософія освіти», «Социологические исследования», «Радянська освіта», «Освіта», збірники наукових праць вищих навчальних закладів та наукових установ тощо), на сторінках якої висвітлювалася проблема, що становить предмет нашого дослідження. Вивчення тематики та змісту публікацій дозволяє визначити, яке місце посідала проблема формування гендерної культури в тематичному полі психолого-педагогічних досліджень, еволюцію підходів до її розуміння, як змінювалося ставлення педагогічної громадськості до названої проблеми, як вона теоретично осмислювалася, виявити практичний досвід тощо;

г) інтерпретаційні джерела – праці вітчизняних та зарубіжних вчених, які дозволяють визначити методологічні засади дослідження, проаналізувати природу досліджуваних історико-педагогічних явищ, фактори та закономірності їх розвитку: праці з філософії культури, культурології, культурної антропології та соціології культури, які належать зарубіжним та вітчизняним вченим; дослідження з гендерної психології, гендерної соціології, жіночої та гендерної історії, що належать зарубіжним та вітчизняним науковцям; соціологічні та психологічні дослідження студентства та молоді; дослідження з проблем формування особистості студента вищої школи та з педагогіки вищої школи як радянського часу, так і сучасності; довідкова література – словники, довідники, енциклопедії;

д) навчальні та методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, методична література, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження. Аналіз цієї групи джерел дав можливість визначити зміст, форми та методи формування гендерної культури студентства вищої школи різних історичних періодів.

**Висновки і перспективи подальшого розвитку.** Таким чином, у статті розкрито підходи до сутності поняття «історичне джерело». Проаналізовано специфіку та виявлено загальні особливості історико-педагогічних джерел. Виходячи зі специфіки наукового пізнання історико-педагогічних явищ, а також з урахуванням об'єкта і мети конкретного дослідження обґрунтовано класифікацію. Запропоновано класифікацію джерел на прикладі джерельної бази дослідження теорії і практики гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України в 60-х роках ХХ – на початку ХХІ ст., яка включає основні типи джерел: речові, образотворчі, письмові. Таким чином, формуванню гендерної культури студентства як складному та багатфакторному історико-педагогічному явищу, властиві специфічні риси, певні етапи розвитку, значна джерельна та історіографічна база.

#### Список використаних джерел

1. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О.В. Адаменко // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 10–13.
2. Басов Н.Ф. Научно-педагогические аспекты исследования истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. ХХ в. – 90-е гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 – Общая педагогика / Н.Ф. Басов. – Москва, 1997. – 48 с.
3. Березівська Л.Д. Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема / Л.Д. Березівська // Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень: зб. матеріалів наук.-методол. семінару / гол. редкол. Л.Д. Березівська – Київ: ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2017. – С. 6–7.
4. Богдашина Е.Н. Источниковедение истории Украины: вопросы теории, методики, истории: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Богдашина. – Харьков: Сага, 2012. – 234 с.
5. Историчне джерелознавство: підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.
6. Раскин Д.И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода / Д.И. Раскин // Актуальные вопросы историографии: сб. науч. тр. / Институт теории и истории педагогики РАО. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – С. 87–107.



7. Стеценко Н.М. Джерелознавство як теоретична база історико-педагогічного дослідження / Н.М. Стеценко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький: ХДПА, 2013. – Вип. 15. – С. 679–682.

### References

1. Adamenko, O.V. (2013). *Metodolohiia formuvannia dzerelnoi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia* [The methods of forming the base of sources for historical pedagogical researches]. *Pedahohichniy dyskurs* [Pedagogical discourse], issue 15, pp. 10-13. (In Ukrainian).
2. Basov, N.F. (1997). *Naukovedcheskie aspekty issledovaniia istorii detskoho dvizheniia v Rossii: metodolohiia, istoriografiia, istochnikovedenie (nach. XX v. - 90-e hh.)*. *Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Scientific aspects of studying youth and children movements in Russia: methods, historiography, study of sources (beginning of 20th century - 1990). Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 48 p. (In Russian).
3. Berezivska, L.D. (2017). *Dzherelna osnova istoryko-pedahohichnykh doslidzen yak metodolohichna problema* [Base of sources for historical pedagogical researches as a methodological problem]. *Suchasni vymohy do orhanizatsii ta provedennia istoryko-pedahohichnykh doslidzen* [Modern requirements for the organization and conduct of historical and pedagogical research]. Kyiv, DNPB Ukrayiny im. V.O. Sukhomlynskooho Publ., pp. 6-7. (In Ukrainian).
4. Bohdashina, E.N. (2012). *Istochnikovedenie istorii Ukrainy: voprosy teorii, metody, istorii* [Ukrainian history sources research: theory, methods, stories]. Kharkiv, Saha Publ., 234 p. (In Ukrainian).
5. Kalakura, Ya.S., Voitsekhivska, I.N. & Pavlenko, S.F. (2002). *Istorychne dzhereloznavstvo* [Historical study of sources]. Kyiv, Lybid Publ., 488 p. (In Ukrainian).
6. Raskin, D.I. (1986). *Istoriko-pedahohicheskii istochnik v svete sovremennykh problem istochnikovedeniia i sistemnoho podkhoda* [Historical pedagogical source in modern problems of source study and system approach]. *Aktualnye voprosy istoriografii* [Current issues of historiography]. Moscow, APN SSSR Publ., pp. 87-107. (In Russian).
7. Stetsenko, N.M. (2013). *Dzhereloznavstvo yak teoretychna baza istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia* [Study of sources as a theoretical foundation for historical pedagogical research]. *Pedahohichniy dyskurs* [Pedagogical discourse]. Khmelnytskyi, KhDPA Publ., issue 15, pp. 679-682. (In Ukrainian).

Раскрыты подходы к сущности понятия «исторический источник», проанализирована специфика и выявлены общие особенности историко-педагогических источников. Предложена классификация источников на примере базы источников исследования теории и практики гендерной культуры студентов высших учебных заведений Украины в 60-х годах XX – начала XXI ст., которая включает: вещественные, изобразительные, письменные источники.

*Ключевые слова:* историко-педагогический источник; база источников; классификация историко-педагогических источников; специфика базы источников исследования; теория и практика развития гендерной культуры.

The article describes different approaches to the concept of historical sources, analyses its specific nature and discovers common features of historical pedagogical sources. The suggested classification of sources is based on studies about theory and practices of gender culture development among university students since 1960-s until the beginning of the 21<sup>st</sup> century and this classification includes material, graphic and written sources.

*Key words:* historical pedagogical source, base of sources, classification of historical pedagogical sources, specific nature of sources for a study, theory and practices of gender culture development.

Одержано 14.09.2018.

УДК 371.3:7.02  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-3

**Т.А. ГАРЬКАВА,**  
*доцент кафедри образотворчого мистецтва  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ПЕТРИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ

Розглянуто основні методи навчання петриківського декоративного розпису. У викладанні петриківського розпису запропоновано використовувати як загальнопедагогічні, так і оригінальні методи навчання техніки виконання. Деталізовано застосування методів на прикладі навчання деяких технік виконання розпису з визначенням його особливостей. Окреслено завдання навчання петриківського розпису – поєднання глибоких традицій, самобутності з новаторством, надання простору для самовираження, творчості.

*Ключові слова: петриківський декоративний розпис, методи навчання, техніка виконання розпису, традиційність, творчість, самовираження.*

**Постановка проблеми.** Естетично-художнє середовище у процесі еволюції людства набуває у суспільстві все більшого значення. Природне прагнення людини до краси, особливо до оточення себе красивими речами, породило значний інтерес до розвитку декоративно-прикладного мистецтва, яскравим зразком якого є петриківський розпис, визнаний світовою мистецькою спільнотою і занесений ЮНЕСКО до репрезентативного списку нематеріальної культурної спадщини людства.

Народне у своїй основі мистецтво нині набуло професійної спрямованості, що, у свою чергу, вимагає від сучасної художньо-професійної освіти підвищеної уваги до підготовки викладачів у галузі декоративно-прикладного мистецтва і, зокрема, петриківського декоративного розпису.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Найактуальнішою вимогою зазначеного освітнього напрямку є наукова організація навчального процесу, що в першу чергу ставить завдання відповідності методологічного рівня викладання сучасному стану української художньої культури.

Окреслена нами проблема постійно привертає увагу педагогічної спільності як в Україні, так і поза її межами.

Так, методику викладання декоративно-прикладного мистецтва розглядали у своїх працях Є.А. Антонович, З.Д. Борисюк, Л.Р. Богайчук, Р.В. Захарчук-Чугай, М.А. Кириченко, Т.П. Ковальчук, Ю.Г. Легенький, Л.В. Паніна, М.І. Резніченко. В.С. Кузін вирішував проблеми викладання образотворчого мистецтва в школі.

Однак питання методики викладання петриківського декоративного розпису становить прогалину в наукових дослідженнях як сучасних учених, так в розвідках минулих років.

Виняток становить нещодавні публікації Т.А. Гарькавої [2; 3], присвячені петриківському декоративному розпису, в яких у загальному вигляді висвітлено особливості художньої мови петриківського розпису, його виникнення, розвитку, а також досить значну увагу приділенню самим прийомам і техніці оволодіння навичками та умінням декоративного розпису.

**Формулювання мети.** У світлі вищезазначених перспектив розвитку декоративно-прикладного мистецтва та професійної освіти, її сучасного стану набувають актуальності проблеми визначення основних засад сучасних методів викладання одного з найпоширеніших нині видів декоративного розпису – петриківського, що і є **метою** цього дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає шлях, спосіб просування до мети, до очікуваного результату.

У практичній педагогіці під методами навчання розуміють способи навчальної діяльності викладача, досягнення поставлених ним цілей навчання і сформульованих дидактичних завдань. Зазвичай у поняття методів навчання вкладають розуміння способів передавання учням/студентам знань і умінь. Сучасна педагогічна наука трактує методи навчання як способи організації спільної діяльності викладача і учня/студента, що спрямовані на досягнення засвоєння учнями/студентами знань і вмінь.

Реалізація методів відбувається шляхом застосування спланованих конкретних прийомів, дій та різноманітних організаційних форм.

Відповідно до найпоширенішої у педагогіці класифікації методів – класифікації за джерелом знань – виділяють:

– словесні методи (джерелом знань і вмінь є усне або друковане слово, у нашому випадку – це вивчення історії виникнення та розвитку декоративно-прикладного мистецтва як одного з видів світового мистецтва та петриківського розпису як його яскравого зразка; визначення унікальності цього розпису, його самобутності);

– наочні методи (джерелом знань і вмінь є спогляданні предмети, явища, наочність, стосовно нашої теми – це ознайомлення з прикладами творів видатних майстрів минулого та сучасності на різних матеріалах: папір/картон, стінопис (штукатурка), вироби з дерева, металу, порцеляни, тканини; інструментами та матеріалами, необхідними для виконання петриківського розпису);

– практичні методи (джерелом знань і вмінь є практичні дії, виконувані учнями/студентами, у межах викладання петриківського розпису – це вивчення техніки виконання основних мазків петриківського розпису, їх конкретного застосування в елементах розпису, створення композицій тощо).

У нашому дослідженні ми зосередили увагу саме на практичних методах. Аналізуючи способи виконання петриківського розпису багатьох майстрів, зазначимо, що є два його варіанти. Один з них – здійснення розпису відразу фарбами, тобто імпровізація. Інший варіант – виконання малюнка спочатку олівцем як підготовчий етап створення того чи іншого твору. Дослідники відзначають що імпровізація була притаманна майстрам старшого (XIX – початок XX ст.) покоління, які «виношували в голові» композицію до найдрібніших деталей.

Поширеним є метод, який застосовується на початкових етапах навчання – репродуктивний. Адаже основа петриківського розпису – це традиційні елементи [2, с. 59–62, 122–128; 3], які складають ту чи іншу композицію розпису. Для виконання цих елементів необхідно опанувати, знову ж таки, традиційні види мазків петриківського розпису [2, с. 55–57; 3].

Вважаємо, що послідовне вивчення техніки виконання петриківського декоративного розпису, досягнення умінь і навичок виконання його основних елементів репродуктивним методом та шляхом багаторазового повторювання вправ з виконання мазків та самого елемента дасть можливість учню/студенту навчатися виконувати розпис без попереднього нанесення малюнка олівцем. Такі навички виробляють у майбутнього майстра потенціал для творчості у створенні композицій петриківського декоративного розпису.

Повертаючись до прийнятої нами класифікації методів, зупинимось на наочних методах, які передбачають у навчанні петриківського розпису знайомство з інструментами та матеріалами, необхідними для його виконання.

Народний петриківський декоративний розпис унікальний не тільки технікою його виконання, а й інструментами та матеріалами, якими здійснюють розпис. Саме вони дали можливість створити неповторну техніку виконання мазків, способів нанесення фарб, однією з особливостей яких є досягнення їх неоднорідності.

Як зазначає Т.А. Гарькава [2, с. 52, 53], традиційними, або архаїчними, є інструменти, виконані вручну з природних матеріалів: пензлики з кошкої шерсті, що з давніх-давен мають назву «кошачки», розрізані навкіс стебла рогози, штампи, зроблені з розрізаної вздовж або впоперек цибулини тощо, пінетки з очерету. Нанесення фарби торцем стеблини рогози давало неоднорідність шару, а отже – неоднакове просвічування паперу тощо крізь мазок, від чого він набував тональної градації. Подушечки власних пальців народний майстер використовував для позначення ягід – відбиток обов'язково виходив з об'ємним по-

лиском. Донині петриківчани віддають перевагу «кошачкам» перед фабричним інструментом: цим універсальним інструментом виконують гнучкі лінії пагонів, короткі соковиті мазки з такими характерними для петриківського декоративного розпису тонкими закінченнями, які переконливо передають пружність листя, приховану силу пуп'янка, розкіш пелюсток, що розквітли. «Кошачкою» можна віджимати ряди енергійних відбитків, що подібні до гостроконечної краплі. Їх складають у зображення колосся з остюками, квіткових тичинок тощо.

Метод наочності передбачає знайомство із прикладами творів майстрів минулого і сучасності, маючи на меті зримо продемонструвати втілення стилізації – прийому візуальної організації образного вираження, при якому проявляються характерні риси предмета і відкидаються непотрібні деталі, за допомогою низки прийомів зміни форм, об'ємних і кольорних співвідношень, декоративно узагальнюються зображувальні об'єкти. Кожен майстер по-своєму «бачив» (стилізував і зображав) об'єкти флори і фауни краю, часто фантазуючи, але маючи власний стиль зображення. На практичних заняттях студенти шукають свій шлях у стилізації, виробляють власне бачення предмета, попередньо оволодівши навичками копіювання елементів розпису творів визначних народних майстрів.

Твори, з якими учні/студенти знайомляться, можуть бути як оригіналами, так і фотографіями, ілюстраціями в каталогах тощо. Кількість переглянутих творів за час навчання має бути настільки великою, щоб учні могли чітко відрізнити стилі відомих майстрів, бачити оригінальність кожного стилю та його особливості. Таке «пізнання» автора дасть можливість майбутньому майстру виробити вміння створювати власний неповторний стиль.

Знайомлячись з роботами майстрів у різних формах (площинні: у квадраті, прямокутнику, трикутнику, овалі; об'ємні: кулясті, у вигляді паралелепіпеда тощо) та на різних матеріалах, студенти вчаться бачити відмінності побудови їх композицій. Ці навички і вміння формуються за допомогою і словесних методів, що базуються на прийомах розповіді, бесіди, пояснень. Так поєднуються одночасно два методи – словесний та метод наочності.

Композиційні рішення петриківського розпису, побудова узору залежать як від форм, матеріалів, так і від розмірів предмета, який оздоблюють, від його практичного призначення. В українському народному мистецтві є відповідні правила погодження декору з його функціональним призначенням [4; 5]. У процесі таких навчань студенти за своєю особливості площинного розпису, фронтальна композиція якого досягається зором одразу (зблизька чи здалеку), та об'ємної композиції форми в розвитку усіх трьох просторових координат, яка має відносно замкнену поверхню і сприймається з усіх сторін. У розписі предметів складної форми застосовується глибинно-просторова композиція, що складається з матеріальних елементів (поверхонь, об'ємів) і простору, а також інтервалів між ними.

Майстри петриківського декоративного розпису широко використовують художні можливості матеріалу, на якому виконується розпис, створюючи естетичне враження з урахуванням природного кольору матеріалу і його фактури, світлоносності матеріалу зі скла, відблиску поливи тощо. Для такої практики майбутньому фахівцю необхідні також знання характерних особливостей матеріалів, техніки і технології роботи з ними.

Практична фахова діяльність майстра петриківського декоративного розпису вимагає не тільки сформованої системи умінь та навичок, а й постійного оновлення знань, що стає можливим завдяки викладеним нами методам навчання.

Цілий комплекс методичних прийомів покликаний виконати одне з основних завдань викладача декоративно-прикладного мистецтва – виховання творчого підходу в майбутнього майстра. Необхідно, зберігаючи традиції, створювати власний стиль, знаходячи нові мотиви як самих елементів, так і композиційної організації розпису.

Такий комплекс методів включає не тільки означені методи щодо здійснення змісту художньої підготовки фахівця у галузі декоративно-прикладного мистецтва (кольорознавство, композиція, теорія рисунка тощо), а й культурологічний підхід відповідно до сучасної та світової культур, орієнтація на особистісність, спрямованість на самовираження майбутнього фахівця петриківського декоративного розпису, на вироблення власного стилю.

У практиці художньо-професійної освіти поступово посилюється творчий аспект навчання. Визначальним напрямом декоративно-прикладної творчості є художньо-творче мислення, підґрунтям якого є візуальне художньо-образне композиційне мислення, а також мислення в матеріалі [6].

Стати суб'єктом діяльності, творчості – таке важливе завдання висуває перед загальною та професійною освітою особистісно орієнтована педагогіка, методи якої застосовуються у навчанні петриківського декоративного розпису.

Погоджуємося з Н.П. Волковою [1], що стрімкий розвиток суспільства, такі ж зміни, що відбуваються у сфері мистецтва, збільшують вимоги до професійної компетенції фахівців, які можуть задовольнити тільки сучасні педагогічні технології, які передбачають комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що базується на використанні власного досвіду, спрямованого на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчого самовираження в професії.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Запропоновані засадничі методи навчання петриківського декоративного розпису побудовані на основних методах, які за загальноприйнятною класифікацією за джерелом знань поділяють на словесні, наочні та практичні.

Розглянуто застосування кожного з означених методів у навчанні петриківського розпису. Деталізовано в цьому плані навчання деяких технік виконання розпису. Підкреслено особливість професійної підготовки майстрів петриківського розпису, що полягає у розвитку їх творчої компетентності з поєднанням традицій і новаторства, наданням простору для самовираження.

Перспективу дослідження вбачаємо в необхідності продовжити розгляд методів викладання технік виконання петриківського розпису, що не стали предметом дослідження статті, та створення сюжетних композицій.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. – 360 с.
2. Гарькава Т.А. Петриківський декоративний розпис: підручник / Т.А. Гарькава. – Дніпро: Ліра, 2017. – 220 с.
3. Гарькава Т.А. Майстер-клас від Тетяни Гарькавої у 3 альбомах / Т.А. Гарькава. – Дніпро, 2015.
4. Захарчук-Чугай Р.В. Українське народне декоративне мистецтво: підручник / Р.В. Захарчук-Чугай, Є.А. Антонович. – Київ: Знання, 2011. – 342 с.
5. Кириченко М.А. Український народний декоративний розпис / М.А. Кириченко. – Київ: Знання-Прес, 2006. – 228 с.
6. Основи вжиткової творчості і методика викладання: навч. посіб. / М.І. Резніченко, Т.П. Ковальчук, Л.Р. Богайчук та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 224 с.

#### References

1. Volkova, N.P. (2018). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli* [Interactive technologies of teaching in higher education]. Dnipro, imeni Alfred Nobel University Publ., 360 p. (In Ukrainian).
2. Harkava, T.A. (2017). *Petrykivskiyi dekoratyvnyi rozpys* [Petrykivka decorative painting]. Dnipro, Lira Publ., 220 p. (In Ukrainian).
3. Harkava, T.A. (2015). *Maister-klas vid Tetiany Harkavoi* [Master-class from Tetiana Harkava]. Dnipro. (In Ukrainian).
4. Zakharchuk-Chuhay, R.V. & Antonovych, Ye.A. (2011). *Ukrainske narodne dekoratyvne mystetstvo* [Ukrainian folk decorative art]. Kyiv, Znannia Publ., 342 p. (In Ukrainian).
5. Kyrychenko, M.A. (2006). *Ukrainskyi narodnyi dekoratyvnyi rozpys* [Ukrainian folk decorative painting]. Kyiv, Znannia-Press Publ., 228 p. (In Ukrainian).
6. Reznichenko, M.I., Kovalchuk, T.T. & Bohaichuk, L.R. (2011). *Osnovy vzhlytkovoi tvorchosti i metodyka vykladannia* [Fundamentals of applied arts and methodology of its teaching]. Ternopil, Navchalna knyha - Bohdan Publ., 224 p. (In Ukrainian).

Рассмотрены основные методы обучения петриковской декоративной росписи. В преподавании петриковской росписи предложено использовать как общепедагогические, так и оригинальные методы обучения технике выполнения. Детализировано применение методов на примере некоторых техник выполнения росписи с определением ее особенностей. Определено задание обучения петриковской росписи – сочетание глубоких традиций, самобытности с новаторством, с предоставлением пространства для самовыражения, творчества.

*Ключевые слова: петриковская декоративная роспись, методы обучения, техника выполнения росписи, традиционность, творчество, самовыражение.*

Basic methods of teaching Petrykivka decorative painting are reviewed in the article. Both general educational and special principles of teaching the techniques of painting are proposed for effective teaching of Petrykivka decorative painting. The use of educational methods is illustrated with some particular examples of techniques with defined peculiarities of Ukrainian folk painting. The tasks of teaching Petrykivka decorative painting are outlined as a combination of old traditions with innovation and as providing space for self-expression and creativity.

*Key words: Petrykivka decorative painting, teaching methods, techniques of painting, traditionalistic, creativity, self-expression.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 37.015  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-4

**Л.В. ГУРЕЄВА,**

*викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

## СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖГАЛУЗЕВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Стаття присвячена актуальним питанням дослідження міжгалузевої термінології у процесі навчання усного двостороннього перекладу. У роботі проаналізовано сучасний стан досліджень міжгалузевої термінології. Визначено сутність поняття міжгалузевої термінології, виділено основні прошки цього явища та окреслено перспективи дослідження міжгалузевої термінології в межах формування перекладацької компетентності в усному двосторонньому перекладі.

*Ключові слова: міжгалузева термінологія, усний двосторонній переклад, терміносистема, перекладацька компетентність, фахова мова.*

**П**остановка проблеми. З огляду на соціальну важливість науки в сучасному житті країни та стрімкий розвиток наукової мови, питання використання фахової лексики за межами однієї наукової галузі підвищує її роль в процесі обміну інформацією та посилює комунікативну спрямованість. Вивчення міжгалузевої термінології має особливе значення для підготовки майбутніх фахівців з усного двостороннього перекладу, оскільки знання цього прошки лексики допомагає майбутнім перекладачам точно та адекватно передавати інформацію та орієнтуватись у декількох споріднених наукових галузях, підвищуючи ефективність процесу перекладу. Проте, незважаючи на існування значної кількості різнобічних досліджень термінологічної лексики, наразі проблема визначення єдиних наукових понять, виключення двозначності у тлумаченні термінів, особливо у ситуаціях, коли професійна комунікація охоплює декілька галузей, залишається невирішеною. Це питання є особливо актуальним для англійської мови, оскільки її термінологія є важливим елементом успішного міжнародного співробітництва, в якому важливу роль відіграє перекладач.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Попри безсумнівну важливість міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу, цей прошок лексики не був предметом спеціального наукового дослідження у вітчизняній методиці навчання перекладу, що зумовлює актуальність цієї статті. Проте науковий інтерес до термінознавчих досліджень починає зростати, що знаходить підтвердження у працях таких сучасних дослідників, як Е.Ф. Скороходько, Т.Р. Кияк, Ю.Д. Апресян, С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, В.П. Даниленко, А.В. Суперанська, Н.В. Васильєва, Ю.В. Сложеникіна, Г.А. Діанова, К.Я. Авербух, З.П. Комарова, С.Д. Шелов та ін.

**Формулювання мети.** Метою статті є аналіз стану та сучасної ролі міжгалузевої термінології у навчанні усного двостороннього перекладу. Також у роботі розглядаються перспективи дослідження міжгалузевої термінології.

**Виклад основного матеріалу.** Головною проблемою у сфері технічного перекладу є необхідність поєднати уміння перекладу з технічними знаннями. Через те, що існує недо-

статньо технічних перекладачів, що мають як лінгвістичну, так і технічну освіту, довгий час ідуть дискусії про оптимальну базову освіту для перекладача технічних галузей. Деякі науковці вважають, що має переважати лінгвістична освіта, і що далі перекладач може нарощувати термінологічну базу і технічні знання [4]. Зазвичай для успішного перекладу у технічній галузі немає потреби у фаховій освіті, і перекладачу достатньо орієнтуватись у предметі, розуміти логіку повідомлення та, головне, знати термінологію фахової мови. Фахову мову, яку також називають мовою для спеціальних цілей, можна визначити як спеціальну мову, яка обслуговує певну сферу чи галузь знань та яка внаслідок наявності власної термінологічної системи відрізняється від загальнонавчаної [8].

При визначенні сутності терміна на перший план виходить співвідношення терміна й власне поняття, оскільки будь-яка наука є системою пов'язаних між собою понять, які виокремлюються за допомогою наукового узагальнення їхніх ознак [8]. Різні наукові концепції пропонують різноманітні, проте схожі визначення терміна. Наприклад, В.І. Карабан визначає термін як мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки і техніки [3, с. 54]. В.М. Лейчик зазначає, що термін – це слово (або словосполучення), що являє собою єдність звукового знака та співвіднесеність з ним відповідного поняття у певній галузі науки й техніки [5, с. 11]. В.А. Судовцев пропонує розуміти під терміном лексичну одиницю чи словосполучення будь-якої сфери знань, яке виражає наукове поняття, має певне визначення й може вживатися у мові науки та техніки [7, с. 55].

До основних вимог, що висувуються до терміна, можна віднести однозначність, точність, системність та стислість. А.С. Д'яков наводить такі вимоги до терміна: відповідність правилам і нормам певної мови, систематичність та чітке визначення, однозначність (у межах однієї терміносистеми, відсутність синонімічності та експресивна нейтральність [2, с. 12–13].

Також виділяють кілька можливих підходів до класифікації термінів. Певна кількість понять використовується в будь-якій галузі знань. Деякі з цих понять використовуються в декількох наукових галузях, набуваючи в кожній галузі особливих відтінків значення. Крім того, в кожній галузі знань існують характерні тільки для цієї галузі поняття. Такі поняття мають різний ступінь узагальненості, від класів до видів. В.М. Лейчик зазначає, що всі загальні поняття виражені термінами: загальнонауковими й загальнотехнічними, міжгалузевими, галузевими та вузькоспеціальними [5, с. 91].

Загальнонаукові терміни належать до терміносистем абсолютно різних наукових галузей. Міжгалузеві терміни використовуються в кількох споріднених або й віддалених галузях науки [9, с. 518]. В.М. Лейчик визначає міжгалузеву термінологію як групу термінів, які використовуються відразу в двох або декількох термінологічних системах, та зазначає, що в основному, до цієї групи входять базові поняття, які підходять відразу для декількох галузей науки [5, с. 32]. Вузькоспеціальні терміни визначаються як слова чи словосполучення, що позначають поняття, які відображають специфіку певної галузі. Для цих термінів характерна семантична конкретність, однозначність [9, с. 518].

С.В. Гринев-Гриневич зазначає, що нові галузі знань утворюються за трьома основними моделями: в результаті диференціації знань та відокремлення від певної предметної сфери нових галузей знань (акустика – архітектурна акустика), в результаті взаємодії двох наук на їх стику (біохімія, біофізика), комплексні науки й дисципліни, що утворилися в результаті взаємодії низки наук (енергетика, екологія) [1, с. 68–69].

Особливості моделі формування певної галузі знань визначають характер термінології. Термінологія першої групи переважно включає базові терміни, запозичені з термінології вихідної науки. Термінологічні одиниці, що належать до другої групи, мають більш складний характер, оскільки являють собою сукупність термінів з суміжних наук або їх значення змінюється стосовно первинного варіанта. Найбільш складний характер мають терміни третьої групи, оскільки на момент виокремлення нової галузі знань базова лексика являє собою поєднання термінів, які належать галузям знань, що взаємодіють у цьому випадку. Складність полягає в тому, що важко визначити, які базові терміни залишили своє первинне значення, а які змінили [1, с. 69].

Саме до третьої групи належить терміносистема енергетики, що є міждисциплінарною наукою та включає термінологічні поля екології, фізики, хімії та математики. Ця термі-



носистема має ядерну зону поля власне енергетики, яку становлять вузькоспеціальні енергетичні терміни, та периферію, куди входять терміни споріднених галузей наук. Така складна структура міжгалузевої термінології робить правильне розуміння та сам процес перекладу більш складним, оскільки його адекватність значною мірою залежить від контексту і ситуації. Всупереч численним твердженням вчених про те, що термін повинен прагнути до однозначності і чіткості, випадки існування термінологічних полісемантів досить часті.

Неоднорідний склад термінологічних систем більшості міждисциплінарних наук значно ускладнює визначення меж термінології і приведення термінів до єдиної системи. З цієї характеристикою пов'язана і така специфічна властивість енергетичної термінології, як її незамкненість (різне співвідношення власних базових термінів і запозичених з інших термінологічних систем), що характеризується ступенем проникнення в певну термінологію термінів суміжних та інших галузей знань і ступенем спорідненості термінологій, що значною мірою ускладнює процес відбору фахової міжгалузевої лексики для навчання усного перекладу.

Л.Л. Нелюбін зауважує, що насиченість англійської мови спеціальною науково-технічною та іншою термінологією вимагає від перекладача не тільки відмінного знання відповідної іноземної термінології, а й знання адекватних відповідників термінології рідної мови [6, с. 51]. Серед основних способів перекладу міжгалузевої термінології варто виділити декілька стратегій. Основною стратегією можна вважати виявлення у мові перекладу еквівалента терміна мови оригіналу. Це можливо у випадках, коли країни, мовами яких відбувається переклад, мають приблизно однаковий рівень технічного розвитку. У такому випадку терміни-еквіваленти існують в обох мовах, і у процесі перекладу їх знаходять, а не створюють. Друга стратегія враховує можливість створення нового терміна в мові перекладу, зберігаючи структуру перекладної лексичної одиниці в обох мовах, що також відомо як семантична калька. У технічних науках саме поелементний переклад складних за структурою термінів є доволі поширеним. У випадку, коли структура терміна запозичується при перекладі разом із самою лексичною одиницею, мова йде про власне кальку. У випадку, коли технічний розвиток країн перебуває на різному рівні, термін перекладається описовою конструкцією.

На відміну від процесу письмового перекладу, коли у перекладача є можливість звернутися до термінологічного словника, щоб уточнити значення та переклад певного терміна, під час усного перекладу спеціаліст обмежений у часі та додаткових можливостях пошуку адекватного відповідника. Це означає, що усний перекладач має діяти в більш жорстких умовах та краще орієнтуватись у термінах певної галузі. Таким чином, вивчення міжгалузевої термінології в межах курсу усного перекладу є вкрай важливим, оскільки у процесі навчання майбутні перекладачі отримують можливість краще орієнтуватись одразу в декількох споріднених галузях науки, значно покращуючи процес перекладу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проаналізовано сучасний стан досліджень міжгалузевої термінології та визначено проблеми терміносистем міждисциплінарних наук у межах навчання усного двостороннього перекладу. Проведений аналіз доводить, що вивчення міжгалузевої термінології значно підвищить якість роботи майбутніх усних перекладачів. Проте недостатня кількість досліджень у сфері міжгалузевої термінології потребує подальшої уваги.

#### Список використаних джерел

1. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студентов вузов / С.В. Гринев-Гриневич. – М.: Academia, 2008. – 302 с.
2. Д'яков А.С. Основи термінотворення: семант. та соціолінгв. аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – К.: Academia, 2000. – 218 с.
3. Карабан В.І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової та технічної літератури на українську мову. Ч. 2 (Термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі) / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 324 с.
4. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу: навч. посіб. для студентів / В.В. Коптілов. – Київ: Юніверс, 2003. – 280 с.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.

6. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учеб. пособие / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 109 с.
7. Судовцев В.А. Научно-техническая информация и перевод: [пособие по англ. языку: учебное пособие] / В.А. Судовцев. – М.: Высшая шк., 1989. – 232 с.
8. Термін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0)
9. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – 2-ге вид., виправ і доповн. – К.: Алерта, 2011. – 696 с.

### References

1. Hrinev-Hrinevich, S.V. (2008). *Terminovedenie* [Terminology Studies]. Moskva, Academia Publ., 302 p. (In Russian).
2. Diakov, A.S., Kyiak, T.R., Kudelko, Z.B. (2000). *Osnovy terminotvorennia: semantichni ta sotsiolinhvistychni aspekty* [Fundamentals of Terminology: Semantic and Sociolinguistic Aspects]. Kyiv, KM Academia Publ., 218 p. (In Ukrainian).
3. Karaban, V.I. (2001). *Posibnyk-dovidnyk z perekladu anhliiskoi naukovoї ta tekhnichnoi literatury na ukrainsku movu. Terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni trudnoshchi* [Guide to the Translation of English Scientific and Technical Literature into Ukrainian. Terminological and stylistic difficulties]. Vinnitsa, Nova Knyha Publ., 324 p. (In Ukrainian).
4. Koptilov, V.V. (2008). *Teoriia i praktyka perekladu* [Theory and Practice of Translation]. Kyiv, Yunivers Publ., 280 p. (In Ukrainian).
5. Leichyk, V.M. (2006). *Terminovedenie : Predmet, metody, struktura* [Terminology: Subject, methods, structure]. Moscow, KomKnih Publ., 256 p. (In Russian).
6. Neliubin, L.L. (2009). *Vvedenie v tekhniku perevoda (kognitivnyi teoretiko-prahmaticheskii aspekt)* [Introduction to the Translation Techniques (Cognitive Theoretical and Pragmatic Aspect)]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 109 p. (In Russian).
7. Sudovtsev, V.A. (1989). *Nauchno-tekhnicheskaiia informatsiia i perevod* [Scientific and Technical Information and Translation]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 232 p. (In Russian).
8. Wikipedia. (2018). Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D1%96%D0%BD> (in Ukrainian).
9. Shevchuk, S.V. & Klimenko, I.V. (2011). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian Language for Professional Purposes]. Kyiv, Alerta Publ., 696 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена актуальным вопросам исследования межотраслевой терминологии в процессе обучения устного двустороннего перевода. В работе проанализировано современное состояние исследований межотраслевой терминологии. Определена сущность понятия межотраслевой терминологии, выделены основные слои данного явления и намечены перспективы исследования межотраслевой терминологии в рамках формирования переводческой компетентности в устном двустороннем переводе.

*Ключевые слова:* межотраслевая терминология, устный двусторонний перевод, термино-система, переводческая компетентность, профессиональный язык.

The article deals with the topical issues of the interdisciplinary terminology research within the process of teaching bilateral interpreting. The paper analyzes the current state of research in interdisciplinary terminology area. The essence of the notion of interdisciplinary terminology is defined, the main layers of this phenomenon are highlighted, and the prospects of research of interdisciplinary terminology in the framework of formation of translation competence in bilateral interpreting are outlined.

*Key words:* interdisciplinary terminology, bilateral interrelating, term system, language for specific purposes.

Одержано 14.09.2018.

УДК 316.772.4:008  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-5

**Т.Л. КОЖУШКІНА,**  
*аспірант кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## ЩОДО ЗМІСТОВОГО АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»

Статтю присвячено теоретичному аналізу наукових праць, що стосуються трактування поняття «культура міжособистісної взаємодії». На основі розгляду його складових («культура» та «міжособистісна взаємодія») наведено авторське бачення досліджуваного феномену як сформованого особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості, яке ґрунтується на інтеріоризованому комплексі специфічних знань, умінь і навичок, які становлять духовно-моральний і соціально-емоційний зміст особистості та сприяють успішній комунікації у спільній діяльності. Зроблено висновок про кореляцію терміна з напрацюваннями у галузях традиційних та міжгалузевих наук, які стануть підставою для визначення структурних елементів та критеріїв культури міжособистісної взаємодії.

*Ключові слова:* культура, відносини, взаємини, міжособистісна взаємодія, комунікація, культура міжособистісної взаємодії.

**Актуальність проблеми.** Соціокультурні перетворення суспільства, масштаби інноваційних тенденцій реформування української системи освіти суттєво впливають на зміст, характер та умови формування культури міжособистісної взаємодії фахівців. Цільовий орієнтир такого формування співвідноситься з необхідністю інтеріоризації до соціуму студента нового покоління, який має комунікативно-культурну спрямованість. У зв'язку з цим принципового значення для педагогічної науки набуває переорієнтація професійної освіти у бік створення динамічного інтегративного комплексу фахової підготовки, ресурси якого спрямовані на успішне формування культури міжособистісної взаємодії спеціаліста, зокрема випускника педагогічного коледжу. Вирішення поставленого завдання вимагає уточнення змістової сутності досліджуваної категорії, на базі якої можна буде встановити її компоненти та критерії сформованості.

**Мета статті** – проведення змістового аналізу поняття «культура міжособистісної взаємодії».

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні проблема вивчення культури міжособистісної взаємодії знайшла своє відображення у численних наукових працях, серед яких особливої уваги заслуговують доробки С. Амеліної, Н. Волкової, К. Галацин, О. Даніленко, М. Євтуха, С. Кожушко, О. Маріної, Н. Мирончук, Л. Мохнар, Н. Руденко, Н. Смірнкової, В. Тернопільської, І. Тимченко, М. Чернишова, О. Яструб та інших. Вчені розглядають різні аспекти досліджуваного питання залежно від напрямку свого наукового пошуку, зокрема у розрізі формування: культури професійного спілкування студентів; комунікативної культури спеціалістів, міжособистісних відносин фахівців різних галузей; соціальної відповідальності; культури соціальної взаємодії; культури спілкування. Необхідність узагальнення існуючих підходів до предмета обговорення вимагає систематизації поглядів науковців та змістового уточнення провідного поняття нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна спрямованість на внутрішній світ людини стає домінантою цивілізованого суспільства, що перетворює культуру в найважливіший фактор

духовного оновлення як соціуму, так і окремої людини. Культура дотична до усіх сфер життєдіяльності людини, отже, усі процеси, що відбуваються у суспільстві, усі соціальні явища стають феноменами культури.

До середини 60-х рр. XX ст. культура розглядалася з позицій сукупності історично закріплених матеріальних та духовних цінностей. Згодом стали виникати концепції, що досліджували різні її аспекти. Одні з них трактували культуру як творчу діяльність, інші – як спосіб, «технологію» діяльності. Таким чином сформувався діяльнісний підхід, за якого культура існує і розвивається як спосіб функціонування суспільства, як основна форма здійснення специфічно-людської діяльності, включення людей до зовнішнього світу та реалізація ними своїх потреб, інтересів та цілей. Але це визначення не враховувало її якісну характеристику. Аксиологічний підхід до розуміння феномену подолав таку недосконалість та став інтерпретувати культуру як динамічну систему, яка має матеріальну та духовну специфіку та є реалізацією сутнісних сил людини. У вітчизняній науці традиційно виділяють три підходи до трактування поняття «культура»:

1) аксіологічний, що розглядає культуру як сукупність накопичених людством практичних, матеріальних та духовних надбань, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини, втілюються в результатах продуктивної діяльності та мають для людини вагомий значення;

2) етносоціологічний, що протиставляє культуру природному світу, адже саме вона відрізняє людину від інших живих істот. У межах цієї концепції основою розуміння культури виступає історично активна творча діяльність людини, розвиток особистості як суб'єкта діяльності;

3) духовний, що обмежується виключно сферою духовного життя суспільства та охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості [14].

У теперішній час термін «культура» найчастіше використовується для позначення рівня освіченості та вихованості людини. Так, С. Амеліна розглядає культуру як певний рівень освіти, оволодіння знаннями, історично відібраними зразками діяльності і соціального спілкування. Вона визначає такий причинно-наслідковий зв'язок: культура сприяє тому, що люди стають більш соціально активними, професійно зрілими і цілеспрямованими, а культура досягається за рахунок систематичного й цілеспрямованого навчання і виховання [1, с. 145].

Сучасний словник із суспільних наук подає визначення поняття культури як сукупності осмисленої творчої діяльності людей; багатофункціональної системи, що містить різноманітні аспекти людської діяльності. Культура являє собою категорію, що позначає штучне середовище проживання й самореалізації, яке створене людьми, та виступає джерелом регулювання соціальної взаємодії [14].

Аналіз існуючих підходів та інтерпретацій до визначення терміна «культура» дав нам можливість зробити такі висновки: культура характеризує усю соціальну систему, отже, пронизує кожне суспільне явище; особистість засвоює культуру, стаючи об'єктом культурного впливу, та створює її, будучи суб'єктом культурної творчості; головна функція культури – формування людини у процесі діяльності як носія та виразника культурних цінностей.

Зазначимо, що з кінця XX ст. феномен культури почав вивчатися з точки зору комунікаційного аспекту, тобто з урахуванням особливостей встановлення та розвитку в суспільстві міжособистісних взаємовідносин. У зв'язку з цим особливої значущості у контексті нашого дослідження набуває аналіз понять «взаємини», «відносини», «міжособистісні взаємини», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія». На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що деякі вчені ототожнюють вказані поняття, проте більшість науковців розмежовують ці терміни.

Щодо категорії «відносини», В. Білоусова [2, с. 18] вважає, що цей термін варто вживати тоді, коли йдеться про зв'язки особистості із суспільством, процеси формування людини в колективі, спрямованість тих чи інших людських зв'язків особистості, дії, вчинки людей. Відносини відображають потреби, почуття, інтереси, переконання, мотиви, волю людей і проявляються в їх емоційних реакціях, настроях, у певних шаблонах дій.

Що стосується поняття «взаємини», дослідниця наголошує, що вони властиві лише людям і характеризують взаємне суб'єктивне ставлення один до одного. В. Куніцина та

В. Панфьоров, зазначають, що взаємини є продуктом взаємодії, взаємозв'язку, взаємосприявання, взаємовпливу, взаємопізнання, взаємовираження, взаємоставлення суб'єктів взаємин [7, с. 144], отже, вони неодмінно мають міжособистісний соціально-психологічний аспект, що обумовлюється потребами і проявляється у ставленні (у формі оцінки, ціннісних суджень щодо поведінки чи позиції іншої людини).

Саме прояви ставлення людей (почуття симпатії чи антипатії, позитивної оцінки чи неприязні, солідарності чи антагонізму), на думку О. Киричука, характеризуються терміном «міжособистісні взаємини». Вони суб'єктивні, мають двосторонній характер і базуються на емоційних станах, психологічних особливостях людей, їх установах та очікуваннях у процесі спільної діяльності [5, с. 70].

Ще одне споріднене з попередніми поняття «взаємовідносини» розглядається вченими як зустрічні інтегровані відносини людей, що проявляються у процесі співробітництва, змагання, згуртованості, сумісності, дружби, взаємодопомоги, а також у якостях особистості, які характеризують психологічні особливості спілкування людини (комунікабельність, привабливість, агресивність).

У нашій роботі ми ототожнюємо поняття «взаємини», «міжособистісні взаємини» та «взаємовідносини», адже їх людська природа є незаперечною; вони формуються та розвиваються тільки у взаємодії через міжособистісне ставлення і під впливом відносин, які склалися у суспільстві.

Як зазначає С. Кожушко, взаємодія – це соціально-психологічна категорія, яка тісно пов'язана з фундаментальними поняттями руху, простору, часу, структурою, що інтегрує частини у цілісний процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу об'єктів (суб'єктів), який породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок [6].

Близьким до поняття «взаємодія» є «комунікація», що у широкому сенсі означає шляхи сполучення і засоби зв'язку, а також процес спілкування, передавання інформації. На нашу думку, «взаємодія» більш ємне визначення, що охоплює комунікаційний аспект, але зосереджується на соціальних стосунках учасників. Отже, взаємодія являє собою систему цілеспрямованих процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких відбувається обмін та взаємовплив між взаємодіючими сторонами, що вимагає від суб'єктів активізації здібностей та попереднього досвіду, координування дій та можливостей. Щодо міжособистісної взаємодії, визначаємо її як систему взаємовпливів суб'єктів у процесі діяльності, яка орієнтована на досягнення спільного результату, спрямована на формування взаємовідносин між ними та сприяє розвитку їх особистостей.

Проведений змістовний аналіз понять «культура» та «міжособистісна взаємодія» свідчить про тісний взаємозв'язок та взаємозумовленість означених категорій, що дає нам можливість розглянути феномен культури міжособистісної взаємодії як цілісне утворення. Зазначимо, що вчені по-різному інтерпретують досліджувану проблему.

Так, Н. Смірнова [3] у контексті спілкування розглядає питання інтерактивної культури людини. Вона визначає її як особистісну якість, що характеризується рівнем засвоєння та дотримання етико-етикетних норм взаємодії, використанням знань та ступенем збагачення ними у сфері ефективної взаємодії та повсякденній практиці спілкування.

М. Чернишова [14] під культурою соціальної взаємодії у широкому сенсі розуміє сукупність норм, способів, форм взаємодії людей, які прийняті певною соціальною групою як своєрідні еталони спілкування. Дослідниця вважає, що така культура відображає національну своєрідність певного народу. Її прояви визначаються неповторністю історичного розвитку спільноти, національними традиціями, особливостями життя суспільства, створеними та прийнятими у певному соціумі.

О. Даниленко [4], характеризуючи особливості спілкування певної соціокультурної групи, використовує поняття «культура взаємодії», трактуючи його як специфічно людські способи поведінки, що забезпечують перебіг процесу спілкування між ними. На думку вченого, в широкому сенсі до культури соціальної взаємодії належать фактично всі прийняті у спільноті способи вираження думок та почуттів, ставлення до інших людей та до себе (слова, мовлення та його динамічні характеристики, інтонації; вирази обличчя; пози, жести, зовнішні прояви), що забезпечують можливість взаєморозуміння та взаємодії.

Є. Савруцька акцентує увагу не тільки на поведінковому аспекті культури, а і на духовному. На її думку, культура соціальної взаємодії характеризує рівень розвитку духовних та поведінкових факторів, завдяки яким здійснюється взаємозв'язок між людьми. Культура взаємодії визначає «моральні якості людини, що відповідають певному історичному періоду, а реалізується у суспільній діяльності індивідів в їх вчинках» [13, с. 18].

Вивчаючи комунікаційну культуру, І. Риданова виділяє її особистісні індикатори серед яких: адекватність реакцій комунікантів на дії й вчинки, синхронність спільної діяльності; емоційно-пізнавальна активність, атмосфера творчого пошуку й співробітництва; дотримання морально-етичних норм у діловому й міжособистісному спілкуванні [10].

Серед українського наукового доробку, що перегукується з темою нашого дослідження, особливої уваги заслуговують праці О. Гаврилук, Л. Коваль, Н. Мирончук, Л. Мохнар В. Тернопільської, І. Тимченко, О. Яструб.

І. Тимченко [12] розглядає культуру міжособистісної взаємодії як систему поглядів і дій, що орієнтують особистість у задоволенні її потреб самореалізації. Сформована на високому рівні культура міжособистісної взаємодії служить засобом досягнення поставлених цілей під час спілкування людей.

Подібну думку зустрічаємо в О. Гаврилук, але вчена визначає досліджуваний феномен як особистісне утворення, що має ознаки динамічності. Серед особистісних індикаторів автор виділяє: соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, а також систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей у спілкуванні [14].

Культура міжособистісної взаємодії подана у праці Н. Мирончук [8] як комплекс загальнокультурних знань, ідей, поглядів, ціннісних уявлень, умінь і навичок, здатність до прогнозування ситуацій, саморегуляції дій, культури спілкування, мовлення і поведінки.

Цікавими вважаємо погляди Л. Мохнар, яка зробила акцент на переході зовнішніх форм культури у внутрішні. Вчена вважає, що культура міжособистісної взаємодії базується на інтеріоризованих нормах моралі, етики, цінностях та ідеалах і забезпечує організацію узгодженої діяльності та взаємин у колективі, оптимальний соціально-особистісний розвиток майбутніх фахівців як суб'єктів міжособистісної взаємодії [9].

Важливим для нашого дослідження є визначення Л. Коваль, яка трактує феномен як культурно-орієнтований творчий світогляд особистості. На думку вченої, поведінка і діяльність людини, що має високий рівень сформованості культури міжособистісної взаємодії, базуються на позитивно-соціальному ставленні до себе та інших, до майбутньої професії й світу загалом. Підґрунтям формування є засвоєний інтегральний комплекс загальнонаукових, загальнокультурних і естетичних знань і вмінь, що становлять духовно-моральний та інтелектуальний зміст особистості, а також визначають її світогляд і спрямованість діяльності [14].

В. Тернопільська наводить своє бачення, подаючи культуру міжособистісної взаємодії як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, комунікативних умінь і навичок, що забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві, проявляється в умінні розв'язувати особистістю різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, встановлювати міжособистісні взаємини на різних рівнях [11].

Особливо цінним для нашої роботи є трактування, подане О. Яструб [14], згідно з яким досліджуваний феномен розглядається як складова загальної культури особистості і як сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, яке забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу із зовнішнім соціальним середовищем, проявляється, насамперед, у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз наукової літератури засвідчив взаємозв'язок і взаємообумовленість категорій «культура» та «міжособистісна взаємодія», що дав нам можливість запропонувати власне бачення культури міжособистісної взаємодії як сформованого особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості, яке ґрунтується на інтеріоризованому комплексі специфічних знань, умінь і навичок, які становлять

духовно-моральний і соціально-емоційний зміст особистості та сприяють успішній комунікації у спільній діяльності. Така інтерпретація свідчить про наявність кореляції досліджуваного феномену з напрацюваннями у системі різних наук, як традиційних, так і міжгалузевих. Подальшими перспективними напрямками нашої роботи вважаємо необхідність розгляду культури міжособистісної взаємодії з точки зору філософії, етики, культурології, психології, конфліктології, соціології, педагогіки, що допоможе визначити її структурні елементи та критерії сформованості.

#### Список використаних джерел

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Запоріжжя, 2008. – 575 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія / В.О. Білоусова. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Викулина М.А. Культура общения в студенческой среде вуза: монография / М.А. Викулина, Н.М. Смирнова. – Нижний Новгород: Нижегород. Гос.тех. ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2010. – 114 с.
4. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание: учеб. пособие / О.И. Даниленко. – Ленинград: ЛГИК, 1989. – 98 с.
5. Киричук А.В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе / А.В. Киричук // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения / Л.И. Новикова, В.И. Чепелев. – Москва, 1970. – С. 137–148.
6. Кожушко С.П. Професійна взаємодія та її характеристики / С.П. Кожушко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 247–252.
7. Куницына В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н. Мясищева / В.Н. Куницына, В.Н. Панферов // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13, № 3. – С. 140–147.
8. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Мирончук Наталія Миколаївна. – Житомир, 2007. – 22 с.
9. Мохнар Л.І. Культура міжособистісної взаємодії курсантів як психолого-педагогічна проблема / Л.І. Мохнар // Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр. – Київ, 2013. – Вип. 1. – С. 110–115.
10. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
11. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / В.І. Тернопільська. – Київ, 2003. – 16 с.
12. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тимченко Ірина Ігорівна. – Харків, 2001. – 20 с.
13. Человек в системе коммуникации: сб. науч. тр. / под ред. д-ра филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – 194 с.
14. Яструб О.О. Сутнісний аналіз поняття культури міжособистісної взаємодії / О.О. Яструб // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / СХУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2014. – № 8 (285). – С. 81–87.

#### References

1. Amelina, S.M. (2008). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia studentiv vyshchyykh ahrarnyykh navchalnykh zakladiv. Dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodical foundations of formation of the culture of professional communication of students of higher agricultural educational institutions. Diss. doc. ped. sciences]. Zaporizhzhia, 575 p. (In Ukrainian).
2. Bilousova, V.O. (1997). *Teoriia s metodyka humanizatsii vidnosyn starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly* [Theory and method of humanization of relations

of senior pupils in extracurricular activities of a secondary school]. Kyiv, IZMN Publ., 192 p. (In Ukrainian).

3. Vikulina, M.A. & Smirnova, N.M. (2010). *Kultura obshcheniia v studencheskoi srede vuza* [The culture of communication in the student environment of the university]. Nizhnii Novhorod, Nizhnehorodskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet imeni R.E. Alekseeva Publ., 114 p. (In Russian).

4. Danilenko, O.I. (1989). *Kultura obshcheniia i ee vospitanie* [Culture of communication and its upbringing]. Leninhrad, LHIK Publ., 98 p. (In Russian).

5. Kirichuk, A.V. & Chepelev, V.I. (1970). *Struktura i dinamika vzaimootnoshenii v kollektive* [Structure and dynamics of relationships in the team]. *Kollektiv, lichnost rebenka, vnutrikollektivnye otnosheniia* [The collective, the personality of the child, the inner-collective relations]. Moscow, pp. 137-148. (In Russian).

6. Kozhushko, S.P. (2013). *Profesiina vzaemodiia ta ii kharakterystyky* [Professional interaction and its characteristics]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education], no. 38–39, pp. 247-252. (In Ukrainian).

7. Kunitsyna, V.N. & Panferov, V.N. (1993). *Problema otnoshenii lichnosti v trudakh V.N. Miasishcheva* [The problem of personality relations in the works of V.N. Myasishchev]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], vol. 13, no. 3, pp. 140-147. (In Russian).

8. Myronchuk, N.M. (2007). *Formuvannia kultury mizhosobystisnykh vzaemyn starshykh pidlitkiv u pozaurochnii diialnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of culture of interpersonal relationships of senior teenagers in extracurricular activities. Abstract. dis. cand. ped. sciences]. Zhytomyr, 22 p. (In Ukrainian).

9. Mokhnar, L.I. (2013). *Kultura mizhosobystisnoi vzaemodii kursantiv yak psykhologo-pedahohichna problema* [The culture of interpersonal interaction of cadets as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]. Kyiv, issue 1, pp. 110-115. (In Ukrainian).

10. Rydanova, I.I. (1998). *Osnovy pedahohiki obshcheniia* [Basics of Communication Pedagogy]. Minsk, Belaruskaia navuka Publ., 319 p. (In Russian).

11. Ternopil'ska, V.I. (2003). *Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti starshoklasnykiv u pozanavchalnii diialnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of social responsibility of senior pupils in extra-curricular activities. Abstract. dis. cand. ped. sciences]. Kyiv, 16 p. (In Ukrainian).

12. Tymchenko, I.I. (2001). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsessi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsyklu. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of communicative culture of students in the process of studying subjects of the humanitarian cycle. Abstract. dis. cand. ped. sciences]. Kharkiv, 20 p. (In Ukrainian).

13. Savrutskaia E.P. (ed.). (2005). *Chelovek v sisteme kommunikatsii* [Man in the communication system]. Nizhnii Novhorod, NHLU imeni N.A. Dobroliubova Publ., 194 p. (In Russian).

14. Yastrub, O.O. (2014). *Sutnisnyi analiz poniattia kultury mizhosobystisnoi vzaemodii* [Essential analysis of the concept of culture of interpersonal interaction]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical sciences]. Lutsk, no. 8 (285), pp. 81-87. (In Ukrainian).

Статья посвящена теоретическому анализу научных работ, которые касаются определения понятия «культура межличностного взаимодействия». На основе рассмотрения его составляющих («культура» и «межличностное взаимодействие»), представлено авторское видение исследуемого феномена как сформированного личностного образования, которое входит в состав общей культуры личности, основывается на интериоризованном комплексе специфических знаний, умений и навыков, которые составляют духовно-моральное и социально-эмоциональное содержание личности и способствуют успешной коммуникации в совместной деятельности. Сделан вывод о корреляции термина с наработками в области традиционных и современных наук,



которые станут основанием для определения структурных элементов и критериев культуры межличностного взаимодействия.

*Ключевые слова: культура, отношения, взаимоотношения, межличностное взаимодействие, коммуникация, культура межличностного взаимодействия.*

The article is devoted to theoretical analysis of scientific works on the interpretation of the culture of interpersonal interaction concept. On the basis of consideration of the components of "culture" and "interpersonal interaction" elements, the author's vision of the investigated phenomenon is given as a formed personality formation, which is a component of the general culture of individual based on the internalized complex of specific knowledge, skills and abilities that make up the spiritual, moral, social and emotional content of the individual and promote successful communication in joint activities. A conclusion is drawn about the correlation of the term with developments in the fields of traditional and interdisciplinary sciences, which will be the basis for determining the structural elements and criteria of the culture of interpersonal interaction.

*Key words: culture, relations, relationships, interpersonal interaction, communication, culture of interpersonal interaction.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 371.13  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-6

**С.В. САПОЖНИКОВ,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИМІРІ СЬОГОДЕННЯ

Розглянуто наукові підходи до проблеми педагогічного професіоналізму майбутніх учителів початкових класів, показано актуальність дослідження цього феномена. Визначено співвідношення між поняттями «професіоналізм» та «професійна компетентність». Обґрунтовано зміст і структуру поняття «основи професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів». Враховуючи зміст основ професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів, виокремлено його основні компоненти: ціннісно-мотиваційний, пізнавально-аналітичний, технологічний та рефлексивно-оцінювальний.

*Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, базові компетентності, основи професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів.*

**П**остановка проблеми. Сьогодні в освітній системі України відбувається низка реформаційних процесів, що відображає впливи різноманітних сфер суспільного життя: політичної, соціально-економічної, індустріальної, культурно-духовної та ін. У сучасних реаліях реформування системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкових класів, оскільки суспільство вже не влаштовує існуючий рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності.

Повноцінне формування професіоналізму сучасного вчителя початкових класів можливе тільки в контексті гуманістичної освіти, основою якої є ставлення до кожної людини як до неповторної особистості, що вільно розвивається. Очікуваним результатом такої освіти є високоосвічена особистість педагога-професіонала, соціально активна, всебічно розвинена, національно свідома, наділена високими духовними якостями зі сформованою екологічною, художньо-естетичною, національною і світовою культурою. Сьогодні цей процес, як ніколи, потребує комплексного теоретичного забезпечення, а саме тому проблема формування професіоналізму сучасного вчителя початкових класів – завдання невідкладне. Підвищення вимог сучасного суспільства до школи, вчителя, зміни в змісті і методах його роботи, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу учнів, зумовили необхідність докорінної перебудови професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, удосконалення професійної підготовки у вищих закладах освіти. Виховання людини як яскравої індивідуальності – цілісної, гармонійної особистості, в якій слово не розходиться з ділом, а особисті інтереси перебувають у згоді із суспільними, стає об'єктивною вимогою життя.

Сьогодні нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей.

Отже, постає необхідність переосмислення соціальної і професійної місії сучасного вчителя початкової школи, професійна підготовка якого має формувати педагога, адапто-

ваного до сучасних соціокультурних умов, здатного до творчого пошуку, який має приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів та засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, бути конкурентоспроможним на європейському і світовому ринку освітніх послуг.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці) та вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) педагогіки. Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення в наукових доробках Є. Барбіної, І. Гавриш, В. Гриньової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кічук, Н. Клокар, Н. Кузьміної, В. Лозовецької, Н. Мазур, А. Маркової, Н. Ничкало, О. Пехоти, Т. Поясок, Л. Рибалко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, А. Теплицької, Т. Федірчик.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя у сучасних умовах вивчали вітчизняні й закордонні дослідники: В. Андрущенко, І. Богданова, М. Воровка, М. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Єременко, І. Зязюн, Г. Ісаєва, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Семеніхіна, О. Семенов, М. Солдатенко, Г. Шульга, В. Ягупов та інші. Професійній підготовці вчителя початкових класів присвячено низку дисертаційних досліджень, в яких визначено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, О. Будник, В. Бондар, Н. Глузман, А. Коломієць, О. Кучерявий, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Савченко, О. Хижна, Л. Хомич та ін.). Разом з тим сучасні вітчизняні науковці в галузі вищої педагогічної освіти (І. Бурда, Н. Гавриш, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, О. Набока, Н. Ничкало, С. Омельченко, Н. Побірченко, М. Роганова, С. Савченко, О. Семенов, М. Солдатенко, В. Стещенко, В. Стрельников, О. Сухомлинська, С. Харченко та ін.) одноставно висловлюють думку, що в Україні досі недостатньо вирішуються завдання з масового формування професіоналізму майбутніх учителів з огляду на його інноваційні компоненти.

Незважаючи на значущість отриманих результатів, до теперішнього часу ще не в достатньому обсязі вирішені проблеми формування основ професіоналізму студентів – майбутніх учителів початкової школи, недостатньо розкриті змістові компоненти їх загальнокультурної професійної підготовки, не розроблені програми успішної соціалізації студентів, підвищення їх професіоналізму, самоосвіти і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Аналіз існуючої практики підтверджує, що професіоналізація фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів на сучасному етапі не виконує у повному обсязі тих важливих завдань з оволодіння студентами професійно-профільними компетенціями, які б сприяли їх успішній адаптації до сучасного професійного середовища.

Мета статті – проаналізувати сутність, зміст і структуру основ професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів як наукової категорії.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний професіоналізм пов'язаний з професією вчителя початкової школи, отже, і появу його можна розглядати у контексті педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його професійної підготовки.

До появи педагогічної освіти не було ніякої спеціальної підготовки вчителя. Тільки наприкінці XVIII ст. вперше були вироблені державні вимоги до професійної підготовки вчителя, законодавчо оформилося їх правове становище залежно від освіти. Завдання, функції, роль, місце вчителя та, відповідно, вимоги до його професійної підготовки істотно змінилися на різних етапах розвитку суспільства.

Аналіз науково-педагогічних першоджерел показує, що вивчення феномена професіоналізму вчителя та науково-практична розробка цієї проблеми в педагогіці, психології, акмеології почалися відносно нещодавно, тобто на рубежі XX–XXI ст. Перш ніж перейти до визначення сутності та структури цього педагогічного феномена, **ВВАЖАЄМО ЗА ДОЦІЛЬНЕ** виділити певні тенденції стосовно тлумачення поняття «професіоналізм».

Аналіз словників і довідково-енциклопедичних видань показав, що до недавнього часу поняття «професіоналізм» у них частіше всього відсутнє. У кращому разі воно замінювалося словами, близькими за значенням.

У сучасному трактуванні професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, володіння сучасними алгоритмами та способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою продуктивністю. Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей, особистісно-ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, що спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. Ключові компетентності, компетенції і кваліфікації, становлять кваліфікаційну характеристику професіоналізму (Н. Глуханюк) [1].

А. Теплицька з позицій акмеологічного підходу розглядає професіоналізм як систему, що розвивається та складається з двох взаємопов'язаних підсистем – професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості; у розбудові й описі алгоритму особистісно-професійного розвитку та його акмеологічних інваріантів [5]. Згідно з А. Дергач, акмеологічні інваріанти професіоналізму – це основні властивості, якості й уміння професіонала в низці випадків і необхідні умови, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Конкретні інваріанти професіоналізму є: а) загальними, тобто незалежними від специфіки діяльності, властиві всім професіоналам (розвинена антиципація, високий рівень саморегуляції, уміння приймати ефективні рішення, висока креативність, сильна адекватна мотивація досягнень); б) особистісними, або специфічними, такими, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (наприклад, висока комунікабельність, проникливість, стресостійкість). В акмеологічній концепції професіоналізм особистості розглядається у зв'язку із здатністю до саморуку, самореалізації, з формуванням людини як суб'єкта професійної діяльності. Зазначений підхід дає можливість описати працю педагога як цілісний феномен, який включає цілком певну сукупність компонентів об'єктивного та суб'єктивного характеру, і подати їх у вигляді акмеограм – всебічний опис професійної діяльності фахівця, що включає стійкі індивідуальні, суб'єктно-діяльнісні та особистісні якості, які для обраної діяльності є професійно важливими та забезпечують її успішність [3].

У зв'язку з проблемою професіоналізму фахівця та педагога у низці досліджень вивчалися зміст і структура педагогічної та інших видів компетентності або ключових компетенцій: І. Зязюн, В. Кремень (проблеми філософії неперервної освіти); А. Макаренко, В. Сухомлинський (теорія формування особистості в різних педагогічних системах); Ю. Бабанський, В. Безпалько (теорія освітніх систем та їх розвиток); Є. Барбіна, О. Савченко (проблеми професійної підготовки вчителя); О. Дубасенюк, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Сластьонін, О. Щербак та ін. (проблеми розвитку професійно-значущих якостей особистості педагога).

Для дослідження формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкової школи визначення категорії професіоналізму має істотне значення, оскільки саме професійна компетентність є критерієм професіоналізму педагога-фахівця. Варто зауважити, що поняття «професійна компетентність» та «професіоналізм» досить часто у вітчизняних та зарубіжних наукових розвідках тлумачаться як синоніми. Як відзначає В. Козаков, «простеживши... низку суттєвих визначень професіоналізму, ми дійшли висновку, що тривалий час воно тлумачилось як рівень розвитку професійної культури і свідомості особистості, достатній для творчого розв'язання завдань професійної діяльності» [4, с. 18]. На думку І. Багаєвої, професіоналізм – це інтегративна якість, властивість особистості, яка є результатом довготривалої творчої діяльності і передбачає найвищий рівень продуктивної праці [2, с. 36]. Вона зазначає, що поняття професіоналізму є ширшим за поняття компетентності, оскільки професіоналізм – це загальна характеристика вимог професії до людини. Таким чином, ціла низка науковців визначає професіоналізм як високий рівень професійної компетентності.

Підсумовуючи наведені визначення, зробимо узагальнення: поняття «*професійної компетентності вчителя початкових класів*» як цілісне особистісне утворення характеризується низкою ознак, серед яких виокремлено такі:

- складна інтегральна характеристика особистості майбутнього педагога;
- передбачає володіння узагальненими способами дій, що забезпечують можливість оперативної й мобільної застосовувати знання й уміння та інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів;

– пов’язана з певними ціннісними орієнтаціями, здібностями й особистісними якостями, що дозволяють цілеспрямовано та доцільно проектувати власну професійну діяльність, оперативно приймати нестандартні рішення, вибираючи при цьому найбільш ефективний варіант у певній ситуації, мобілізувати всі необхідні для цього ресурси та ін.;

– у цілому забезпечує ефективність, тобто ситуативну доцільність і результативність педагогічної діяльності;

– характеризується здатністю виконувати певні педагогічні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння.

Відповідно до реалій сьогодення Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988, визначено профілі базових компетентностей учителя початкових класів. Профілі базових компетентностей учителів початкових класів містять основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти (табл. 1).

Таблиця 1

**Профілі базових компетентностей учителів початкових класів**

| <b>Компетентність</b>                     | <b>Опис компетентності</b>   |
|---|--|
| Професійно-педагогічна компетентність     | – Обізнаність з новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методики, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку;<br>здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи   |
| Соціально-громадянська компетентність     | – Розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв’язанні, усвідомлення громадянського обов’язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв’язання, навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку, здатність до ефективної командної роботи, вміння запобігати конфліктам та розв’язувати їх, досягаючи компромісів |
| Загальнокультурна компетентність          | Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших  |
| Мовно-комунікативна компетентність        | – Володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій)   |
| Психологічно-фасилітативна компетентність | Усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров’я дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації   |
| Підприємницька компетентність             | – Уміння генерувати нові ідеї та ініціативи і втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави   |
| Інформаційно-цифрова компетентність       | – Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства   |

Спираючись на вищенаведені теоретичні позиції, *основи професіоналізму майбутнього вчителя початкових класів ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що перебуває у стані постійного розвитку та являє собою комплекс компетентностей (професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, психолого-фасилітативної, підприємницької та інформаційно-цифрової), що дозволяють впливати на духовний світ учнів і на засадах ціннісних орієнтацій та людиноцентризму, забезпечують компетентне здійснення творчої професійної діяльності в умовах нестабільних техногенних та економічних факторів.*

У структуру основ професіоналізму майбутнього учителя початкових класів входять взаємообумовлені та взаємопов'язані компоненти: ціннісно-мотиваційний компонент, що полягає у врахуванні замовлення суспільства, мети, завдань, стійкої професійної спрямованості на професію вчителя початкових класів, яка визначає мотивацію на професійне становлення особистості майбутнього педагога; пізнавально-аналітичний компонент є системою знань професійної, особистісної і загальнокультурної діяльності, фундаментальних і методико-математичних дисциплін, які розкривають зміст майбутньої професійної діяльності; технологічний компонент, який є характеристикою ступеня практичного застосування знань теоретичного, операційного характеру, а також продуктивних технологій, які реалізуються в практиці професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів; рефлексивно-оцінювальний компонент, який визначає рівень розвитку оцінювання та самооцінювання, розуміння відповідальності за результати своєї професійної діяльності та подальше її переосмислення, спираючись на критерії, показники й рівні сформованості першооснов професіоналізму майбутніх учителів початкових класів.

Єдність і взаємозв'язок вищенаведених компонентів характеризують професійну, загальнокультурну, пізнавальну, мотиваційну та поведінкову сфери вчителя і є показниками сформованості в нього уявлень про цінність професіоналізму педагога. Усі вищезазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку й обумовлюють ефективність формування досліджуваного феномену в сукупності культури цілепокладання вчителя, культури суб'єктно-об'єктних педагогічних відносин, культури мислення, культури прояву емоцій, культури здійснення й культури рефлексії педагогічної діяльності учителя початкових класів.

Висновки. Таким чином, спираючись на результати теоретичного аналізу змісту визначень, ми дійшли висновку, що науковці використовують термін «професіоналізм учителя» для додаткової характеристики рівня професійної підготовки за допомогою особистих якостей фахівця, що є логічним продовженням й уточненням розвитку понятійного тезауруса з проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів. Професіоналізм педагога вчені розглядають як умову, процес і результат формування високого рівня діяльності вчителя. Професійна діяльність одночасно передбачає і процес формування основ професіоналізму і результат, що досягається, і проміжний підсумок його становлення. Зміст професіоналізму є таким, що становить розвиток особистості педагога-професіонала, його творчих сил, здібностей, потреб, відносин, форм професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Д. Багаева. – Усть-Каменогорск, 1991. – 338 с.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Развитие ценностной сферы профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.
4. Козаков В.А. Психология деятельности та навчальний менеджмент: підруч. у 2 ч. Ч. 1. Психология субъекта деятельности / В.А. Козаков. – К.: КНЕУ, 1999. – 244 с.
5. Теплицька А.О. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.О. Теплицька. – Дніпро, 2017. – 317 с.

### References

1. Hlukhaniuk, N.S. (2005). *Psikhologhiia professionalizatsii pedahoha* [Psychology of teacher professionalization]. Ekaterinburh, Rossiiskii hosudarstvennyi professionalno-pedahohicheskii universitet Publ., 261 p. (In Russian).
2. Bahaeva, I.D. (1991). *Professionalizm pedahohicheskoi deiatelnosti i osnovy eho formirovaniia u budushcheho uchitelia. Diss. dok. ped. nauk* [Professionalism of pedagogical activity and the basis of its formation in the future teacher. Doc. ped. sci. diss.]. Ust-Kamenohorsk, 338 p. (In Russian).
3. Derkach, A.A. (2001). *Akmeolohiia: lichnostnoe i professionalnoe razvitie cheloveka. Razvitie tsennostnoi sfery professionala* [Acmeology: personal and professional development of a person. Development of the value sphere of a professional]. Moscow, RAHS Publ., 483 p. (In Russian).
4. Kozakov, V.A. (1999). *Psykhologhiia diialnosti ta navchalnyi menedzment. Ch. 1. Psykhologhiia subekta diialnosti* [Psychology of activity and teaching management: under the leadership. Part 1. Psychology of the subject of activity]. Kyiv, KNEU Publ., 244 p. (In Ukrainian).
5. Teplytska, A.O. (2017). *Formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh uchyteliv matematyky. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of the basis of professionalism of future mathematics teachers. Diss. cand. ped. nauk]. Dnipro, 317 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрены научные подходы к проблеме педагогического профессионализма, показана актуальность исследования этого феномена. Определены соотношения между понятиями «профессионализм» и «профессиональная компетентность». Учитывая содержание и структуру основ профессионализма будущего учителя начальных классов, выделены его основные компоненты: ценностно-мотивационный, познавательный-аналитический, технологический и рефлексивно-оценочный. Обоснованы содержание и структура понятия «основы профессионализма будущего учителя начальных классов».

*Ключевые слова:* профессионализм, профессиональная компетентность, базовые компетентности, основы профессионализма будущего учителя начальных классов.

In the article scientific approaches to the problem of pedagogical professionalism are considered, the relevance of research on this phenomenon is shown. Ratios between the concepts «professionalism» and «professional competence» are defined. Considering the contents and structure of the foundations of professionalism of a future elementary school teacher, its main components are determined: value and motivational one, informative and analytical one, technological one, and estimation and reflexive one. Contents and structure of the concept «basis of professionalism of a future elementary school teacher» are substantiated.

*Key words:* professionalism, professional competence, basic competence, foundations of professionalism of future elementary school teacher.

Одержано 3.10.2018.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.35

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-7

**І.В. ГАРКУША,**

*кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

### ОСНОВНІ ТИПИ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ГРОШЕЙ

У статті аналізується проблема особливостей конструктивного і деструктивного ставлення особистості до грошей; описана типологія людей, яка ґрунтується на клінічних спостереженнях та інтерпретується через призму психоаналітичної теорії.

*Ключові слова: гроші, ставлення до грошей, монетарні відносини, монетарна установка, конструктивне ставлення, деструктивне ставлення.*

**П**остановка проблеми. В останнє десятиріччя у зв'язку з капіталізацією економічних відносин українського суспільства інтерес до монетарних проблем значно зріс. Для сучасної України, яка перебуває у процесі глибокої соціально-економічної трансформації, вплив монетарних уявлень на всю систему соціальних відносин є однією з найактуальніших проблем. Теперішній трансформаційний період – тривалий процес переходу соціально-економічної системи з одного стану в інший, новий як за соціальною формою, так і за змістом соціальних відносин. Його тривалість, на думку вчених, буде співрозмірною з життям цілого покоління людей. Мета цієї трансформації – значний соціально-економічний виграш від приведення суспільних відносин і форм життя до відповідних норм і принципів, вироблених та апробованих у процесі цивілізованого руху людства. Однак цей виграш не гарантований автоматично, його досягнення залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Один з них – зміна у суспільній свідомості сприйняття та ставлення до монетарних проблем країни.

У зв'язку з цим проблема економічної соціалізації підростаючих поколінь взагалі та становлення особистості як суб'єкта монетарних відносин зокрема набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і практичному аспекті. Гроші як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації вносять в індивідуальне і соціальне життя індивіда особливу спрямованість освітньої та професійної активності, зумовлюють специфічний ракурс сприйняття себе і навколишнього світу. В умовах переорієнтації української економіки на ринкові цінності особливої актуальності для підростаючих поколінь набуває проблема раціонального ставлення до грошей та ефективного оперування ними. Тому цілком виправданим видається той особливий інтерес до проблеми економічної соціалізації особистості, який спостерігається останніми роками на сторінках філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури.

**Аналіз останніх досліджень.** Чимало наукових досліджень присвячено вивченню грошей: ставленню до грошей як провідного компонента економічної свідомості (О.С. Дейнека), закономірностей розвитку мислення в процесі засвоєння монетарних репрезентацій у різному віці (К. Данцігер, Х. Діттмар, Р. Саттон, А. Стросс, Г. Ферт); виокремлення грошових типів особистості (П. Вернімот та С. Фіцпатрик).



**Формулювання мети.** Мета статті полягає у розкритті основних типів ставлення до грошей.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження ставлення до грошей, грошових установок та соціально-психологічних особливостей доходів та витрат дали змогу виокремити грошові типи особистості. Так, П. Вернімот та С. Фіцпатрик за допомогою модифікованого семантичного диференціала визначили такі типи соціальної перцепції грошей, які домінують в економічній свідомості особистості:

- 1) гроші як міра удачі та благополуччя;
- 2) гроші як соціально необхідний атрибут існування;
- 3) гроші як об'єкт презирства;
- 4) гроші як моральне зло;
- 5) гроші як засіб забезпечення комфорту;
- 6) гроші – консервативна комерційна цінність [2].

Вчені вважають, що найбільш поширеними психологічними значеннями грошей є безпека, влада, любов та свобода. Г. Голдберг та Р. Льюїс розробили типологію людей, в основі якої лежать гроші як символ безпеки, влади, любові та свободи. Теоретичною основою цієї класифікації є припущення, що залежність від людей та навколишнього світу в початковий період життя сприймали як загрозливий досвід. Ця типологія ґрунтується на клінічних спостереженнях та інтерпретується через призму психоаналітичної теорії [3, с. 54].

На думку дослідників, люди, для яких гроші символізують безпеку, поділяються на чотири типи:

1. «*Скнари*» – для них головним завданням є економія грошей; обмежуючи себе у грошових витратах, вони забезпечують собі почуття безпеки.

2. «*Аскети*» – ощадливо ставляться до грошей, проте вони отримують задоволення від самовідривання та показової бідності.

3. «*Мисливці за знижками*» – витрачають гроші на товари за заниженими цінами; головна мета – перехитрити і покупців, і людей, які купують товари за повними цінами.

4. «*Фанатичні колекціонери*» – витрачають кошти на колекціонування непотрібних речей, які рятують їх від самотності та гарантують їм почуття безпеки [3, с. 52].

Люди, для яких гроші є символом влади, вважають, що за гроші можна купити прихильність людей та контроль над ними. Таких осіб поділяють на три типи: «маніпулятори», «будівники імперій» та «хрещені батьки». Для перших маніпулювання людьми дає змогу відчувати себе менш безпорадними та фрустрованими. Вони не переживають, що обдурюють людей. «Будівники імперій», заперечуючи власну залежність від інших людей, намагаються зробити інших залежними від себе. «Хрещені батьки» використовують гроші для хабарів та контролю і так забезпечують собі отримання задоволення [3, с. 55].

Гроші часто використовують для купівлі любові, відданості та самоповаги. Г. Голдберг та Р. Льюїс виділили три типи людей, які вважають гроші символом любові. «Покупці любові» почувають себе обділеними любов'ю та намагаються уникнути цього почуття, демонструючи свою щедрість. «Продавці любові» обіцяють іншим любов, ласку та прив'язаність, яка імponує їхньому самолюбству. «Викрадачі любові» прагнуть любові, проте відчувають, що не заслуговують на неї; схильні до поверхневих стосунків [3, с. 56].

За словами Г. Голдберга та Р. Льюїса, існує два типи людей, які гроші розцінюють як засіб досягнення особистої автономії: «покупці свободи» та «борці за свободу». Перші вважають гроші засобом звільнення від правил, обов'язків, які обмежують їхню самостійність. Другі ж відкидають гроші та інші матеріальні цінності, вважаючи їх засобами, які роблять людей рабами. Дружба для них – це головна нагорода у боротьбі проти грошей [3, с. 56].

Учений П. Форман у своїй праці дослідив грошові неврози. На його думку, грошові неврози трапляються частіше, ніж будь-які інші. В основі цього неврозу лежить невирішений конфлікт у поєднанні зі страхом та тривогою, що може призвести до неадекватної поведінки. Дослідник розробив свою класифікацію невротичних типів особистості: «*скнара*», «*марнотрат*», «*магнат*», «*мисливець за знижками*» та «*азартний гравець*». «*Скнара*» постійно накопичує гроші й дуже боїться їх втратити. Проте не вміє ефективно використовувати власні грошові запаси. «*Марнотрат*» схильний до імпульсивних купівель, особливо коли він у пригніченому стані, самотній або відкинутий іншими. Грошові витрати прино-

сять йому миттєве задоволення, хоча короткочасне, яке часто трансформується в почуття провини. «Магнат» вважає, що найкращий засіб отримання влади та статусу – це гроші, і чим більше, тим краще. Такій особі гроші приносять відчуття щастя та контролю над власним життям. «Мисливець за знижками» завжди намагається робити вигідні придбання, і це приносить йому задоволення. Також у нього зазвичай псується настрій, коли потрібно платити за товар повну вартість. В «азартного гравця» з'являється відчуття збудження і задоволення, коли він має можливість виграти. Йому важко зупинися навіть у випадках невдачі, причиною чого є відчуття влади, яке проявляється в разі перемоги [5].

Інший американський дослідник А. Фернам, також на основі емпіричних досліджень, виокремив такі типи ставлення до грошей: 1) гроші як елемент системи цінностей та мотиватор; 2) фанатичне ірраціональне ставлення до грошей; 3) гроші як нагорода за свою працю; 4) гроші як інструмент влади; 5) гроші як інструмент фінансового контролю (все що стосується домогосподарського суб'єкта); 6) гроші як джерело негативних емоцій (провина, тривога, напруга) [4, с. 84].

Аналогічно О.С. Дейнека у своєму дослідженні виявила такі типи ставлення до грошей, що характерні для українського населення: 1) гроші як соціальна цінність, показник престижу, вищості; 2) гроші як соціальна оцінка праці; 3) гроші як форма влади; 4) гроші як джерело негативних емоцій [6]. Аналогічно побудовані типології ставлення до грошей Т. Вайзмана, Т. Тенга, К. Ямамучі та Д. Темплера, Ю.С. Ніколенко та інших дослідників [1, с. 67; 7].

Дослідники Мерріл і Рейд розробили типологію, в основі якої лежить типологія особистості К. Юнга. Вона представлена чотирма типами, які виявляють певні психологічні особливості поведінки у фінансовій сфері: 1. «Чуттєві» (наївний тип) – особи чутливі, приємні, проте імпульсивні та недисципліновані. Вони вважають гроші нечистими та шкідливими для відносин і тому намагаються уникати їх. 2. «Думаючі» (аналітичний тип) – наполегливі, вимогливі, але нерішучі та ригідні. У фінансових питаннях схильні перестраховуватись і зволікати з прийняттям рішень та їх реалізацією; для них головне – це безпека. 3. «Сприймаючі» (імпульсивний тип) – реалістичні, незалежні, рішучі, однак можуть бути жорстокими та різкими. У фінансовій сфері рішучі та вимогливі, проте схильні переоцінювати власні можливості. 4. «Інтуїтивні» (експресивний тип) – честолюбні, ентузіасти, але імпульсивні та недисципліновані. У фінансових питаннях оптимісти.

Аналізуючи наведені вище типології ставлення до грошей, що були отримані емпіричним шляхом (методом семантичного диференціалу та факторного аналізу), можемо зазначити, що, на нашу думку, вони не можуть виступати в ролі науково обґрунтованих типологій. У розглянутих «типологіях» чіткої диференціації між типами немає, а отже, одній людині можуть бути притаманні одразу майже всі типи. Потрібно також зазначити, що на сучасному етапі розвитку психології немає жодної типології вивчення ставлення до національної валюти, що і змусило нас спочатку розглянути типологізацію ставлення до грошей.

Отже, монетарні відносини розглядаються як компонент цілісної системи відносин особистості, що відображає її індивідуальний, суб'єктивно-оцінний, виборчий підхід до грошей як об'єкта дійсності і являє собою інтеріоризацію досвіду поведінки з грошима та взаємодії з іншими людьми з приводу грошей у специфічній соціокультурній ситуації. Монетарні відносини особистості відрізняються відносною стійкістю і узагальненістю, характеризують життєву позицію людини щодо грошей, містять у собі систему більш приватних монетарних відносин.

Гроші як цінність – це стійке переконання в тому, що з особистої чи соціальної точки зору наявність грошей переважніша, ніж їх відсутність. Гроші не належать тільки до групи матеріальних цінностей, вони можуть бути засобом досягнення також соціальних і духовних цілей.

Монетарна потреба – об'єктивна необхідність суб'єкта в грошах, вона виражається в бажанні грошей, у прагненні їх отримати. Монетарна потреба є квазіпотребою, виступаючи у відношенні до багатьох інших потреб засобом задоволення. За допомогою грошей можуть задовольнятися матеріальні, соціальні та духовні потреби. Монетарна задоволеність є диспозицією, яка виражає позитивне ставлення до грошового достатку як фактора життя, фінансових умов життя в результаті задоволення, що неодноразово відчувається від отримання грошей, і гарантує, з точки зору суб'єкта, отримання цього задоволення і надалі.

Монетарні соціальні установки – група соціальних установок, яка утворюється в результаті накопичення досвіду поводження з грошима та взаємодії з іншими людьми з приводу грошей, пов'язана з ієрархією потреб особистості, з умовами, в яких людина діє і задовольняє монетарні потреби.

Гармонійними, згідно із зауваженням О.С. Дейнеки, можна вважати ставлення до грошей як до засобу, а не мети, коли мотив прибутку поєднується з мотивом самореалізації та творчості (характерні витрати на підвищення професійної кваліфікації, отримання додаткової освіти, особистісний розвиток) [6].

Якщо виходити з феноменології конструктивних відносин, то специфіка монетарних відносин, імовірно, проявиться в соціальних установках, мотивах використання грошей, грошових потребах і ступені їх задоволення. У них істотно нижча цінність грошей, гроші сприймаються як засіб у житті поряд з іншими засобами (час, знання, досвід та ін.), вищий ступінь задоволення потреби в грошах. Відсутність грошей сприймається як неприємність, яка спонукає до дій, менше переживань через відсутність грошей, відсутність грошей не викликає сильні негативні емоції. У правилах конструктивного поводження з грошима переважають описи закономірностей, пов'язаних з існуванням грошей, у грошових установках частіше виражений когнітивний компонент, в нетипових грошових ситуаціях активізуються грошові установки на раціональну споживчу поведінку. При конструктивному ставленні до грошей люди ведуть контроль за своїми фінансами, частіше орієнтовані на використання грошей для раціональних, запланованих купівель, а також для саморозвитку, пізнання, подорожей. Вони більш схильні допомагати іншим. Такі люди частіше приписують собі авторство монетарних соціальних установок у вигляді життєвих правил, у них вищий ступінь дотримання життєвих правил, частина соціальних установок у відношенні до грошей утворюється в період хронологічної зрілості.

Розглядаючи й аналізуючи динаміку розвитку особистісно-професійних особливостей студентів-психологів, встановлено, яким чином ставлення студентів до грошей змінюються залежно від віку, тому вибірку респондентів сформували з двох груп: 20–22 років – студенти IV курсу, 23–25 років – студенти V курсу (рис. 1).

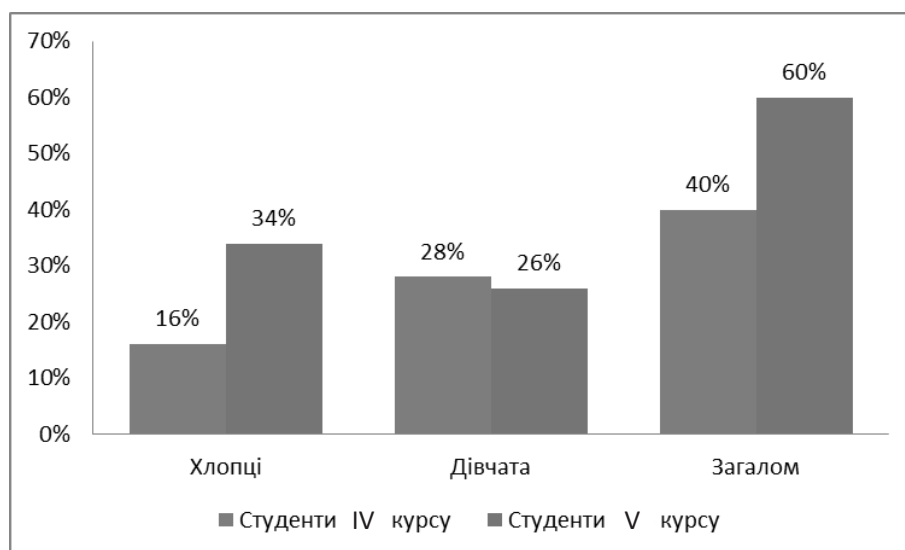


Рис. 1. Поділ респондентів залежно від статі та віку (курсу)

Вважаємо, що у студентів IV курсу більш поверхнєве ставлення до грошей порівняно зі студентами V курсу, які вже стикаються з першою роботою, заробітком та ін. Але така гіпотеза потребує експериментальної перевірки. Отже, при оцінці ставлення до грошей як індивідуально-психологічної характеристики слід враховувати фактори, які найбільшою мірою, впливають на це ставлення, такі як стать, вік, емоційний досвід, соціальні установки та ін.

**Висновки.** Становлення економічної суб'єктності реалізується у сфері соціальних взаємовідносин, що вперше виникають у родині, а потім розширюються в міру включення дитини в різні соціальні групи. У процесі соціальної взаємодії одна людина виступає суб'єктом у відношенні до іншої тоді, коли проявляє власну активність, своєю діяльністю спричиняє дійові перетворення в особистості іншого, його життєвій ситуації.

У сучасній психологічній науці існує три типології особистості в контексті грошової поведінки. Г. Голдберг та Р. Льюїс описали грошові типи особистості, в основі яких лежать гроші як символ безпеки, влади, любові та свободи. П. Форман розробив свою класифікацію грошових типів особистості в результаті дослідження грошових неврозів. Третя типологія, яку виокремили Мерріл і Рейд, ґрунтується на типології особистості К. Юнга.

Отже, гроші є не тільки суто економічним явищем, а й певною мірою соціально-психологічним.

### Список використаних джерел

1. Николенко Ю.С. Категориальная структура и содержание образа денег у студентов Дальневосточного региона: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Николенко Юлия Сергеевна. – Владивосток, 2007. – 171 с.
2. Общая экономическая теория (политэкономия). – М.: Прогресс, 1990. – С. 79.
3. Фенько А. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях / А. Фенько // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 50–62.
4. Фернам А. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.
5. Furnham A. The psychology of money / A. Furnham, M. Argyle. – New York: Routledge, 1998. – 121 p.
6. Tang T. The meaning of money revisited / T. Tang // J. of Organizational Behavior. – 1992. – № 13. – P. 197–202.
7. Yamauchi K.T. The development of a money attitude scale / K.T. Yamauchi // Journal of Personality Assessment. – 1982. – Vol. 46, № 5. – P. 522–528.

### References

1. Nikolenko, Yu.S. (2007). *Katehorialnaia struktura i sodержanie obraza deneh u studentov Dalnevostochnoho rehiona. Dis. kand. psikhol. nauk* [Categorical structure and content of the image of money from students of the Far Eastern region. Cand. psychol. sci. diss.]. Vladivostok, 171 p. (In Russian).
2. *Obshchaia ekonomicheskaiia teoriia (politekonomiia)* (1990). [General economic theory (political economy)]. Moscow, Prohress Publ., p. 79. (In Russian).
3. Fenko, A. (2000). *Problema deneh v zarubezhnykh psikhologicheskikh issledovaniiazh* [The problem of money in foreign psychological studies]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], no. 1, pp. 50-62.
4. Fernam, A. & Arhail, M. (2005). *Denhi. Psikhologiiia deneh I finansovoho povedeniia* [Money. Psychology of money and financial behavior]. Sankt-Peterburh, Praitm-EVROZNAK Publ., 352 p. (In Russian).
5. Furnham, A. & Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. New York, Routledge Publ., 121 p.
6. Tang, T. (1992). *The meaning of money revisited*. J. of Organizational Behavior, no. 13, pp. 197-202.
7. Yamauchi, K.T. (1982). *The development of a money attitude scale*. Journal of Personality Assessment, vol. 46, no. 5, pp. 522-528.

Анализується проблема особливостей конструктивного і деструктивного отношения личности к деньгам; описана типология людей, которая основывается на клинических наблюдениях и интерпретируется через призму психоаналитической теории.

*Ключевые слова: деньги, отношение к деньгам, монетарные отношения, монетарная установка, конструктивное отношение, деструктивное отношение.*

The article analyzes the problem of peculiarities of a constructive and destructive attitude of person to money; describes a typology of people based on clinical observations and interpreted through the prism of psychoanalytic theory.

*Key words: money, attitude towards money, monetary relations, monetary set, constructive attitude, destructive attitude.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 37.048.4:159.922  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-8

**О.А. ДНІПРОВА,**  
*кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**Т.В. ЄРМОЛАЄВА,**  
*старший викладач кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**Н.О. ЧЕРНЯК,**  
*старший викладач кафедри прикладної лінгвістики  
та методики навчання іноземних мов  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА ВИБІР ПРОФЕСІЇ

У статті аналізується проблема гендерних стереотипів та їх взаємозв'язку з вибором професії. Визначено загальні теоретико-методологічні підстави для дослідження самостійності вибору професії, підбрано комплекс методик, адекватних меті дослідження, продіагностовано та проаналізовано виміри ступеня андрогінності та їх взаємозв'язок з вибором професії.

*Ключові слова: гендер, фемінність, маскуліність, стать, стереотип, професійне самовизначення.*

**П**остановка проблеми. У наш час у сучасному суспільстві дуже велику роль відіграють стереотипи. Саме стереотипи часто впливають на наш вибір, на наші уподобання та пріоритети у житті.

Стереотипне мислення притаманне більшості людей. Стереотипи формуються в нас протягом життя, на основі тих чи інших подій, спостережень, виховання, переконань.

Кожного дня ми стикаємося з цим явищем. Існує величезна кількість соціальних стереотипів, серед яких гендерні стереотипи – культурно та соціально обумовлені уявлення про якості і норми поведінки чоловіків і жінок. Згідно з припущенням Е. Іглі, причиною формування гендерних стереотипів є відмінності чоловічих і жіночих соціальних ролей. Типово чоловічий образ включає в себе набір рис, пов'язаних з професійною компетенцією, раціональним мисленням і активною життєвою позицією, а типово жіночий – з соціальними і комунікативними навичками, душевною теплотою та емоційною підтримкою.

Універсальною життєвою цінністю на сучасному етапі серед представників різних професій виявляється прагнення до досягнень, і в цьому поєднуються як традиційно фемінні так і маскуліні переваги. Наприклад, виявилось, що жінки-військовослужбовці одночасно характеризуються більш високими показниками товариськості, сміливості та самоконтролю порівняно з представниками цієї ж професії – чоловіками. Дослідження у сфері гендерної психології стали особливо актуальними останнім часом у зв'язку з мінливими соціально-економічними умовами життя населення, особливо в економічно розвинених країнах, причому одним з перспективних напрямів визнається вивчення мінливості залежно від професійного вибору. Тому для нас важливо з'ясувати, як впливають гендерні стереоти-

пи на вибір майбутньої професії. Стереотипи як несвідомі стандарти поведінки відіграють негативну роль у ситуаціях, де потрібна повна інформація і об'єктивна оцінка; іноді стереотипи як застигли конструкції сприяють виникненню і закріпленню упереджень, неприязні до нового. Усі стереотипи, а соціостатеві особливо, неможливо змінити миттєво, революційним шляхом; як і вся сфера суспільної свідомості, ці стереотипи змінюються вкрай повільно, чим і зумовлена живучість і трансляція їх з покоління в покоління [6].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблематику гендерних стереотипів вивчали: Дж. Хантер, Р.Р. Верма, Т.В. Бендас, Ш. Берн, И.С. Кон, А.А. Чекаліна та ін. [1–5].

**Мета статті** – виявити вплив гендерних стереотипів на вибір професії.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні брали участь 65 досліджуваних, 35 жінок та 30 чоловіків віком від 20 до 35 років різних професій.

Методики дослідження:

1. Методика виміру ступеня андрогінності С. Бем.
2. Опитувальник на виявлення самостійності обрання професії.
3. Модифікована версія методики ступеня андрогінності С. Бем.

На першому етапі досліджуваним було запропоновано методику С. Бем на виявлення андрогінності.

Дослідження показало такі результати (рис. 1)

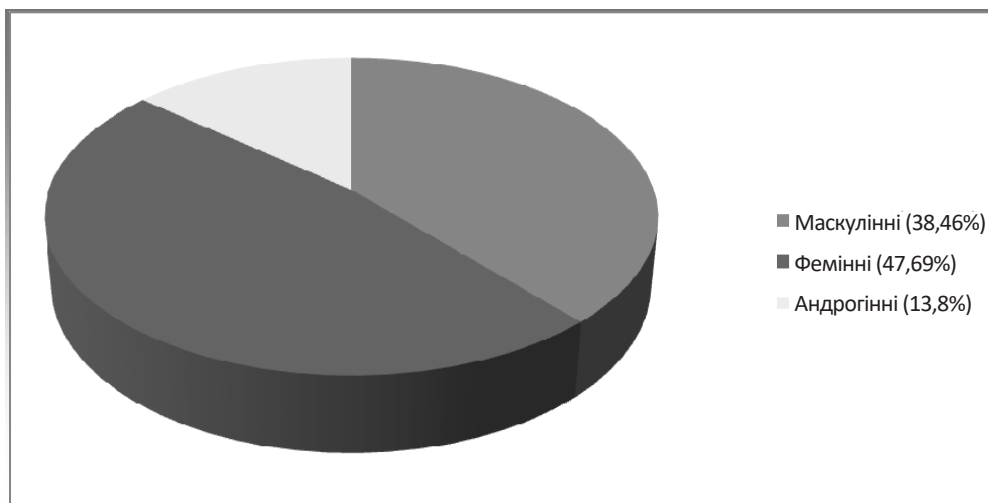


Рис. 1. Виявлення андрогінності

Таким чином, серед респондентів було виявлено дві майже рівні більші групи. Розподіл респондентів виявився таким: маскулінні – 38,46%, фемінні – 47,69, андрогінні – 13,8%. Це говорить про те, що маскулінні риси мають 25 досліджуваних (з них 22 чоловіки та 3 жінки); фемінні – 31 досліджуваний (29 жінок, та 2 чоловіків); андрогінні – 9 досліджуваних (3 жінок та 6 чоловіків).

Другим етапом дослідження було виявлення у досліджуваних самостійності вибору власної професії. Учасникам було запропоновано пройти дослідження за опитувальником на виявлення самостійності обрання професії за В.Б. Успенським.

За обробленими результатами респонденти розділилися майже на дві рівні частини (рис. 2).

Дані діаграми на рис. 2 показують таке: 55,38% (36 респондентів) самостійно обирали свою професію та 44,6% – не самостійно (29 респондентів).

Після виокремлення у вибірці групи, респонденти якої самостійно обирали власну професію, далі будемо звертати більшу увагу саме на неї, але не відкидаючи результатів іншої групи.

Наступним кроком стало проведення дослідження за модифікованою методикою С. Бем на виявлення ступеня андрогінності. Питання в методиці змінено на такі, що відображають риси професії досліджуваних. Результати виглядають таким чином (рис. 3).

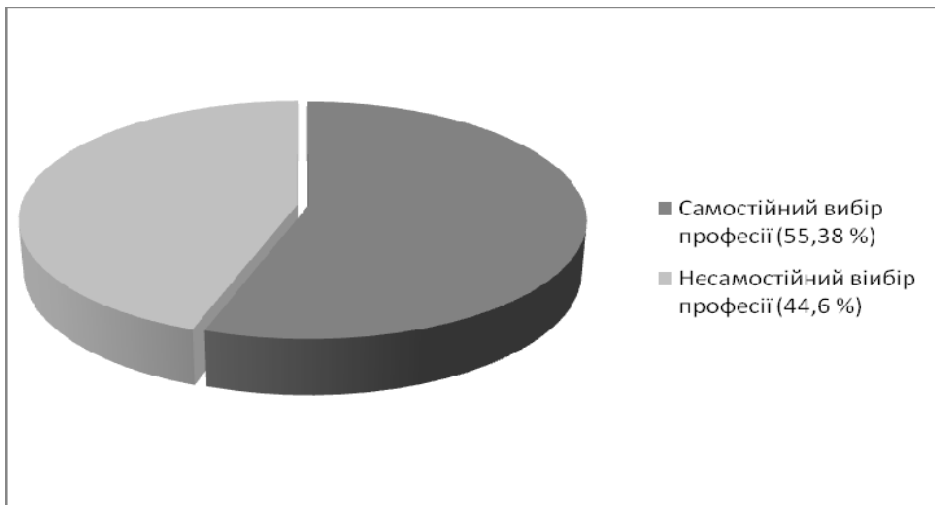


Рис. 2. Самостійність вибору професії

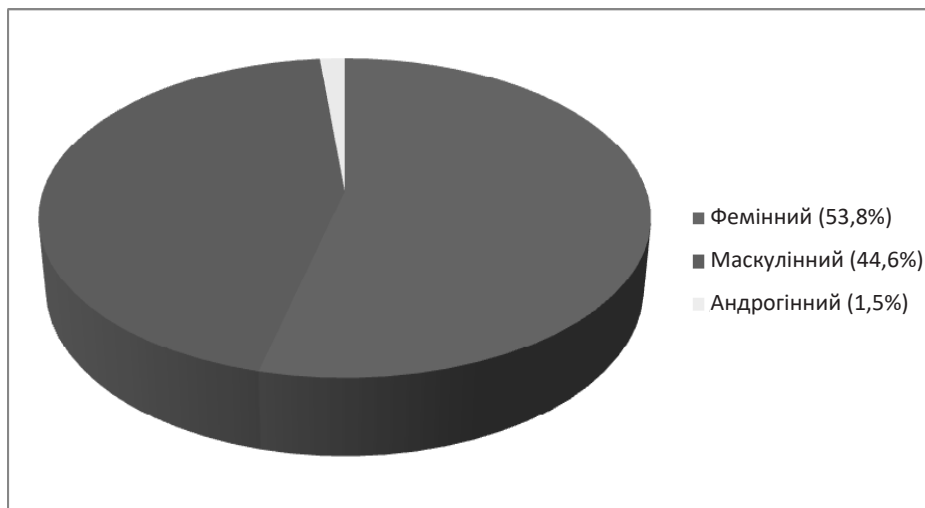


Рис. 3. Ступінь андрогінності за загальною вибіркою

Таким чином, ми отримали результати за загальною вибіркою: фемінних – 53,8% (30 жінок, 4 чоловіки), маскулінних – 44,6 (25 чоловіків, 4 жінки), андрогінних – 1,5% (1 чоловік та 1 жінка). Ця діаграма показує результати, які поділяються теж майже на дві рівні частини. Отже, можемо зробити припущення, що жінки насправді обрали професії, які відображають жіночі риси, а чоловіки – чоловічі (рис. 4).

Вибірка досліджуваних, що самостійно обрали професію, показує такий результат: фемінних – 50%, маскулінних – 47,2, андрогінних – 2,7%.

З даних діаграм можна наочно побачити, що вибірка знову поділяється на дві рівні частини. Також слід зазначити, що серед фемінної групи – 97% жінок, а серед маскулінної – 98% чоловіків.

Оскільки виявлено групу, що зробила свій вибір професії самостійно, можемо припустити, що саме у цій вибірці досліджувані могли б мати гендерні стереотипи при виборі професії.

Зіставивши результати першої методики (С. Бем на виявлення ступеня андрогінності) з третьою (С. Бем на виявлення ступеня андрогінності професії) та проаналізувавши результати опитувальника (зокрема відповідність професії), отримуємо таке (рис. 5).



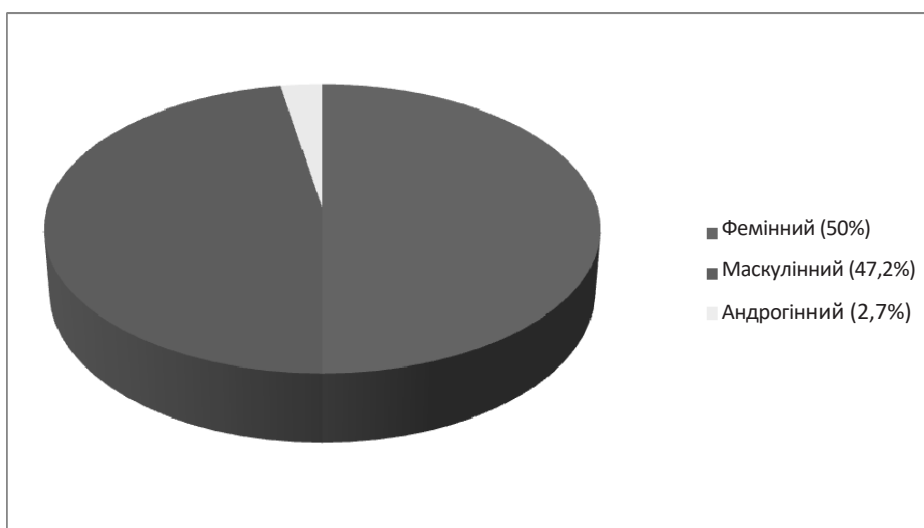


Рис. 4. Вибірка досліджуваних, що самостійно обрали професію

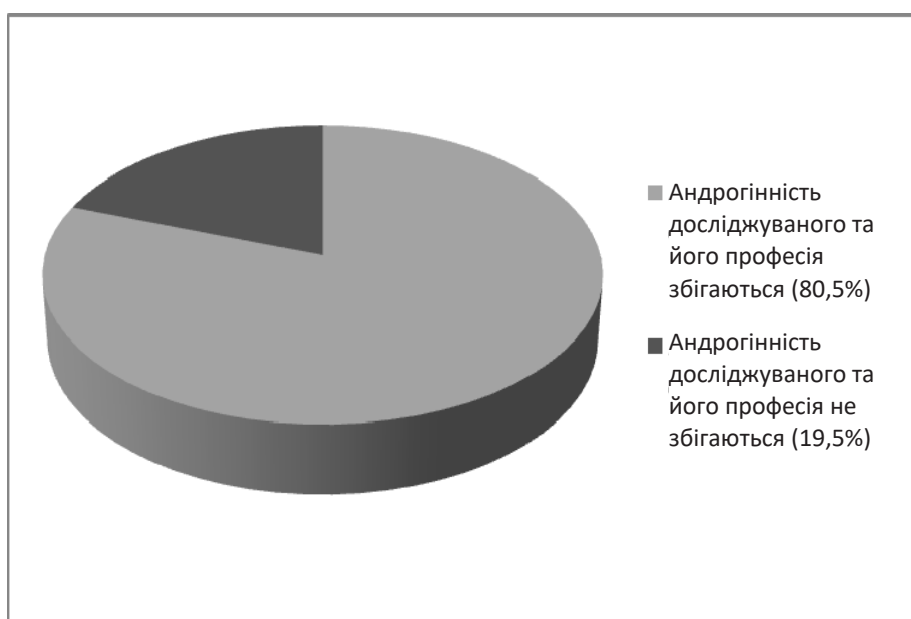


Рис. 5. Порівняння результатів методик

Для підбиття остаточних підсумків нашого дослідження було проведено кореляційний аналіз. Аналізу підлягали результати дослідження першої та третьої методик. Тобто ми порівняли результати того до якого гендеру досліджувані відносили себе, і того, до якого гендеру досліджувані відносили свою професію.

За результатами ми отримали коефіцієнт кореляції – 0,43, що свідчить про залежність значень. Тобто між власним гендером та гендером обраної професії існує зв'язок.

Це підтверджується зібраним нами матеріалом у респондентів.

Адже 32 жінки з 35 обрали собі професії типу «людина – людина», з них – 6 вихователів, 4 вчителі, 3 перукарі, 7 продавців, 2 директори підприємства та 10 лікарів.

З іншого боку, 25 з 30 чоловіків мали професії типу «людина – техніка», серед них такі як: 4 механіки, 2 монтажники, 7 водіїв, 3 інженери, 4 будівельники та 5 пекарів.

Отже, в контексті дослідження впливу гендеру на вибір професійної сфери можна зробити висновок про те, що молода людина, замислюючись над питанням професійного самовизначення, з одного боку, спирається на свої інтереси і схильності, багато в чому обумовлені гендерною приналежністю, з іншого – враховує поширені в суспільстві уявлення про професійні сегрегації за принципом гендерних стереотипів, зупиняючи свій вибір на тій сфері професійної діяльності, яка традиційно вважається типовою для того типу гендеру, з яким він асоціює себе. При цьому юнаки, як правило, виявляються в більш виграшній ситуації, оскільки гендерні стереотипи у сфері професійної діяльності приписують маскулітному типу гендеру більш висококатусні високооплачувані професії, крім того, навіть у тому випадку, якщо юнак, найчастіше через переважання фемінного типу гендеру вирішив самореалізуватися в типово жіночій професії, він перебуває в більш виграшному становищі і сприймається як «цінний працівник», на відміну від жінок, які вирішили внаслідок вираженої маскулітності побудувати свою кар'єру в типово чоловічій сфері діяльності удостоюються лише поблажливості на свою адресу. Гендерні стереотипи можуть негативно позначатися на самореалізації чоловіків і жінок, виступати бар'єром у розвитку індивідуальності.

Таким чином, гендерні ролі і гендерні стереотипи, впливаючи один на одного, визначають один одного. Стереотипи встановлюють ті завдання, які повинні бути виконані чоловіком чи жінкою, а щоденне спостереження за виконанням цих завдань чоловіками і жінками підтверджує дійсне існування цих стереотипів.

У житті кожної людини настає момент, коли доводиться вирішувати, де продовжити освіту або куди піти працювати, тобто практично вибрати професію, свій життєвий шлях. Кожній людині надано право на вибір професії, рід занять і роботи. Однак це право, як показує практика, інколи дуже важко реалізувати – не вистачає знань про професії, ті вимоги, які вони ставлять до особистості працюючого, та вміння оцінити власні здібності, виявити свої інтереси. Щоб уникнути прикрих помилок при виборі професії і подальших розчарувань, обрати єдино правильний шлях, треба враховувати гендерні стереотипи.

#### Список використаних джерел

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм – ЕВРО-ЗНАК, 2001. – 321 с.
3. Введение в гендерное исследование: учеб. пособие. Ч. 1 / под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – 708 с.
4. Кон И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М.: Медицина, 1988. – 320 с.
5. Кпецина И.С. Практикум по гендерной психологии / И.С. Кпецина. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.
6. Лембрик С.П. Статеворольова соціалізація: медико-біологічний та соціокультурний аспекти аналізу / Л.Е. Орбан-Лембрик, С.П. Лембрик. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 292 с.

#### References

1. Bendas, T.V. (2005). *Hendernaia psikhologhiia* [Gender Psychology]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 431 p. (In Russian).
2. Bern, Sh. (2001). *Hendernaia psikhologhiia* [Gender Psychology]. Sankt Peterburh, Praitm - EVRO-ZNAK Publ., 321 p. (In Russian).
3. Zherebkina I.A. (ed.). (2001). *Vvedenie v hendernoie issledovanie. Chast 2* [Introduction to Gender Studies. Part 2]. Kharkov, KhTshI Publ., Sankt Peterburh, Aleteiia Publ., 708 p. (In Russian).
4. Kon, I.S. (1988). *Vvedennia v seksolohiu* [Introduction to sexology]. Moscow, Meditsina Publ., 320 p. (In Ukrainian).
5. Kpetsina, I.S. (2003). *Praktikum po hendernoi psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 479 p. (In Russian).
6. Lembryk, S.P. & Orban-Lembryk, L.E. (1999). *Statevo-rolova sotsializatsiia : medyko-biologichnyi ta sotsiokulturnyi aspekty analizu* [Sexual-role socialization: medical and biological and socio-cultural aspects of analysis]. Ivano-Frankivsk, Plai Publ., 292 p. (In Ukrainian).

Анализируется проблема гендерных стереотипов и их взаимосвязи с выбором профессии. Определены общие теоретико-методологические основания для исследования самостоятельности выбора профессии, подобран комплекс методик, адекватных цели исследования, продиагностированы и проанализированы измерения степени андрогинности и ее взаимосвязь с выбором профессии.

*Ключевые слова: гендер, феминность, маскулинность, пол, стереотип, профессиональное самоопределение.*

The article analyses the problem of gender stereotypes and their interrelations with the career choice. Writing the article, we defined the theoretical and methodological grounds for the study of the independent career choice, chose a set of methods which are adequate for the purpose of the study, diagnosed and analysed the degree of androgynity and its relationship with the choice of profession.

*Key words: gender, femininity, masculinity, stereotype, professional self-determination.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 176.5-055.2  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-9

**О.І. ДОНЕЦЬ,**

*докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк)*

## **СЕСУАЛЬНІ УСТАНОВКИ ЖІНОК В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження сексуальних установок жінок юнацького віку. Визначено статеві відмінності у сексуальних установках жінок та чоловіків у юнацтві. Розглянуто взаємозв'язок сексуальних установок жінок із соціальним самоконтролем та психологічною розумністю.

*Ключові слова: сексуальність, установка, соціальний самоконтроль, психологічна розумність, стать, жінки, юнацький вік.*

**П**остановка проблеми. На сучасному етапі українське суспільство стикається зі швидкими та значущими змінами, що призводять до зламу сталих уявлень про життєві цінності особистості, зокрема у сфері такого соціального інституту, як сім'я. Змінюються суспільні погляди на нормативну поведінку в сімейному та особистому житті, під впливом феміністичної філософії та послаблення гендерної стратифікації перегляду зазнають стереотипи, які стосуються, в тому числі, і сексуальності особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Погляди суспільства на сексуальність та сексуальну активність жінок та чоловіків значно відрізняються, що більшість дослідників пов'язують із більш залежним становищем жінки [10, с. 59]. Так, наприклад, сексуальна активність жінки зазвичай засуджується громадою, тоді як сексуальна активність чоловіка, навпаки, є, з точки зору соціуму, доказом його «мужності». Широко розповсюдженими є ідеї про чоловічу полігамність та жіночу моногамність, обумовлені біологією, незначущість для жінок сексу та сексуальної насолоди тощо. Водночас суспільство та ЗМІ надзвичайну увагу приділяють зовнішності жінки та її сексуальній привабливості для чоловіків. Жіноче тіло є об'єктом чоловічих (і не тільки) поглядів, «споглядання» – є чоловічим привілеєм [8, с. 46].

У психологічній літературі термін «установка» розглядається як готовність особистості діяти у певному напрямі, тенденцію до певної діяльності, яка здатна задовольнити актуальні потреби індивіда. Сексуальність – це частина цілісної особистості, взаємозалежність її біологічних, психологічних, соціокультурних вимірів функціонування як сексуальної істоти [3]. Отже, сексуальні установки особистості демонструють її готовність до певних видів сексуальної активності, стан внутрішньої, неусвідомлюваної готовності суб'єкта оцінювати чи поведінково реагувати певним чином на об'єкти дійсності чи інформацію про них [4, с. 90], уявлення особистості про припустимі та неприпустимі норми сексуальної поведінки як для себе, так і для інших людей [5, с. 73].

За результатами багатьох досліджень чоловіки та жінки демонструють різний ступінь сексуального потягу та потреби у новизні сексуального партнера, різні стратегії сексуальної взаємодії [1, с. 99].

Зокрема говориться про нижчу інтенсивність сексуальних дій у жінок, порівняно з чоловіками. Так, чоловіки частіше розмірковують про секс, більшою мірою схильні виступати ініціаторами сексуальної взаємодії, частіше можуть жертвувати чимось заради сексу та виявляються менш готовими відмовитися від сексу [6, с. 318]. Водночас існують дослідження,

які вказують на різке зменшення поведінкових та мотиваційних розбіжностей між жінками та чоловіками у віці сексуального дебюту, у кількості сексуальних партнерів, у прояві сексуальної ініціативи, у ставленні до еротики (порнографії) [2, с. 357].

Результати метааналізу, проведеного J.S. Hyde та M.B. Oliver на основі 177 досліджень гендерних розбіжностей у сексуальній активності (21 вид), засвідчили, що чоловіки частіше за жінок займаються мастурбацією та більшою мірою схвалюють секс без зобов'язань. Також дослідниці вказують, що чоловіки є більш сексуально розкутими, тоді як жінки частіше відчують тривогу, страх та провину, пов'язані із сексом [10, с. 68].

Огляд опублікованих результатів досліджень за 1995–2015 рр., здійснений J. Peter та P.M. Valkenburg і присвячений використанню порнографії у підлітковому та юнацькому віці, вказує на те, що частіше до порнографії звертаються саме чоловіки. Автори вказують, що використання порнографії пов'язане з такими сексуальними установками, як схвалення сексу без зобов'язань та агресивного сексу, а також з гендерними стереотипами. Дослідники зазначають, спираючись на аналіз існуючих наукових доробків, що молоді люди схильні частіше звертатися до порнографії із початком сексуального життя (наявна тенденція більш сильною виявилася у дівчат, аніж у хлопців) [9].

Результати іншого аналітичного огляду на основі зіставлення 5400 наукових статей, продемонстрували перевагу сили чоловічого потягу над жіночим за такими показниками, як частота думок про секс, фантазій та спонтанність сексуального збудження; бажана частота сексу; бажана кількість сексуальних партнерів; перевага сексу над іншими заняттями; активний пошук, а не уникання сексуальних дій; готовність ініціювати секс; насолода різними типами сексуальних практик; готовність жертвувати ресурсами заради сексу; позитивне ставлення до сексуальної активності; а також розповсюдження розладів, пов'язаних із зниженням сексуального бажання та самооцінки сили сексуального потягу [7, с. 136–137].

Водночас вчені зазначають, що отримані результати самозвітів щодо сексуальних установок та поведінки можуть значною мірою залежати від того, яке враження бажать скласти про себе респонденти (як жіночої, так і чоловічої статі), внаслідок чого перебільшується чи применшується наявний у них досвід та коригується інформація стосовно певних видів сексуальної активності [7, с. 152].

**Формулювання мети.** Метою статті є аналіз сексуальних установок сучасної студентської молоді, зокрема жінок в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Задля досягнення поставленої мети ми використовували такі психодіагностичні методики:

- 1) опитувальник Айзенка «Установки щодо сексу»;
- 2) шкала соціального самоконтролю Снайдера;
- 3) шкала психологічної розумності.

Статистична обробка отриманих результатів за методиками дослідження здійснювалася в програмі SPSS. Для встановлення наявного зв'язку між досліджуваними ознаками використовувався коефіцієнт кореляції r-Спірмена, для встановлення статевих розбіжностей в сексуальних установках використовувався t-критерій Стьюдента.

У дослідженні взяли участь 122 особи віком від 18 до 21 року, з них 93 дівчини та 29 хлопців. Діагностична процедура тривала протягом 1,5 годин. Участь у дослідженні респонденти брали на умовах анонімності.

Серед опитаних дівчат 76,3% зазначили, що вже розпочали статеве життя. Середній вік сексуального дебюту в жіночій вибірці 17,9 років (розмах від 15 до 21 року). Серед опитаних хлопців 86,2% зазначили, що вже розпочали статеве життя. Середній вік сексуального дебюту в чоловічій вибірці склав 17 років (розмах від 13 до 21 року).

На питання про бажану частоту сексуальних контактів опитані дівчата дали такі відповіді: ніколи – 2,2%; один раз на місяць – 1,1; один раз на тиждень – 8,6; два рази на тиждень – 25,8; три рази на тиждень – 32,3; кожного дня – 16,1; частіше ніж раз на день – 7,5%. Відповіді хлопців на означене питання розподілилися таким чином: ніколи – 0%; один раз на місяць – 0; один раз на тиждень – 10,3; два рази на тиждень – 24,1; три рази на тиждень – 44,8; кожного дня – 13,8; частіше ніж раз на день – 3,4%.

На питання про те, чи страждали вони коли-небудь від фригідності, опитані респондентки відповіли таке: ніколи – 64,5%; один чи два рази – 14; декілька разів – 11,8; часто –

1,1; дуже часто – 2,2; завжди – 0%. Хлопці, відповідаючи на питання, чи страждали вони коли-небудь від імпотенції, зазначили таке: ніколи – 75,9%; один чи два рази – 17,2; декілька разів – 3,4; часто – 0; дуже часто – 0; завжди – 0%.

На питання про те, як часто вони відчувають оргазм під час статевого акту, відповіді респонденток розподілилися таким чином: дуже часто – 14%; часто – 28; час від часу – 22,6; не дуже часто – 11,8; дуже рідко – 3,2; ніколи – 10,8%. Відповідаючи на питання, чи страждали вони коли-небудь від передчасної еякуляції, хлопці зазначили таке: дуже часто – 3,4%; часто – 3,4; час від часу – 17,2; не дуже часто – 6,9; дуже рідко – 41,4; ніколи – 20,7%.

За результатами дослідження було виявлено статеві відмінності у сексуальних установках студентської молоді (табл. 1). Зокрема встановлено, що хлопці більшою мірою, ніж дівчата, схильні до об'єктивації свого сексуального партнера ( $t = -2,989$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Дівчата менше за хлопців схильні до схвалення порнографії та до отримання задоволення від споглядання зображень, відео із сексуальними сюжетами ( $t = -5,053$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Водночас юнаки продемонстрували вищі результати за шкалою «Відраза до сексу», що свідчить про те, що дівчата юнацького віку порівняно з хлопцями мають більш здорову установку щодо сексу ( $t = -3,078$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таблиця 1

Статеві відмінності сексуальних установок у студентської молоді

| Сексуальні установки       | Середні значення |                | t-критерій Стьюдента |
|----------------------------|------------------|----------------|----------------------|
|                            | Дівчата (n = 93) | Юнаки (n = 27) |                      |
| Дозволеність               | 8,13             | 9,03           | -1,642               |
| Реалізованість             | 8,26             | 9              | -1,41                |
| Сексуальна невротичність   | 3,58             | 3,82           | -0,572               |
| Безособовий секс           | 2,34             | 3,74           | -2,989**             |
| Порнографія                | 2,8              | 4,5            | -5,053**             |
| Сексуальна соромливість    | 1,4              | 0,84           | 1,912                |
| Цнотливість                | 2,27             | 1,75           | 1,538                |
| Відраза до сексу           | 2,95             | 3,65           | -3,078**             |
| Сексуальна збудливість     | 4,22             | 5,2            | -2,209*              |
| Фізичний секс              | 4,68             | 4,67           | 0,039                |
| Агресивний секс            | 1,72             | 1,5            | 0,843                |
| Сексуальне лібідо          | 13,06            | 17,62          | -3,982**             |
| Сексуальна задоволеність   | 12,41            | 13,15          | -1,346               |
| Маскулінність-фемінінність | 19,56            | 26,01          | -5,77**              |

Примітка: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ .

Юнаки виявилися більш сексуально збудливими за дівчат ( $t = -2,209$ ;  $p \leq 0,05$ ), мають сильніший сексуальний потяг ( $t = -3,982$ ;  $p \leq 0,01$ ) та вищі показники маскулінності ( $t = -5,77$ ;  $p \leq 0,01$ ), тобто у сексуальних питаннях відповідають образу «типового» чоловіка.

За результатами кореляційного аналізу виявлено кореляцію соціального самоконтролю з деякими соціальними установками у дівчат. Соціальний самоконтроль поєднує у собі два процеси – самоспостереження та самоконтроль, метою яких є досягнення особистістю соціального пристосування. Отримані нами дані вказують на наявність взаємозв'язку соціального самоконтролю та сексуальної невротичності в опитаних дівчат ( $r = 0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, чим вищим буде рівень самоконтролю у студенток, тим більш поширеними у них будуть невротичні сексуальні реакції, що розвинулися внаслідок незадоволеності своїм сексуальним життям. Водночас зафіксовано зв'язок соціального самоконтролю у дівчат із їх схваленням (толерантністю) порнографії ( $r = 0,32$ ;  $p \leq 0,01$ ), активним прагненням реального статевого контакту ( $r = 0,27$ ;  $p \leq 0,01$ ), ворожістю при сексуальному контакті, прагненні пригноблювати (можливо, принижувати) партнера ( $r = 0,23$ ;  $p \leq 0,05$ ) та із силою сексуального потягу ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Можливо, отримані результати опосередковано засвідчують те, яким чином жінки під дією поширених в українському суспільстві гендерних сте-

реотипів намагаються узгоджувати, контролювати свою поведінку. Активне прагнення сексуального контакту, схвалення агресивного сексу, схвалення та отримання насолоди від порнографії, сильний сексуальний потяг – усі ці характеристики зазвичай приписуються чоловікам. Отже, жінки, відчуваючи необхідність з'явитися перед оточуючими у тому образі, який від них очікується, та демонструючи відповідну поведінку, переживають особистісний конфлікт, коли зовнішнє не відповідає внутрішньому. Отже, незадоволеність сексуальним життям та, як наслідок, невротичні сексуальні реакції, при високих показниках сили сексуального потягу та орієнтації на сексуальний контакт, можуть бути результатом соціального пристосування та пригноблюючої дії гендерних стереотипів.

Отримано результати, які вказують на наявний зв'язок між показниками психологічної розумності та сексуальними установками дівчат-студенток юнацького віку. Психологічна розумність передбачає доступність для людини її внутрішнього світу, досвіду та переживань. Зацікавленість дівчат у сфері суб'єктивних переживань корелює із дозволеністю ( $r = 0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ), порнографією ( $r = 0,4$ ;  $p \leq 0,01$ ), цнотливістю ( $r = -0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), сексуальною збудливістю ( $r = 0,32$ ;  $p \leq 0,01$ ), фізичним та агресивним сексом ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ), сексуальним лібідом ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,01$ ), маскулінністю-фемінінністю ( $r = 0,23$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, чим більше дівчата зацікавлені власними переживаннями, тим більш сучасним та легким буде їх ставлення до сексу, тим толерантнішим буде їх ставлення до порнографії, вищими їх сексуальна чутливість, прагнення до безпосереднього сексуального контакту, схвалення агресії у сексі, власне сила сексуального потягу, відповідність типово чоловічому образу в питаннях сексуальної активності, та меншим – прагнення утримуватися від сексуальних контактів

Доступність переживань у дівчат корелює із реалізованістю ( $r = 0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ) та сексуальною збудливістю ( $r = 0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чим більш доступними для дівчат є їх переживання, тим більш задоволеними виявляються дівчата своїм сексуальним життям у теперішній час та вищою є їх сексуальна чутливість.

Користь від обговорення переживань у дівчат корелює з дозволеністю ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ), реалізованістю ( $r = 0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ), порнографією ( $r = 0,3$ ;  $p \leq 0,01$ ), цнотливістю ( $r = -0,33$ ;  $p \leq 0,01$ ), відразою до сексу ( $r = -0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ), агресивним сексом ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ), сексуальним лібідом ( $r = 0,31$ ;  $p \leq 0,01$ ), маскулінністю-фемінінністю ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чим більшою, на думку дівчат, є користь від обговорення переживань, тим більш сучасним та легким є їх ставлення до сексу, та більшою буде задоволеність сексуальним життям на теперішній час, сексуальний потяг, схвалення порнографії та агресії у сексі, відповідність типово чоловічому образу в питаннях сексуальної активності і, навпаки, меншим – прагнення утриматися від будь-яких видів сексуальної активності та відраза до певних сексуальних практик.

Бажання та готовність обговорювати свої переживання у дівчат корелює із сексуальною соромливістю ( $r = -0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чим більш готовими є дівчата до обговорення власних переживань, тим менше нервово вони почуваються при взаємодії з представниками протилежної статі, менш ніяковіють від розмов про секс та відчувають менший страх сексуальних взаємин.

Відкритість дівчат новому досвіду корелює з безособовим сексом ( $r = 0,29$ ;  $p \leq 0,01$ ), сексуальним лібідом ( $r = 0,3$ ;  $p \leq 0,01$ ) та маскулінністю-фемінінністю ( $r = 0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чим більшою мірою дівчата готові до сприйняття нового досвіду, тим більшою мірою вони схильні розглядати сексуального партнера як об'єкт для отримання задоволення, не намагаючись встановити з ним особистісний зв'язок, тим сильнішим є їх сексуальний потяг та відповідність типово чоловічому образу в питаннях сексуальної активності.

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз отриманих даних засвідчив меншу схильність дівчат у юнацькому віці до об'єктивації сексуального партнера, меншу сексуальну збудливість та силу сексуального потягу, меншу толерантність до порнографії, меншу відповідність типово чоловічому образу в питаннях сексуальної активності і водночас більш здорову установку щодо сексу порівняно із хлопцями. Високий рівень психологічної розумності у дівчат супроводжується вищим рівнем задоволеності власним сексуальним життям, більш сучасним ставленням до сексу, силою сексуального потягу та збудливістю. Високий

рівень соціального самоконтролю у дівчат корелює з незадоволеністю сексуальним життям та, як наслідок, невротичними сексуальними реакціями.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у поглибленому вивченні статевих та гендерних відмінностей сексуальних установок чоловіків та жінок різного віку та зіставленні сексуальних установок та сексуальних практик і стратегій особистості.

#### Список використаних джерел

1. Бутовская М.Л. Антропология пола / М.Л. Бутовская. – Фрязино: Век 2. – 2013. – 256 с.
2. Гендерная психология. 2-е изд. / под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
3. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т. Говорун, О. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 1999. – 343 с.
4. Гупаловська В.А. Психологічні особливості сексуальних установок молоді / В.А. Гупаловська, Н. Стрілець // Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, вип. 10 (91). – С. 89–94.
5. Дідковська Л.І. Психологічні особливості ставлення досексу осіб віку ранньої дорослості / Л.І. Дідковська // Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12 (103). – С. 72–79.
6. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
7. Кон И.С. Сексология / И.С. Кон. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
8. О Муже(N)ственности: сб. статей / сост. С. Ушакин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 720 с.
9. Peter J. Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research [Electronic resource] // J. Peter & P.M. Valkenburg // The Journal of Sex Research. – 2016. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
10. Sexuality, Society, and Feminism / ed. by Cheryl Brown Travis & Jacquelyn W. White. – Washington, DC; London: American Psychological Assoc, 2000. – 432 p.

#### References

1. Butovskaia, M.L. (2013). *Antropologiaiia pola* [Anthropology of sex]. Friaizino, Vek 2 Publ., 256 p. (In Russian).
2. Kletsina I.S. (ed). (2009). *Hendernaia psihologiaiia* [Gender psychology]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 496 p. (In Russian).
3. Hovorun, T. & Kikinezhd, O. (1999). *Stat ta seksualnist : psykholohichnyi rakurs* [Sex & Sexuality : Psychological View]. Ternopil, Navchalna knyha 'Bohdan' Publ., 343 p. (In Ukrainian).
4. Hupalovska, V.A. & Strilets, N. (2013). *Psykhlohichni osoblyvosti seksualnykh ustanovok molodi* [Psychological Especially Sexual Attitudes Of Young People]. *Psykhlohichni nauky* [Psychological Sciences], part 2, vol. 10 (91), pp. 89-94. (In Ukrainian).
5. Didkovska, L.I. (2014). *Psykhlohichni osoblyvosti stavlennia do seksu osib viku rannoi doroslости* [Psychological Characteristics Of Attitudes Toward Sex In Young Adults]. *Psykhlohichni nauky* [Psychological Sciences], vol. 2.12 (103), pp. 72-79 (In Ukrainian).
6. Ilin, E.P. (2010). *Pol i hender* [Sex and Gender]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 688 p. (In Russian).
7. Kon, I.S. (2004). *Seksologiaiia* [Sexology]. Moscow, Akademiia Publ., 384 p. (In Russian).
8. Ushakin S. (ed.). (2002). *O Muzhe(N)stvennosti* [About Masculinity]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 720 p. (In Russian).
9. Peter, J. & Valkenburg, P.M. (2016). Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research. *The Journal of Sex Research*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
10. Travis Ch.B. & White J.W. (eds.). (2000). *Sexuality, Society, and Feminism*. Washington, DC; London, American Psychological Assoc., 432 p. (In English).

Проанализированы результаты эмпирического исследования сексуальных установок женщин в юношеском возрасте. Выявлены половые различия в сексуальных установках студенческой молодежи. Рассмотрены взаимосвязи сексуальных установок женщин в юности с социальным самоконтролем и психологической разумностью.



*Ключевые слова: сексуальность, установка, социальный самоконтроль, психологическая разумность, пол, женщины, юность.*

This article presents empirical findings about sexual attitudes of woman in adolescent age. The gender differences of sexual attitudes of students and correlations between sexual attitudes, self-monitoring and psychological mindedness of women in adolescence are examined.

*Key words: sexuality, attitude, self-monitoring, psychological mindedness, gender, woman, adolescent.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 159.925.6  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-10

**В.І. КАЙКО,**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (м. Дніпро)*

**С.М. МАЦИЄВСЬКА,**

*магістр другого року навчання кафедри психології Рівненського інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

## **ЩОДО ЕКСПЕРТНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЇЇ ПОЧЕРКОМ**

Розглянуто проблему сучасного стану графології як науки, що вивчає взаємозв'язки між психологічними особливостями особистості та графологічною характеристикою почерку та підпису зокрема.

*Ключові слова: графологія, почерк, підпис, психологічні особливості особистості.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан графології як науки характеризується підвищеним інтересом з боку вчених, проте переважна кількість теоретичних розробок та їх практичне застосування належать закордонним фахівцям. Дослідження вітчизняних науковців у цьому напрямі набувають розвитку у зв'язку з актуальною потребою в модернізації технік психодіагностики особистості, зокрема побудованих на взаємозв'язку почерку та психологічних особливостей особистості, які використовуються в багатьох сферах діяльності людини. Цінність використання технік, побудованих на аналізі почерку, підвищується за рахунок безконтактної взаємодії з об'єктом дослідження та часу, потрібного на процес діагностики та формування припущень. Перспектива наукових досліджень у графології полягає у створенні комплексного підходу до вивчення особистості за рахунок технік, які сприятимуть можливості змінити існуючі стандарти у сфері використання сучасних методів психодіагностики.

**Аналіз останніх досліджень.** У теорії та практиці науки графології проведена значна кількість досліджень, на основі яких було встановлено взаємозв'язок між психологічними особливостями особистості та графологічною характеристикою почерку та підпису зокрема. У такий спосіб почерк досліджується у двох наукових напрямках: психологічному й криміналістичному. Психологічний напрям вивчення зв'язку почерку і психологічних особливостей особистості досліджували і розвивали А.Р. Лурія, І.Ф. Моргенштерн, И.И. Гольдберг, Д.М. Зуев-Инсаров, А.І. Фармагей, Д.З. Штокалюк, які вивчали залежність почерку від психологічних особливостей особистості. Актуальність дослідження зумовлена тим, що почерк ідеально відображає психологічні особливості особи й аналогічно до характеру має певну сукупність рис і ознак, оскільки залежить від сфери діяльності, соціального статусу особи та її життєвого досвіду.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у розкритті певних аспектів дослідження характеру зв'язку психологічних особливостей особистості з графологічною характеристикою підпису.

**Виклад основного матеріалу.** Почерк – це індивідуальна манера письма, спосіб накреслення літер. Таке визначення дає Академічний тлумачний словник української мови

[13, с. 467]. У людини існує декілька варіантів її почерку: одним вона робить примітки в своєму записнику, іншим пише важливі документи, третім – привітання товаришу. Однак для графолога ці почерки однакові. Змінюється лише нахил, розмір літер, їх зовнішній вигляд, а внутрішня будова письма залишається незмінною.

Завдяки своїй простоті та ефективності, графологія застосовується в психології повсякденно і користується популярністю в багатьох країнах світу – США, Франції, ФРН, Ізраїлі та інших, у тому числі і в Україні. Її використовують для підбору персоналу, визначення сумісності чи несумісності партнерів, ведення переговорів тощо. Крім того, графологію як метод психологічного вивчення людини застосовують спеціальні служби світу для складання психологічних портретів [12].

Сучасна графологія своїм корінням сягає далеких античних часів. Ще в Стародавньому Римі почерк вважали однією з основних характеристик особистості. Так, Светоній, який написав історію Рима, помічав зв'язок характеру імператора Августа з його почерком. Імператор Нерон нерідко використовував тексти, які були написані підозрюваними в зраді, як докази їхньої провини. Проте не тільки Светоній, але і багато інших відомих особистостей того часу стверджували, що за почерком людини можна зробити висновки щодо її характеру [11].

Вивчення почерку починається з глибокої давнини, проте чіткої системи графологічного аналізу не було аж до XVII ст. Лише в 1622 р. італійський учений Каміліліо Бальді, фізик університету міста Болоньї, опублікував працю під назвою: «Трактат про метод пізнання натури та особистісних якостей автора по його письму». Ця книга хоча й викликала пошанування серед освічених людей, проте не набула поширення через неграмотність більшої частини населення. Наступну працю з цієї теми було опубліковано в 1778 р. вченим з Цюрихського університету, Йоганном Каспером Лаватером, який вважав, що «кожна людина має індивідуальний неповторний почерк». Крім того, він вивів закономірність між почерком і фізичним та емоційним станом людини під час письма, а також взаємозв'язок між почерком, ходом та звуками голосу.

Після того, як робота Лаватера вийшла в світ, графологічний аналіз набув популярності серед письменників, державних діячів, художників та інших освічених людей того часу. Згодом графологічний аналіз почали практикувати не як наукове досягнення, а як мистецтво, що базувалось в основному на інтуїції. Послідовниками цього напрямку були Томас Манн, Жорж Санд, Альфонс Доде, Еміль Золя, Олександр Дюма-батько, Микола Гоголь, Едгар По, Антон Чехов, Альберт Ейнштейн та ін.

Аж до початку XIX ст. графологічний аналіз вважали просто захопливою грою. Однак у Франції абат Луї Ж.Г. Фландрен серйозно зацікавився графологією. Він зробив неоціненний внесок в науку тим, що підготував і виховав найталановитішого графолога свого часу абата Жана-Іпполіта Мішона, який був асистентом Фландрена. В 1875 р. Мішон написав і опублікував наукову працю під назвою «Практична система графології», яка значно розширила відомості у сфері графологічного аналізу.

У результаті наука про індивідуальності письма людини отримала сучасну назву «графологія», а сам Мішон провів аналіз сотень зразків почерку та склав список тисячі графічних знаків, які характеризують індивідуальні риси особистості [2]. Цей метод дослідження став відомим як «школа фіксованих знаків» та в подальшому був розвинений Жаном Крепье-Жаменом, який вивів нові закони щодо проведення графологічного аналізу. Результатом його досліджень у 1888 р. стала публікація відомої наукової роботи «Почерк і характер».

На початку XX ст. графологією як одним з методів вивчення особистості зацікавився відомий у той час психолог Альфред Біне. Учений довго експериментував, аналізуючи почерки, після чого в 1905 р. опублікував свій перший тест, метою якого було визначення інтелектуальних здібностей людини.

У той же час в Німеччині Уільям Преєр вивчав подібність зразків тексту, написаного однією людиною, але по-різному: руками, ротом, ногою, ліктьовим згином і в зворотному напрямку. Результати досліджень дозволили дійти висновку, що в усіх згаданих випадках були присутні основні характеристики особистості незалежно від того, яким способом був написаний текстовий фрагмент.

Співвітчизник Уільяма Преєра, Людвіг Клягес – автор терміна «виразний рух» досліджував закономірності зв'язку рухів будь-якої людини на рівні несвідомого і пов'язував їх

з почерком. Аналізуючи форму та рівень почерку, Клягес відносив кожен зразок до «позитивного» чи «негативного» в плані характеристики особистості. Він визначав, наскільки людина організована, чи здатна до оригінальних ідей або до спонтанних рішень, а також оцінював динамізм, ритм і гармонічність написання тексту. Таким чином, добре сформований почерк говорив про перевагу в характері позитивних рис, низький же «формений рівень» – про перевагу негативних.

Професор із Швейцарії Макс Пульвер, який також займався графологічним аналізом, привніс у науку елементи психологічного аналізу Карла Юнга. У своїх працях Пульвер приділив особливу увагу символізму просторового підходу, поділив почерк на три зони: верхню зону петель, яка відображає духовну та розумову орієнтацію; букви, які написані на основній лінії (середню зону), які характеризують емоційну складову, і нижню зону петель, що уособлює біологічну поведінку та матеріальні інтереси.

У цей час Роберт Саудек в Англії вивчав почерк за допомогою транспортира, лінійки та кронциркуля, вимірював тиск ручки на поверхню паперу і використовував навіть уповільнену зйомку. Пізніше, в 1939 р., Ганс Якобі розширив загальні положення графології, написав пізнавальну і досить популярну книгу «Аналіз почерку».

Найбільший внесок у популяризацію і розвиток графологічного аналізу зробив Мілтон Банкер. У результаті проведених досліджень він дійшов висновку: неважливо, як саме людина пише слова, неважливо навіть те, чи пише вона взагалі – важливо тільки те, що ручка при цьому відтворює на папері різні форми, тобто є букви та штрихи. Банкер вивчив усі деталі почерку як структури, протилежної структурі шрифтів. Він назвав свій метод графологічним аналізом, щоб можна було відрізнити його від інших подібних підходів. В 1920 р. Банкер заснував у США першу школу, в якій навчали основам графологічного аналізу.

Послідовники М. Банкера, Гордон Аллпорт і Філіп Вернон, здійснили подальше вивчення основ графологічного аналізу, результатом їхньої роботи у 1930 р. став вихід книги, яка отримала назву «Вивчення виразних рухів».

У 1948 р. психолог Вернер Вульф зайнявся вивченням підписів, у результаті чого виявив, що подібні розчерки відображають особливий внутрішній ритм, що притаманний будь-якій людині і що лежить у межах несвідомого. У тому ж році Вульф опублікував результати своїх досліджень в книзі, під назвою «Діаграми несвідомого».

Свій внесок у результати досліджень з графології зробила американський фахівець Клара Роман. Вона винайшла інструмент, який дозволяв вимірювати тиск ручки на поверхню паперу, а також багато працювала з почерками хворих, які страждали на різні мовні розлади. В 1952 р. вийшла її книга «Почерк: ключ до пізнання особистості», яку до цього дня вважають класичною працею у сфері графологічного аналізу.

Першим серйозним дослідженням на території СНГ в цьому напрямі стала праця Іллі Федоровича Моргенштерна, опублікована ним у книзі «Психографологія». Книга була видана наприкінці XIX ст. Друге видання побачило світ 1994 р. Проте найвидатнішим дослідником-графологом у минулому столітті був Д.М. Зуєв-Інсаров, який опублікував, зокрема, «Будову почерку і характер», «Почерк і особистість» та багато інших праць.

Так, І.Ф. Моргенштерн, у своїй праці «Психографологія», яка була написана ще 1905 р., здійснив спробу знайти залежність між ознаками почерку, своєрідністю написання окремих літер та особистісними якостями людини. Він наводив конкретні, залежності між характером людини та написанням окремих букв. Наприклад, буква «Б», написана як цифра «6» з ризикою зверху, характеризує людину слабхарактерну, боягузливу, несамостійну. Оригінально написана з прикрашенням петлею літера «В» демонструє гостроту розуму, хворобливість захопленість. Буква «Г», яка має вигляд малої літери «г», свідчить про м'якосердність, слабкий характер, простоту та щирість. Буква «М» з петлями говорить про дурість, порожність [9]. Враховуючи безсумнівні досягнення І.Ф. Моргенштерна у використанні ознак почерку в діагностиці психологічних властивостей особистості, А.І. Фармагей зазначає про те, що його висновки не підкріплені відповідними науковими поясненнями і протирічать деяким сучасним розробкам [10]. Також потребує критичної оцінки те, що типологізація особистості на «злочинця», «державного діяча», «вченого», «гвалтівника» та ін., розроблена Моргенштерном, в деяких випадках зроблена на основі аналізу лише одного зразка почерку людини, що явно недостатньо для наукових висновків.

Досить простими та цікавими для практичного використання є результати дослідження почерку, проведені на початку ХХ ст. Д.М. Зуєвим-Інсаровим. Зокрема він зазначив, що більшість графологів проводить діагностику, спираючись на три основні категорії письма: гармонічність, геометрична витриманість і графологічність [2].

Перша з них – гармонічність – проявляється в поєднанні елементів почерку. Вона визначає ступінь обдарованості особистості, розвиток розумових здібностей, наявність смаку, ступінь внутрішньої культури. Друга – рівність ліній рядків і полів, рівномірність інтервалів між словами і рядками, рівномірність натиску. Ступінь геометричної витриманості письма визначає рівень вольового розвитку, запас нервово-психічної енергії, працездатності людини, стан її нервової системи. Графологічність почерку характеризується ступенем відхилення від каліграфічного зразка. Оскільки чітке дотримання каліграфії не демонструє особистісних якостей, ця категорія показує рівень самобутності особистості, ініціативність. Чим помітніше відхилення від каліграфічних правил, тим більш оригінальна особистість у тих чи інших сферах життя. Наступною ознакою почерку, на яку звертають увагу дослідники-графологи, є натиск. Специфіка цієї ознаки пов'язана з характером зовнішніх емоційно-вольових проявів. Ті, хто пишуть із сильним натиском, як правило, активно жестикулюють і гучно розмовляють. І навпаки, у тих людей, жестикуляція яких бідна і нема бажання виступати перед аудиторією, натиск значно слабший. Рівномірний, витриманий за силою натиску почерк, свідчить про урівноваженість, вміння автора обмірковувати свої дії. Нерівномірний, імпульсивний натиск (тонкі волосяні штрихи переходять у товсті) демонструє нервовість, імпульсивність, вразливість, нездатність до систематичної роботи. Особистості, які так пишуть, характеризуються несамостійністю, нестійкістю в захопленнях. Володарям такого почерку приписують також роздратованість, схильність до хаотичності в розвитку своїх здібностей. Коли імпульсивний натиск сильно помітний, можливо говорити про порушення психічної рівноваги та про наявність серйозного внутрішнього конфлікту.

Помітно виражений сильний натиск говорить про те, що автору притаманні розвинуті почуттєві потяги. Слабкий, місцями нерівномірний натиск свідчить про невпевненість, неврастенічність особистості, схильність до психічного мазохізму, слабку волю.

Гострокутне або плавне письмо відображає швидкість перебігу емоційних станів особистості при відсутності їх зовнішніх проявів. Ця ознака почерку – показник таких властивостей нервової системи, як її сила – слабкість і динамічність (темперамент), а також швидкість, сила, ритм і амплітуда рухів. Чим письмо більш гострокутне, тим вища швидкість і динаміка перебігу нервових процесів і тим слабкіша емоційна стриманість (холерики). І навпаки, чим більш плавні переходи від одного елемента букви до іншого та в елементах зв'язку букв між собою, тим спокійніша зовнішня поведінка людини, тим складніше її вести із себе (флегматики).

Наступною ознакою почерку є напрямок написання рядків (напрямок рядків). Він є показником оптимістичності, впевненості, наполегливості, ініціативності або песимістичності, невпевненості, схильності до депресивних реакцій. Прямі та рівні рядки характеризують особистість, якій притаманні такі якості, як врівноваженість, стриманість, послідовність. Хвилясті рядки – показник дипломатичності, гнучкості мислення. Параболічні рядки (які виступають над лінією письма) говорять про гарячність, імпульсивність, самовпевненість. Ті, хто так пишуть, енергійно беруться за справу, але рідко доводять її до кінця. Центробіжні рядки (що піднімаються вгору) говорять про енергійність, хороший настрій на момент написання, непоганий запас нервовопсихічної енергії. При дуже яскравій виразності ця якість показує марнославство, нахабство, зарозумілість. Зворотний напрямок рядків (що опускаються) – показник поганого настрою, слабкої енергійності, песимізму. Пробіли в кінці рядків при відсутності знаків переносу характеризують особистість обережну в словах та діях. Такі пробіли, що перевищують 2-4 см, можуть говорити про боягузтво.

Нахил психологічно пов'язаний із силою волі і такими рисами характеру людини, як наполегливість, самовладання, психічна витривалість, деяка замкненість або відкритість. Рівномірність або нерівномірність нахилу – показник вміння стримувати свої емоційно-вольові прояви і витримувати тривалі нервово-психічні навантаження. Чим більш рівномірний нахил, тим більш стриманою і психічно витривалою є особистість. І навпаки, нерівномірність нахилу свідчить про нездатність продуктивно виконувати роботу в умовах визна-

ченого психічного навантаження. Сильно виражена різнотиповість нахилу – показник примхливості, нестриманості, загостреної нервової чутливості, неврівноваженості. Коливання нахилу більше ніж на 20-30 градусів – ознака поганого контролю емоцій, нервово-психічної нестійкості, невпевненості у своїх силах. Якщо ця ознака виражена сильно, то, можливо, відбувається неврастенічний, патологічний розвиток особистості.

Занадто нахилений почерк (60-70 градусів від вертикальної лінії письма) говорить про виражену емоційність того, хто пише, нестачу контролю над темпераментом, іноді – про ненормально завищену чутливість. Зазвичай люди пишуть з нахилом в 30-45 градусів. Чим менше цей кут, наприклад 0 градусів (вертикальний почерк), тим сильніше в особистості виражені психічна витривалість, замкненість. Лівий нахил говорить про деяку невідповідність особистих природних нахилів та бажань реальним умовам життя, норовливості, недовірливості, інколи нещирості. Втім, слабка виразність цієї ознаки зустрічається в людей занадто стриманих і гордих. Сильний лівий нахил, більш ніж на 45 градусів, свідчить про схильність особистості до значної стриманості почуттів, можливих емоційних вибухів, егоїзм. Помітний лівий нахил також зустрічається у молодих людей, особливо у жінок, що при тих або інших обставинах «швидко стали дорослими» і намагаються демонструвати це оточуючим. При цьому їм притаманний певний інфантизм, примхливість, схильність до істеричних проявів.

Наприклад, Віктор Гаранін вважає, що нахил – дуже важливий елемент дослідження почерку [14]. На його думку, нахил вправо – хороший знак. Люди, що так пишуть, активні члени суспільства, завжди в курсі та в центрі усіх справ і подій. З такою людиною легко знайти взаєморозуміння. Особливість писати прямо, без нахилу, передбачає повний контроль розуму. Суб'єкт з таким почерком за будь-яких обставин прагне зберегти рівновагу і «тримати голову в холоді». Він ретельно обмірковує кожний крок. Для нього важлива незалежність, а людей і події він оцінює неупереджено. Нахил вліво свідчить про конфлікти, що відбулися на ранній стадії життя людини. Це спонукає автора «будувати барикади», захищаючи себе від ворожого йому оточення. Такі люди свідомо намагаються придушити в собі почуття та емоції, вважаючи, що вони стануть менш вразливі для страждань і переживань. Вони завжди намагаються уникнути проблем, а не активно їм протидіяти.

Зв'язок букв між собою в словах може говорити про наявність логіки або, навпаки, про мрійливість автора. Якщо в почерку переважає раціональна зв'язність між буквами, то це показник розвинутої логіки, ініціативності, вміння просто підійти до вирішення складних проблем. Суцільний зв'язок говорить про здатність критично підходити до вирішення життєвих завдань. Відсутність зв'язків між буквами притаманна мрійливій особистості з розвинутою фантазією і естетичним відчуттям, але зі слабкою логікою. Саме тому в людей, що діють за принципом «тут і тепер», в більшості випадків всі букви в словах з'єднані між собою. У тих, хто схильний до мрійливості і живе своїм внутрішнім світом, в якому вони є сильними і рішучими, ці зв'язки або відсутні, або зустрічаються рідко.

Також важливим у дослідженні почерку є така ознака, як його розмір. Крупний і розмашистий почерк вказує на схильність особистості до проявлення себе. Люди, які так пишуть, погано миряться з буденністю. Якщо ж почерк занадто розмашистий (у рядку – одне-два слова), то це є проявом марнотратства, а в деяких випадках свідчить про патологічний розвиток особистості. Великі букви (7 мм і більше) свідчать про розвинене почуття особистої гідності, схильність до широкого розмаху, нерідко непрактичності. Дрібне письмо (2-4 мм) говорить про дріб'язковість, прискіпливість, стриманість, холонокровність. Нерівне за розміром написання букв, а також за нахилом і напрямком рядків характеризує нестійкість в поведінці автора, надмірну афективність, слабкий розвиток стримуючих імпульсів, схильність до нервових захворювань. При написанні приблизно однакових за розміром букв можна говорити про відсутність у поведінці людини зайвої імпульсивності, афективності та нормальний розвиток стримуючих імпульсів. У почерку людей, які схильні до афективних проявів, до емоційної нестриманості або проявів страху, спостерігають нерівномірні за розміром букви. Непропорційно збільшений розмір великих букв, особливо в підписах, демонструє самозакохану натуру, її самовпевненість, наполегливість. Занадто сильне непропорційне збільшення їх розміру (більш ніж у 2,5-3 рази порівняно з висотою малої букви) говорить про деспотичність, істеричність, відсутність поваги до чужих інтересів. Якщо

ж ця особливість поєднана з прикрашанням, то автору притаманні хвалькуватість, марносластво та розвинена уява.

Віктор Гаранін порівнює будову почерку людини з будовою будинку. Так, він говорить, що будь-який почерк поділяється на три рівні. «Дах і фундамент – усі елементи, вистрибують зверху і звисають знизу за межами основної лінії (петельки, закарлючки, рисочки, хвостики). А центральна рядок – стіни. Дах розповідає про інтелект, стіни – про самооцінку, а фундамент – про все, що відбувається нижче пояса: уміння міцно стояти на землі і сексуальний апетит» [14]. Високі петлі на верхньому рівні роблять філософи. Такі люди більшу частину часу проводять у роздумах про сенс життя і медитаціях. Якщо почерк не переходить межі основної лінії і букви виписані крупно, то його власник відчуває постійну потребу в самовираженні. В. Гаранін зазначає, чим швидше людина міркує, тим швидше вона пише. Ті, хто думають повільно, пишуть «з почуттям, з толком, з розстановкою». Додаткові показники живого розуму – легкий або середній натиск у почерку, згладжені елементи, пов'язані між собою букви, довгі хвостики. У такому почерку додаткові перетини і крапки часто відсутні або трохи зміщені вправо. Відстань між словами зазвичай показує, яка людина в спілкуванні з іншими. Маленькі проміжки робить той, хто не любить самотності. Великі проміжки говорять про внутрішню потребу до усамітнення. Той, хто намагається тримати середню дистанцію, володіє здоровим глуздом і практичністю. Якщо букви різного розміру – перед нами природжений актор. Важко визначити, коли він грає на публіку, а коли стає собою. Інколи такі люди говорять про занижений рівень інтелекту тих, у кого почерк нерозбірливий. Проте розбірливість почерку й інтелект в цілому не є взаємозалежними ознаками.

Сучасна психодіагностика вважає, що найбільш достовірну діагностичну інформацію можна отримати на підставі аналізу почерку. Почерк є чітким динамічним стереотипом, він виникає і набуває розвитку в діяльності особистості. Процес письма, насамперед, є психофізіологічним актом, який виникає при певному співвідношенні нейрофізіологічного і психічного стану. Він визначається умовно-рефлекторною системою рухів, що складаються з автоматичних (підсвідомих) і свідомих компонентів [1; 6; 7].

Більш глибокий аналіз проблеми дає змогу зазначити, що процес письма є одночасно і поведінковим актом, в основі якого лежить психофізіологічна динаміка. Якщо розглядати цей процес у межах системно-діяльній парадигми, основні дефініції якої зазначені у працях Б.Ф. Ломова [4; 5], то можна зазначити, що процеси, які виникають під час написання та керують письмом, тривають та діють у межах психонейрофізіологічної системи явищ.

Графолог Дмитро Штокалюк, який займається складанням психологічних портретів людей, переконаний: почерк показує, якою людиною є, а підпис – якою бажає бути [12]. Автограф є візитівкою почерку, але і за ним можна визначити індивідуальні психологічні особливості власника, оскільки він є відбитком підсвідомості людини. Щоб правильно скласти психологічний портрет людини, проаналізувавши лише її підпис, необхідно брати до уваги певні графологічні ознаки – напрямок, довжину підпису, величину літер, їх зв'язність, силу тиску при написанні букв, їх нахил тощо. Визначити стать людини тільки за її підписом важко, практично неможливо. Вважаємо, що для повноти сюжету потрібно аналізувати ще й почерк. Проте Д. Штокалюк визначив окремі нюанси «читання» самих підписів. Комунікабельність та відкритість людини у графоаналізі визначається за швидкістю підпису, його розміром та натиском. Довгий підпис із сильним натиском на букви свідчить, що його автор відкритий для спілкування, наполегливий у досягненні своєї мети. Якщо ж натиск поверхневий, легкий, то власникам такого автографу важко даються взаємини з оточуючими, хоча бажання спілкуватися є. Вони зазвичай не можуть відстояти свої інтереси. Великі букви у підписі говорять про прагнення до незалежності. Дрібні – про стриманість, поміркованість, адекватність людям. За кількістю букв у підписі можна визначити, керівник його автор чи підлеглий. Наприклад, якщо на початку є дві-три літери (зазвичай це ініціали), ця людина надає перевагу інтелектуальній роботі. Перед нами керівник, лідер, який не буде підкорятися чи виконувати фізичну роботу. Саме такі автографи у політиків та бізнесменів. Прикрашений підпис, використання завитків, петель, вказує на людину естетичну, творчу, креативну. Так підписуються митці – художники, письменники тощо. Науковці, навпаки, спрощують свій підпис. Надмірні прикраси у підписі та почерку також можуть вказувати на психічні відхилення, зокрема шизофренію. При аналізі таких підписів слід бути обережним, оскільки

ки не дарма кажуть, що всі генії – по-своєму психи. Тож можна безпідставно поставити людині страшний діагноз. Доречним є твердження про існування правильного і неправильно підписів, вважає Д. Штокалюк. До останніх, на його думку, належать перекреслені та обведені петлею автографи. У першому випадку власник такого підпису зводить нанівець усі свої життєві здобутки, навіть ті досягнення, які могли б бути, але ще немає. Люди часто залишають справи, які їм не вдаються чи перестають подобатися. Обведення своїх ініціалів останнім розчерком у петлю свідчить про те, що людина ізолює себе від оточуючих, ховається, ніби кажучи: «Не чіпайте мене». Якщо такий підпис має керівник, то з нього поганий управлінець, бо він сам по собі і не дослуховується до думки інших людей.

**Висновки.** Таким чином, автори здійснили аналіз існуючих підходів щодо експертної характеристики індивідуальних психологічних особливостей особистості за її почерком та визначили предмет дослідження взаємозв'язку психологічних особливостей особистості з графологічною характеристикою її підпису.

### Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движения и активность / Н.А. Бернштейн; под ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
2. Гольдберг И.И. Психология почерка / И.И. Гольдберг. – Екатеринбург: Фактория; М.: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ. – 2008. – 50 с. – (Серия «Секреты почерка»).
3. Зуев-Инсаров Д.М. Почерк и личность / Д.М. Зуев-Инсаров. – К.: Перлит продакшн, ЛТД, 1992.
4. Ищенко Е.П. Криминалисты раскрывают тайны / Е.П. Ищенко. – Свердловск, 1982. – 208 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: изб. психолог. тр. / Б.Ф. Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М.: Изд. Моск. психосоциального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. – 424 с.
7. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
8. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейропсихологическое исследование / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1963. – Т. 1. – 179 с.; 1970. – Т. 2. – 495 с.
9. Моргенштерн И.Ф. Психографология / И.Ф. Моргенштерн. – СПб.: Питер, 1994. – 218 с.
10. Фармагей А.И. Диагностика акцентуаций личности по почерку. Методика, описание и использование / А.И. Фармагей. – К.: Кий, 2010. – 200 с.
11. Фармагей А.И. Графология как наука и не только / А.И. Фармагей. – К.: Ника-Центр, 2007. – 120 с.
12. Штокалюк Д.З. Графологія – засіб пізнання себе та інших людей: монографія / Дмитро Штокалюк. – Тернопіль: Вектор, 2017. – 107 с.
13. Словник української мови. Академічний тлумачний словник: в 11 т. – К., 1976. – Т. 7. – С. 467.
14. Гаранин Виктор. Характер человека зашифрован в его почерке [Электронный ресурс] / В. Гаранин. – Режим доступа: <http://www.kokshetau.online>

### References

1. Bernshtein, N.A. (1990). *Fiziolohiia dvizheniia i aktivnost* [Physiology of movement and activity]. Moscow, Nauka Publ., 496 p. (In Russian).
2. Holdberh, I.I. (2008). *Psikholohiia pocherka* [Handwriting Psychology]. Ekaterinburh, Faktoriia Publ., Moscow, AST Publ., Moscow, Khranitel Publ., 50 p. (In Russian).
3. Zuev-Insarov, D.M. (1992). *Pocherk i lichnost* [Handwriting and personality]. Kiev, Perlit prodakshn Publ., LTD Publ. (In Russian).
4. Ishchenko, E.P. (1982). *Kriminalisty raskryvaiut tainy* [Criminologists uncover secrets]. Sverdlovsk. 208 p. (In Russian).



5. Lomov, B.F. (1984). *Metodolohicheskie i teoreticheskie problemy v psikhologii* [Methodological and theoretical problems in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 444 p. (In Russian).
6. Lomov, B.F. (2003). *Sistemnost v psikhologii* [Systematic psychology]. Moskva, Moskovskii psikhosotsialnyi institut Publ., Voronezh, NPO 'MODEK' Publ., 424 p. (In Russian).
7. Luriia, A.R. (1975). *Osnovnye problem neiroinhvistiki* [The main problems of neurolinguistics]. Moscow, Moskovskii universitet Publ., 253 p. (In Russian).
8. Luriia, A.R. (1963). *Mozh cheloveka i psikhicheskie protsessy. Neiropsikhologicheskoe issledovanie* [The human brain and mental processes. Neuropsychological study]. Moscow, APN RSFSR Publ., 495 p. (In Russian).
9. Morhenshtern, I.F. (1994). *Psikhohrafolohiia* [Psychographology]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 218 p. (In Russian).
10. Farmahei, A.I. (2010). *Diahnostika aktsentuatsii lichnosti po pocherku. Metodika, opisaniie i ispolzovanie* [Diagnosis of personality accentuation by handwriting. Method, description and use]. Kiev, Kii Publ., 200 p. (In Russian).
11. Farmahei, A.I. (2007). *Hrafolohiia kak nauka i ne tolko* [Graphology as a science and not only]. Kiev, Nika-Tsentr Publ., 120 p. (In Russian).
12. Shtokaliuk, D.Z. (2017). *Hrafolohiia - zasib piznannia sebe ta inshykh liudei* [Graphology is a means of knowing oneself and other people]. Ternopil, Vektor Publ., 107 p. (In Ukrainian).
13. *Slovnnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tлумachnyi slovnnyk* (1976). [Dictionary of the Ukrainian language. Academic Explanatory Dictionary], Kyiv, vol. 7, p. 467. (In Ukrainian).
14. Haranin, V. *Kharakter cheloveka zashifrovan v eho pocherke* [The character of a person is encrypted in his handwriting]. Available at: <http://www.kokshetau.online> (In Russian).

Рассмотрена проблема современного состояния графологии, как науки, изучающей взаимосвязи между психологическими особенностями личности и графологической характеристикой почерка и подписи в частности.

*Ключевые слова: графология, почерк, подпись, психологические особенности личности.*

In the article the problem of the current state of graphology as a science studying interrelations between psychological features of personality and graphological characteristic of handwriting and signature are considered.

*Key words: graphology, handwriting, signature, psychological features of personality.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 176.5:37-053.6  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-11

**Л.А. КРАВЧЕНКО,**

*начальник управління науки, вищої та професійно-технічної освіти департаменту освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації*

**І.М. КОБЗЄВА,**

*заступник директора Навчально-методичного центру здоров'язберігаючих та виховних технологій комунального ВНЗ освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради*

## СЕКСУАЛЬНА ПРОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІДЛІТКІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню значення сексуальної просвіти підлітків як однієї зі складових культури здоров'я особистості. Розкрито чинники, що впливають на формування статевої поведінки, та наслідки, до яких вони призводять. Особливу увагу приділено необхідності запровадження спеціального тренінгового курсу для підлітків та молоді «Повага. Любов. Секс». Розглянуто результати впровадження пілотного проекту «Повага. Любов. Секс» із сексуальної просвіти підлітків у Дніпропетровській області.

*Ключові слова: підлітки, навчальний заклад, навчальний модуль, сексуальне виховання, сексуальна просвіта.*

**П**остановка проблеми. Теперішній час в Україні характеризується значними політичними, культурними та соціальними змінами, які потребують удосконалення освітніх підходів відповідно до потреб молоді. Поточна реформа освіти, яка відбувається в українському суспільстві, спрямована на допомогу молодим людям у набутті знань, навичок та компетенцій, які можуть бути використані протягом їхнього життя. Тим не менш, в Україні немає обов'язкової сексуальної просвіти в школах, і лише деякі теми включені до предмета «Основи здоров'я» (наприклад, такі як профілактика ВІЛ та засоби контрацепції) [4].

Тобто нині проблема статевого виховання підлітків є актуальною, адже через нестачу об'єктивної, ґрунтовної інформації про інтимні стосунки між чоловіком та жінкою, а головне, про можливі неминучі наслідки цих стосунків, молодь вимушена пізнавати цю сферу людського життя методом «спроб та помилок» на вулиці чи в Інтернеті.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми та висвітленні результатів дослідження пілотного проекту «Повага. Любов. Секс» у навчальних закладах Дніпропетровської області.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що проблема статевого виховання та статевої взаємовідносин знайшла своє відображення у багатьох сучасних дослідженнях таких науковців, як: В. Васютинський, Т. Говорун, Л. Гридковець, Т. Гурлева, А. Даник, Т. Дороніна, В. Каган, С. Кириленко, О. Кікінежді, Д. Колесов, В. Кравець, І. Мачуська, Л. Мороз, А. Петровський, О. Сечейко, Л. Слинько, О. Шарган та ін. [1; 3].

**Виклад основного матеріалу.** Одним з важливих періодів у житті кожної людини є підлітковий вік, у якому вона вже не дитина, але й не доросла постать. Дослідни-

ки подають підлітковість як процес становлення та період переходу, позначений у категоріях духовної перебудови юної особистості. Відповідно до сучасних уявлень, підліток – це хлопець або дівчина в перехідному від дитинства (12–14 років) до юності (15–18 років) віці [4].

Саме в підлітковому віці відбувається поступове вивільнення уявлень про стереотипи статевої поведінки. У підлітків з'являються нові цінності, необмежені можливості; ті речі, які були неприпустимими раніше, зараз стають нормою. Підлітки сприймають реальність і закони по-іншому, все швидше і швидше стають дорослими. А пропаганда в засобах масової інформації зразків статевої поведінки «справжніх чоловіків і жінок» і відсутність науково обґрунтованої та впроваджуваної програми статевої освіти призводить до формування у цієї вікової категорії учнів неадекватних уявлень про статевою поведінку. Це спричиняє основну проблему – зниження віку початку статевого життя, що, у свою чергу, призводить до зростання проституції серед неповнолітніх через зниження моральності та сексуальну розбещеність; розповсюдження захворювань, що передаються статевим шляхом, зокрема ВІЛ/СНІД; збільшення випадків небажаної вагітності серед неповнолітніх дівчат, результатом яких є аборти (наслідками абортів часто є різні запальні захворювання жіночої статевої системи, гормональні порушення, ускладнення перебігу подальших вагітностей, безпліддя, онкологічні захворювання та навіть смерть) або юне материнство [4].

За даними статистики, 8,1% підлітків почали статеве життя до 12 років, 64% – з 15 до 18 років.

За даними Міністерства охорони здоров'я, в 2017 р. матерями стали 118 дівчаток до 14 років; у віці від 15 до 17 років народили понад 5700 дівчат. Наймолодшою мамою вважається харків'янка Ліза, вона народила у віці 6 років.

Кожна п'ята дівчина народжує у віці 15–17 років. Кожна четверта у віці до 14 років вагітна.

Дніпропетровська область є найбільш ураженою за рівнем ВІЛ-інфікованих в Україні (856,8 на 100 тис. населення).

За даними МОЗ, в Україні щорічно реєструється близько 400 тисяч нових випадків зараження інфекціями, що передається статевим шляхом (ІПСШ).

Досить часто зустрічаються випадки травматизму через необізнаність з правилами статевого акту.

Виходячи з вищезначених проблем, ми можемо стверджувати, що робота із сексуальної освіти повинна сприяти формуванню необхідної системи знань у сексуальній сфері життя підлітка та бути спрямована на виконання таких завдань: інформування підлітків про власне тіло, статеві органи та вікові особливості їхнього функціонування; інформування про основні фактори ризику, які спричиняють ВІЛ та інші захворювання, що передаються статевим шляхом, про шляхи їх передавання, засоби профілактики, ознаки й симптоми цих захворювань, місця, куди можна звернутися за консультацією у разі виникнення цієї проблеми; інформування про засоби контрацепції з метою запобігання небажаній вагітності; інформування щодо правил безпечної сексуальної поведінки і здорового способу життя та формування стійких настанов на їх дотримання.

З метою впровадження у навчальний процес інноваційних підходів щодо здоров'язберігаючих та виховних технологій у Дніпропетровській області (Павлоград, Кам'янське, Кривий Ріг, Вербківка, Царичанка, Петропавлівка, Дніпро) з квітня 2018 р. у двадцяти закладах загальної середньої освіти стартував пілотний проект із сексуальної освіти «Повага. Любов. Секс». У кожній школі була обрана група підлітків віком 12–15 років, тобто 7–10-й класи.

Навчальний модуль «Повага. Любов. Секс» складався з 15 тематичних занять, тривалістю приблизно 90 хвилин, які рекомендовані в посібнику для тренерів із сексуальної освіти «Повага. Любов. Секс». Запропонована тривалість заняття – орієнтовна, залежить від групової динаміки, досвіду тренера і змістового наповнення заняття. Заняття проводилися не рідше одного разу, але не частіше, ніж двічі на тиждень, адже учні повинні були мати час опанувати інформацію, але не забути зміст попередньої зустрічі. Учасники курсу – це підліт-

ки віком 12–15 років, тобто учні 7–10-х класів загальноосвітніх шкіл. Заняття проводились у змішаних групах – хлопці і дівчата разом. Заняття були ефективними для групи, де було не більше 15 учасників [5].

Цей тренінговий курс розроблено з урахуванням цілісного підходу до сексуальної освіти, на який спирається документ ВООЗ «Стандарти сексуальної освіти у Європі». Адже цей підхід, базований на розумінні сексуальності як сфери потенціалу людини, розвиває в молоді навички самостійного визначення власної сексуальності та допомагає будувати здорові стосунки на різних стадіях розвитку [2].

За стандартами ВООЗ, цілісна сексуальна освіта має ґрунтуватися на таких принципах [2]:

1. Сексуальна освіта відповідає віку, рівню розвитку і розуміння молоді, а також враховує культурне та соціальне середовище і статеvu приналежність. Сексуальна освіта відповідає реальному життю молоді.

2. В основі сексуальної освіти лежать (сексуальні і репродуктивні) права людини.

3. В основі сексуальної освіти перебуває цілісна концепція добробуту, яка включає здоров'я.

4. Сексуальна освіта твердо ґрунтується на гендерній рівності, самовизначенні та прийнятті різноманітності.

5. Сексуальна освіта починається з моменту народження.

6. Сексуальна освіта має сприйматися як внесок у справедливе і толерантне суспільство, в якому права і можливості надають як окремим особам, так і спільнотам.

7. Сексуальна освіта ґрунтується на точних наукових даних.

Мета навчального модуля – зробити безпечнішим процес дорослішання, допомогти підліткам розвинути навички самостійного визначення власної сексуальності та навчити їх будувати здорові стосунки на різних стадіях розвитку.

Під час тренінгового курсу учасники розглянули такі теми [5]:

Заняття 1. Давайте познайомимось.

Заняття 2. Більше ніж дружба: романтичні стосунки.

Заняття 3. Якщо щось пішло не так.

Заняття 4. Відповідальність за себе та інших.

Заняття 5. Права людини та репродуктивні права.

Заняття 6. Перший раз.

Заняття 7. Коли «так» це дійсно «так».

Заняття 8. Секс та безпека.

Заняття 9. Що я знаю про своє тіло?

Заняття 10. Вагітність та контрацепція.

Заняття 11. Дівчаткам рожеве, хлопчикам блакитне: гендерні стереотипи.

Заняття 12. Сексуальна та гендерна ідентичність.

Заняття 13. Мистецтво говорити «ні».

Заняття 14. Моя майбутня родина. Яка вона?

Заняття 15. Впевненість у завтра.

Сексуальна освіта підлітків будь-якого віку базується на правилі – ми відповідаємо на запитання тоді, коли виникає інтерес, але не навантажуюмо зайвим.

У структурі занять не деталізується матеріал про різні сексуальні практики, іграшки та захоплення, але ця інформація є у довідці для ведучого і вразі необхідності може бути презентована учасникам.

Усього в пілотному тренінговому курсі «Повага. Любов. Секс» взяли участь 266 підлітків, з них 121 хлопець та 145 дівчат віком 13–15 років.

Оцінка ефективності тренінгового курсу показала таку динаміку змін: рівень проявів здорових стосунків підлітків збільшився на 10%; рівень знань підлітків щодо прав людини та репродуктивних прав збільшився на 19%; рівень вміння підлітків говорити «ні» збільшився на 23%; рівень знань підлітків щодо шляхів передавання ВІЛ/СНІД інфекції збільшився на 11%; рівень обізнаності про сексуальну та гендерну ідентичність збільшився на 15%; рівень знань підлітків про види контрацепції збільшився на 13%.

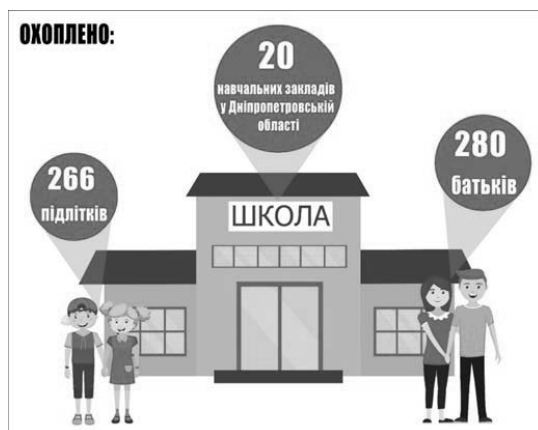


Рис. 1. Результати пілотного проекту тренінгового курсу «Повага. Любов. Секс»

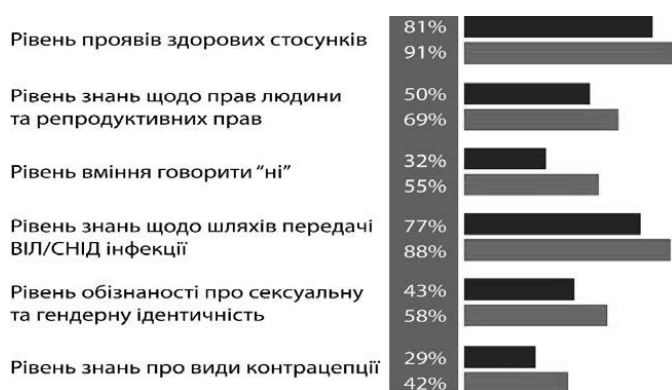


Рис. 2. Результати анкетування підлітків «до» і «після» тренінгового курсу

Аналіз результатів дослідження зворотного зв'язку підлітків довів таке: 75% підлітків вільно висловлювали свої думки та ставили запитання тренерам під час тренінгового курсу; 84% підлітків вважають тренінгові заняття корисними; 87% підлітків було комфортно на тренінгових заняттях; 92% підлітків порадять тренінговий курс своїм друзям та одноліткам; 94% підлітків сподобався курс «Повага. Любов. Секс».



Рис. 3. Результати дослідження анкет зворотного зв'язку підлітків

Таким чином, за час реалізації (з лютого по червень 2018 р.) на території Дніпропетровської області пілотного проекту «Повага. Любов. Секс»: підготовлено 22 сертифікованих тренери навчального курсу «Повага. Любов. Секс: Сексуальна просвіта для підлітків»; охоплено 20 навчальних закладів у Дніпропетровській області; пройшли навчання тренінгового курсу «Повага. Любов. Секс» 266 підлітків; проінформовано про проект 280 батьків.

**Висновки.** Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, ми визначили, що сексуальна просвіта спрямована на розкриття та досягнення повної реалізації підлітками потенціалу їхнього здоров'я, розвиток кожного індивіда в контексті його життєвих та загальнолюдських цінностей, підвищення контролю особистості над своїм здоров'ям і його факторами, зміцнення й охорону здоров'я упродовж усього їхнього життя, досягнення благополуччя особистості, громади, країни і міжнародного співтовариства загалом.

### Список використаних джерел

1. Балакірева О.М. Стан та чинники здоров'я українських підлітків: монографія / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, О.Р. Артюх. – Київ: ЮНІСЕФ, Укр. ін.-т соц. дослідж. ім. О. Яременка; К.І.С., 2011. – 172 с.
2. Винкельманн К. Стандарти сексуального образования в Европе. Документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения / Кристин Винкельманн. – Кельн: Европейское региональное бюро ВОЗ и ФЦПСЗ, 2010. – 76 с.
3. Зимівець Н.В. Навчання здоров'я: просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я: навч.-метод. посіб. / Н.В. Зимівець, В.С. Петрович, О.Ю. Закусило. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – 360 с.
4. Кравченко Л.А. Роль сексуальної освіти у зміцненні здоров'я підлітків / Л.А. Кравченко, І.М. Кобзева // Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25–26 квітня 2018 року): зб. тез. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 62–63.
5. Самусь В.В. Посібник для тренерів з сексуальної просвіти «Повага. Любов. Секс» / В.В. Самусь. – К., 2018. – 211 с.

### References

1. Balakireva, O.M., Bondar T.V. & Artiukh, O.R. (2011). *Stan ta chynnyky zdorovia ukrainskykh pidlitkiv* [The condition and health factors of Ukrainian adolescents]. Kyiv, YuNISEF, Ukrainskyi instytut sotsialnykh doslidzhen im. O. Yaremenka Publ., K.I.S. Publ., 172 p. (In Ukrainian).
2. Vinkelmann, K. (2010). *Standarty seksualnogo obrazovaniia v Evrope. Dokument dlia lits, opredeliaiushchikh politiku, rukovoditelei i spetsialistov v oblasti obrazovaniia i zdravoohraneniia* [Standards of sex education in Europe. A document for policy makers, managers and professionals in the field of education and health]. Keln, Evropeiskoe rehionalnoe biuro VOZ i FTSPSZ Publ., 76 p. (In Russian).
3. Zymivets, N.V., Petrovych, V.S. & Zakusylo, O.Yu. (2010). *Navchannia zdorovia: prosvitnytska robota z pidlitkam yshchodo zberezheniia, rozvytku ta zmitsnenniia reproduktyvnoho zdorovia* [Health education: Educational work with adolescents on the preservation, development and enhancement of reproductive health]. Lutsk, Volynskiy natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky Publ., 360 p. (In Ukrainian).
4. Kravchenko, L.A. & Kobzeva, I.M. (2018). *Rol seksualnoi osvity u zmitsnenni zdorovia pidlitkiv* [The role of sexual education in improving the health of adolescents]. *Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii* [Materials of the II International Scientific and Practical Internet Conference]. Berdiansk, BDPU Publ., part 2, pp. 62-63 (In Ukrainian).
5. Samus, V.V. (2018). *Povaha. Liubov. Seks* [Respect. Love. Sex]. Kyiv, 211 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена обоснованию значения сексуального просвещения подростков как одной из составляющих культуры здоровья личности. Раскрыты факторы, влияющие на формирование полового поведения, и последствия, к которым они приводят. Особое внимание уделено необходи-

мости введения специального тренингового курса для подростков и молодежи «Уважение. Любовь. Секс». Рассмотрены результаты внедрения пилотного проекта «Уважение. Любовь. Секс» по сексуальному просвещению подростков в Днепропетровской области.

*Ключевые слова: подростки, учебное заведение, учебный модуль сексуальное воспитание, сексуальное просвещение.*

The article is devoted to the substantiation of the sexual education importance among adolescents as a component of the personal health culture. The factors influencing the formation of sex-role behavior, and the consequences to which they lead are disclosed. Particular attention is paid to the need for the introduction of a special training course «Respect. Love. Sex» for adolescents and youth. The results of the implementation of the pilot project «Respect. Love. Sex» for the sexual education of teens in the Dnipropetrovsk region are considered.

*Key words: adolescents, educational institution, educational module, sexual education, sexual enlightenment.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 37.01-053.6  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-12

**В.І. МАЛИШ,**  
*аспірант кафедри соціальної педагогіки  
Харківської державної академії культури*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З БАГАТОДІТНИХ РОДИН В УМОВАХ РИНКОВОГО СУСПІЛЬСТВА**

Розкрито особливості економічного виховання підлітків з багатодітних родин. Розглянуто притаманні суспільству з ринковою економікою цінності на протигагу тим, що панували в індустріальному, та їх вплив на процес економічної соціалізації. Аналізується поняття «економічна соціалізація» та особливості цього процесу в підлітковому віці, фактори, що впливають на підлітків з багатодітних родин. Досліджуються виховні впливи провідних соціальних інститутів у напрямі означеного виховання.

*Ключові слова: економічна соціалізація, економічне виховання, цінності суспільства з ринковою економікою, підлітки з багатодітних родин.*

**П**остановка проблеми. Динамічність інформаційного суспільства потребує нових підходів економічного виховання підростаючого покоління. Принципи й цінності економічної соціалізації в плановому суспільстві втратили свою актуальність, але дорослі продовжують на них спиратися в побудові взаємостосунків із сучасними дітьми. Це ускладнює процес формування економічних ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, що відбувається під впливом ідеалів економічної підсистеми сім'ї, яка часто не відповідає вимогам сьогодення. У багатодітних сім'ях процес економічного виховання підлітків здебільшого не відповідає умовам інформаційного суспільства з низки причин: непристосованість батьків до нових ринкових умов, не вистачає часу на дітей, низький матеріальний рівень родини та інші. Батьки з цих сімей задовольняють у першу чергу вітальні потреби дітей і не мають можливості забезпечити наявність у кожної дитини сучасних гаджетів: мобільного телефону, планшета, комп'ютера тощо. Спостерігаючи, що в однолітків такі речі є, ці підлітки, випробовуючи межі дозволеного, можуть здійснювати крадіжки. За статистикою ГУ Національної поліції, крадіжка мобільного телефону посідає перше місце серед інших (понад 100 тисяч звернень щороку). Щоб пошуки тинейджерів з багатодітних родин меж дозволеності не призвели до серйозних наслідків, необхідно здійснювати економічне виховання відповідно до умов сьогодення. Останні дослідження в цьому напрямі доводять, що не всі багатодітні сім'ї в змозі самостійно розв'язувати це питання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми багатодітної родини в соціальній сфері розглядали А. Антонов, В. Медков, А. Попов та інші, в економічній – Г. Добрунова, Н. Панкратьєва, В. Титаренко та інші. Зокрема аспект соціально-правового забезпечення багатодітних сімей досліджували: Т. Зубкова, І. Кулик, С. Тархліна та інші. Питаннями багатодітної сім'ї та сімейного виховання займалися: А. Антонова, Ю. Азаров, А. Харчев, О. Зверева, О. Орлова, Т. Шульга, Т. Лодкіна та інші. Розвиток підлітків у сім'ях досліджували: Т. Гурко, І. Кон, Ф. Навіл, Н. Орлова, А. Реан та інші. Соціально-педагогічну роботу з підлітками обґрунтовували І. Андреева, А. Бандура, О. Безпалько, І. Зверева, Н. Бура, Е. Погребняк, О. Расказова та інші. Аспекти соціально-педагогічної діяльності з підлітками з багатодітних родин розглянуто в працях: Г. Дмитрієва, Ю. Ібрагім, Е. Караєвої, Ю. Ткаченко та інші.



Економічному вихованню присвячено дослідження А. Аменд, В. Кулішова, А. Нісімчук, І. Сасової, І. Смолюк, О. Падалки, О. Шпак та інші. Однак в науковому полі особливості економічного виховання підлітків з багатодітних родин в умовах інформаційного суспільства розглянуті недостатньо.

**Формулювання мети статті.** Мета статті – дослідити особливості економічного виховання підлітків з багатодітних родин в умовах інформаційного суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах інформаційного суспільства у свідомості українців відбувається складний процес формування нової соціальної ідеології, зокрема економічної. Серед сучасних економічних цінностей важливе місце займають: особистий економічний успіх, конкурентоспроможність, ініціативність та дух підприємництва, інноваційність, опора на результат, повага й участь у наукових дослідженнях тощо. Хоча залишаються незмінними прагнення до матеріального комфорту, стабільності, споживацтва, сформовані в попередньому поколінні. І допоки батьки займаються вихованням дітей відповідно до «традицій», суспільство не зможе перейти на новий якісний рівень. Більше того, не контролюючи процес економічної соціалізації підлітків, дорослі провокують розвиток стихійного впливу, який часто має негативний характер. Як відомо, економічна соціалізація є найбільш динамічною та позначається на всіх інших (політична, екологічна, медіа та інші) сферах життя.

Поняття економічної соціалізації із соціально-психологічного аспекту розкриває В. Москаленко, яка розглядає його як «процес входження підростаючої людини в економічну сферу життя суспільства, розвитку в неї економічного мислення, процес переходу сталої реальності в нову, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізацію їх у своєму житті» [5]. У цілому погоджуємось з трактуванням В. Москаленко, але варто розширити вікові межі – не лише підростаючого покоління, а протягом усього життя людини.

Досліджуючи економічну соціалізацію підлітків з багатодітних родин, підкреслимо, що результатом цього процесу, враховуючи особливості їх соціального статусу, є економічна соціалізованість, яка формується під впливом як стихійних, так і керованих процесів, зокрема економічного виховання. Результатом економічного виховання є економічна компетентність. Вікові особливості тинейджерів (11–15 років) впливають на складність перебігу економічної соціалізації. Вона реалізується у першу чергу в сімейному колі, адже батьки виступають першими агентами соціалізації, які знайомлять дитину з економічною сферою життя суспільства: спершу створюють ігрові ситуації, долучають до ведення господарства, купують відповідні іграшки, разом з дітьми здійснюють купівлі, дають кишенькові гроші й разом з тим поради, як ними користуватися, згодом збільшуючи частку відповідальності у здійсненні купівель для всієї сім'ї та вимагаючи раціонального розподілу та використання ресурсів (матеріальних та нематеріальних), допомагають у виборі майбутньої професії, яка б достойно оплачувалася тощо.

Важливу роль у взаємодії сім'ї та підлітка в процесі економічної соціалізації відіграє статус родини. Традиційно багатодітні сім'ї в нашій країні вважалися вразливою категорією населення, які потребують соціального захисту й допомоги. Але насправді не кожна багатодітна родина є такою, яскравим прикладом можуть бути родини відомих політиків, акторів, бізнесменів та інших. Вони становлять значну меншість у суспільстві, й тому їх проблеми мають специфічний характер. Наразі актуальні питання кожної середньостатистичної багатодітної сім'ї пов'язані саме з економічною сферою: недостатність коштів на кожного члена родини для задоволення потреб, проблеми з працевлаштуванням матері, відсутність належних житлових умов тощо. Очікуючи допомоги ззовні, дорослі не завжди виявляють ініціативу в створенні власної справи, яка потребує середнього рівня готовності до ризику й підприємливого мислення. На наш погляд, у них спрацьовує радянська ментальність: «держава має допомогти». Отримуючи допоміжні ресурси без докладання власних зусиль, подекуди родина обирає тактику споживацтва й очікування лише на допомогу від інших. Таку модель соціально-економічної поведінки дорослих як найближчого прикладу й переймають підлітки, крім того, навіть у школі (де проводять значну частину свого часу) вони отримують, в тій чи іншій мірі, пільги у вигляді безкоштовного харчування, проїзду в транспорті, відвідування гуртків чи закладів дозвілля тощо. «Спонсорами» цих ресурсів ви-

ступає держава, місцева влада, громадські організації та інші компетентні соціальні інститути. Допмагаючи, з одного боку, в розв'язанні матеріальних проблем багатодітної родини, з іншого – вони створюють ускладнення суспільного характеру, адже в підлітковому віці особистість на основі відомих їй систем цінностей, формує власні орієнтації, обирає напрям та ідеал життєвого успіху, зокрема економічного. Зі споживацькою манерою поведінки підростаюче покоління не зможе самореалізуватися, стати гідними членами суспільства та докласти зусиль для його розвитку. Тому так важливо, поряд з наданням соціального захисту та матеріальних ресурсів багатодітним родинам, приділяти увагу формуванню економічної компетентності як результату економічного виховання підлітків з таких сімей.

Економічне виховання розглядається в педагогічній науці як організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної компетентності та культури учнів. Досить влучним вважаємо визначення цього поняття А. Нісімчуком та Л. Бляхманом: «Переконавання, мотив, настанови, ціннісні орієнтації особистості, що досягаються через цілеспрямовану діяльність передачі досвіду економічної сфери життя та методів раціональної економічної поведінки» [1, с. 134]. Однак варто доповнити, що в процесі цієї діяльності важливе місце належить гармонізації негативного і позитивного впливів, формуванню адекватного ставлення до власності й грошей. Ефективності цей напрям виховання досягає, коли до нього залучені всі агенти економічної соціалізації: сім'я, школа, однолітки, громадські організації, бізнес-структури, банківські працівники та інші.

Завдання сучасного економічного виховання, яке здійснюється в закладах загальної середньої освіти, виділив В. Кулішов: 1. Застосування економічних знань, категорій, законів. Зважаючи на те, що життя кожної людини наповнене економічними взаємовідносинами з іншими людьми на різних рівнях (приватному та офіційному), які повинні нести користь, виникає необхідність в економічній освіченості. 2. Формування економічної свідомості, економічного мислення, економічної культури, які забезпечують свідоме застосування на практиці економічних орієнтирів поведінки. 3. Орієнтація учнів на модель особистого економічного успіху, якого можна досягти через професію [4, с. 156].

Погоджуємося з виділеними завданнями та вважаємо за доцільне додати до поданого переліку (грунтуючись на психо-вікових особливостях тинейджерів), профілактику маніпулювання несформованою економічною свідомістю підлітків, розвиток їх критичного мислення, без чого неможливо зменшити загрози стихійних впливів. Але закономірним є те, що школа не може самостійно та повною мірою виконати покладені на неї завдання економічного виховання. Більше того, О. Вознюк [2], І. Євстаф'єва [3], А. Плигін [6] та інші акцентують увагу на тому, що сучасна освітня галузь увійшла у стан системної кризи, і стихійні та різкі нововведення останнього часу не лише не сприяють розвитку творчого мислення в учнів сучасної школи, а навпаки, мають вагомий гальмівний вплив. Підтримуючи думку цих науковців, акцентуємо увагу на малоефективній роботі вітчизняної школи з профорієнтації, що є однією зі складових економічного виховання за кордоном (Білорусь, Чехія, Хорватія, Німеччина та інші), де початкова школа цілеспрямовано починає діяльність у цьому напрямі, а наступні освітні рівні розвивають, долучаючи всіх агентів економічної соціалізації [7]. Але, звичайно, як за кордоном, так і в Україні, найпершим агентом соціалізації виступає родина, саме вона закладає основи для подальшого суспільного розвитку. Тому необхідно активізувати виховний потенціал самої багатодітної сім'ї. Одним із компонентів такого виховання в сім'ї є щоденна організація господарсько-побутової праці в домі, квартирі, саду тощо, яка має бути корисною та якісною (приготування їжі, прибирання, ремонтні роботи вдома тощо). Суттєвою складовою економічного виховання є формування в підлітків ощадливого ставлення до бюджету часу, вміння його планувати, економити, контролювати витрати. У домашніх умовах це передбачає: дотримання режиму дня, порядку на робочому місці, сумлінне виконання домашніх завдань, розвиток уміння та навичок планування, самоконтролю, аналізу ефективності своєї діяльності. У родині необхідно прищепити дітям самостійність, ініціативність, підприємливість, це одне зі стратегічних завдань економічного виховання, за В. Кулішовим [4, с. 156].

Допомогу багатодітним батькам у цьому може надати громадська організація багатодітних родин. Яскравим прикладом реалізації цього завдання є діяльність асоціації багатодітних родин міста Харкова «АММА», зокрема її проект «Фінансова грамотність для сімей»,

спрямований на розширення підприємницьких та лідерських можливостей жінок, самореалізацію їх в громаді, але через обізнаність жінок підвищувався рівень економічної соціалізації кожного члена сім'ї. Тобто зважаючи на цей факт, можна говорити про доцільність використання ресурсів громадських організацій для економічного виховання підлітків з багатодітних родин. Так, після уроків підлітки мають можливість використати відкритий простір громадської організації і технічне забезпечення для розробки власних проектів, які можуть бути соціальними або фінансовими. Адже головним є не вид діяльності, а те що в процесі створення цих проектів розвивається підприємницьке мислення, вміння працювати в команді, прогнозувати результати своєї діяльності, оцінювати ризики й можливості. Дотримуючись до громадських об'єднань, тинейджер навчається відстоювати свої права та інтереси, може отримати необхідну інформацію, консультації з різних економічних питань від компетентних членів організації, запрошених фахівців, відкрито поділитися переживаннями щодо спроб фінансового шантажу чи маніпулювання, ідентифікувати себе, самореалізуватися, отримати увагу, яку не завжди має від батьків, тощо.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Таким чином, враховуючи особливості суспільства з ринковою економікою та на основі вищезазначених виховних можливостей соціальних інститутів, з якими найчастіше взаємодіє підліток з багатодітної родини, можемо зробити висновок, що саме гармонізація та координація їх позитивних впливів та мінімізація негативних, допоможе створити необхідні умови для підвищення ефективності економічної соціалізації тинейджерів. Кожен з цих інститутів (родина, заклади загальної середньої освіти, громадські організації тощо) здатен контролювати негативний вплив засобів масової комунікації, проводити профілактику маніпулювання економічною свідомістю підлітків, організувати їх профорієнтацію. Перспективою подальших наукових досліджень з цієї проблеми є обґрунтування ролі та змісту діяльності громадських організацій для багатодітних родин щодо налагодження взаємодії різних соціальних інститутів та закладів для підвищення ефективності економічного виховання підлітків з багатодітних родин.

#### Список використаних джерел

1. Бляхман Л.С. Перестройка экономического мышления / Л.С. Бляхман. – М.: Политиздат, 1990. – 271 с.
2. Вознюк А.В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: монография / А.В. Вознюк. – Ж.: Рута, 2016. – 622 с.
3. Естаф'єва І.Г. Становлення економіки знань і підлітковий вік [Електронний ресурс] / І.Г. Естаф'єва. – Режим доступу: [http://man.gov.ua/upload/news/2017/30\\_09/ZBIRNYK%2029-30%2009%2017.pdf](http://man.gov.ua/upload/news/2017/30_09/ZBIRNYK%2029-30%2009%2017.pdf)
4. Кулішов В.В. Основні складові сучасного економічного виховання школярів / В.В. Кулішов // Молодь і ринок. – 2012. – № 1 (84). – С. 154–157.
5. Москаленко В.В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект: монографія / В.В. Москаленко, О.О. Міщенко, Ю.Ж. Шайгородський. – К.: Центр соціальних комунікацій, 2012. – 348 с.
6. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников: монография / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 528 с.
7. Уличний І.Л. Європейський досвід профорієнтаційної роботи / І.Л. Уличний // Наукові записки. Серія: педагогічні науки. – 2015. – Вип. 140. – С. 151–156.

#### References

1. Bliakhman, L.S. (1990). *Perestroika ekonomicheskoho myshleniia* [Rebuilding economic thinking]. Moscow, Politizdat Publ., 271 p. (In Russian).
2. Vozniuk, A.V. (2016). *Pedahohicheskaia paradoksolohiia : aksiomaticheskii, teoreticheskii, prikladnoi aspekty* [Pedagogical paradoxology: axiomatic, theoretical, applied aspects]. Zhitomir, Ruta Publ., 622 p. (In Russian).
3. Estafeva, I.H. *Stanovlennia ekonomiky znan i pidlitkovyi vik* [Becoming of economy of knowledge and teens]. Available at: [http://man.gov.ua/upload/news/2017/30\\_09/ZBIRNYK%2029-30%2009%2017.pdf](http://man.gov.ua/upload/news/2017/30_09/ZBIRNYK%2029-30%2009%2017.pdf) (in Ukrainian).

4. Kulishov, V.V. (2012). *Osnovni skladovi suchasnoho ekonomichnoho vykhovannia shkolariv* [The main components of modern economic education of schoolchildren]. *Molod i rynok* [Youth and the market], no. 1 (84), pp. 154-157. (In Ukrainian).

5. Moskalenko, V.V., Mishchenko, O.O. & Shaihorodskyi, Yu.Zh. (2012). *Ekonomichna kultura osobystosti : sotsialno-psykholohichni aspekt* [Economic culture of personality : socially-psychological aspect]. Kyiv, Tsentr sotsialnykh komunikatsii Publ., 348 p. (In Ukrainian).

6. Plihin, A.A. (2007). *Poznavatelnye stratehii shkolnikov* [Cognitive strategies of schoolchildren]. Moscow, Profit Stail Publ., 528 p. (In Russian).

7. Ulychnyi, I.L. (2015). *Evropeyskiy dosvid proforiientatsiinoi roboty* [European experience of vocational orientation activity]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky* [Proceedings. Pedagogical sciences], issue 140, pp. 151-156. (In Ukrainian).

Раскрыты особенности экономического воспитания подростков из многодетных семей. Рассмотрены присущие обществу с рыночной экономикой ценности в противовес тем, которые господствовали в индустриальном, и их влияние на процесс экономической социализации. Анализируется понятие «экономическая социализация» и особенности этого процесса в подростковом возрасте, факторы, которые влияют на подростков из многодетных семей. Исследуются воспитательные влияния ведущих социальных институтов в направлении обозначенного воспитания.

*Ключевые слова:* экономическая социализация, экономическое воспитание, ценности общества с рыночной экономикой, подростки из многодетных семей.

The article reveals the features of economic education of teenagers from large families. The values proper to the information society are considered as opposed to those that prevailed in the industrial society, as well as their influence on the process of economic socialization. The concept of «economic socialization» and the features of this process in adolescence and factors influencing it are analysed. The educational influences of leading social institutes in the field of the mentioned education are studied.

*Key words:* economic socialization, economic education, values of the market society, teenagers from large families.

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 37.035.91:378  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-13

**С.І. НЕСТУЛЯ,**

*кандидат історичних наук, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці,  
директор навчально-наукового інституту лідерства  
Вищого навчального закладу Укоопспілки  
«Полтавський університет економіки і торгівлі»*

## **ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА В УКРАЇНІ НА ПРИНЦИПАХ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

Описано освітній проект «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності», який автор розглядає як форму навчання майбутніх бакалаврів з менеджменту, спрямовану на формування їх лідерської компетентності в освітньому середовищі університету. Доведено, що зазначений проект є освітнім проектом типу «тренінговий центр». З'ясовано, що його реалізація відповідає інтересам суспільства в цілому, зацікавленого в розвитку механізмів управління, базованих на лідерських моделях.

*Ключові слова: лідер, менеджер, бакалавр, компетентність, лідерська компетентність, освітній проект.*

**П**остановка проблеми. Соціально-економічні зміни в процесі розвитку українського суспільства на сучасному етапі супроводжуються процесами модернізації вищої освіти, основним орієнтиром якої є формування освіченої, креативної особистості, що володіє лідерськими компетенціями [10]. Особлива увага має приділятися формуванню лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту, висококваліфікованих керівників, які повинні володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, що дозволять здійснювати комплексне управління організацією або її підрозділом, менеджерів-лідерів, здатних активізувати діяльність тих, хто йде за ними, показати приклад для наслідування, а також впливати на людей для досягнення поставлених цілей, збільшення їх творчого потенціалу і його повного використання. Тож сучасна освіта має здійснювати пошук ефективних форм та методів формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту під час навчання студентів в університетах. Особливу увагу, на нашу думку, у цьому контексті слід приділити освітнім проектам.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему організації та впровадження освітніх проектів, технологію проектної діяльності в освіті досліджують Л. Бодько, М. Бухаркіна, П. Ворона, О. Голоденко, Н. Голуб, М. Гриньова, О. Карбованець, Л. Козак, Н. Кононець, Н. Куруц, М. Моїсеєва, Н. Сас, І. Сергєєв, А. Петров, О. Полат, А. Шишолін. Згідно з позицією П. Ворони, М. Гриньової, Н. Сас проект – це універсально велика кількість взаємопов'язаних робіт з обумовленою датою початку (старту) і відомими цілями (завданнями), досягнення яких означає завершення проекту. При цьому визначено бюджет, необхідні ресурси та якість результату [1].

Аналіз праць науковців засвідчив, що термін «освітній проект» номінується як унікальна діяльність, регламентована встановленими термінами, спрямована на досягнення заздалегідь передбачуваного результату або створення певного, унікального навчального

продукту чи послуги відповідно до наявних ресурсів та вимог щодо його якості [4]. Технологію проекту вчені трактують як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів [9]. Водночас проектна технологія надає кожному учаснику освітнього процесу можливість розвивати власні пізнавальні інтереси, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати професійну компетентність [3].

**Формулювання мети.** Мета статті – презентувати освітній проект як форму навчання студентів, спрямовану на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту.

**Виклад основного матеріалу.** Технологія освітнього проекту, акцентують увагу Н. Голуб, О. Карбованець, Н. Куруц, ґрунтується на використанні методу проектів, але, на відміну від нього, є фактично філософією управління навчальним процесом, спрямованою на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості студента через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання [2]. З іншого боку, Л. Козак, Н. Кононец переконливо доводять, що основною характеристикою цієї технології є партнерство викладача та студентів, результатом якого є створення спільного освітнього продукту: власні способи розв'язування навчальних завдань з різних дисциплін, знайдена в Інтернеті й систематизована певним чином інформація, створені веб-сайти, блоги, публікації, вікі-сторінки, електронні освітні ресурси, відеоматеріали, розроблені тренінги, майстер-класи, семінари тощо [3; 4].

Це дає нам підстави розглядати *освітній проект як форму навчання майбутніх бакалаврів з менеджменту, спрямовану на формування їх лідерської компетентності в освітньому середовищі університету.*

Як зазначає А. Шишолін, незаперечним є той факт, що однією з основних функцій сучасного університету є надання освітніх послуг споживачам – слухачам підготовчих курсів, студентам, аспірантам, особам, що підвищують кваліфікацію, та ін. Надання освітніх послуг університетом здійснюється зазвичай власними викладачами на власній інфраструктурній базі. З точки зору діяльності закладу вищої освіти (ЗВО) всі освітні проекти можуть бути поєднані у так званий «портфель спільних освітніх проектів» і класифіковані таким чином: освітній проект типу «підготовче відділення»; освітній проект типу «тренінговий центр» (на базі вітчизняного ЗВО; на базі закордонного партнера); освітній проект типу «бакалаврат/магістратура»; освітній проект типу «мережева освітня програма»; освітній проект типу «мобільність вчених» [11].

Організація освітніх проектів в університеті як узгодженої сторонами-партнерами діяльність з постачання освітніх послуг в чітко окреслених обсязі та часі за наявності ресурсних обмежень, а також залучення до їх реалізації майбутніх бакалаврів з менеджменту (організація та проведення заходів проекту, керівництво певними завданнями тощо) сприятиме формуванню їх лідерської компетентності.

Пропонуємо до розгляду **проект «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності»** типу «тренінговий центр», який номінуємо як діяльність науково-педагогічних кадрів ЗВО, їх партнерів та майбутніх бакалаврів з менеджменту, спрямовану на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в межах реалізації заходів проекту.

#### Опис проекту

1. Автори проекту: С.І. Нестуля, О.О. Нестуля, ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

2. Актуальність проекту обумовлена реальним станом ринкової економіки й громадянського суспільства в Україні, розвиток яких гальмується, в тому числі, й домінуванням у суспільній свідомості та практичній діяльності їх суб'єктів стереотипів організації управління, характерних для адміністративно-командної системи. Вони виявляються у прагненні багатьох керівників до тотального контролю, авторитаризму в управлінні, нівелюванні особистості підлеглих, їх інноваційності й ініціативності. У результаті перші втрачають здатність до постійних трансформацій і змін; у других з'являється байдужість і зневіра у можливість їх реалізації. Отже, виникає конфлікт між потребами розвитку й управлінськими меха-

нізмами, які їх стримують. Реалізація проекту відповідає інтересам суспільства в цілому, зацікавленого в розвитку механізмів управління, базованих на лідерських моделях – важливому інструменті розвитку особистості, становленні інститутів громадянського суспільства, ринкової економіки, підвищенні ефективності діяльності органів державної влади і місцевого самоврядування. У зв'язку з цим особливого значення набуває переборення існуючих в Україні стереотипів масової свідомості, які розглядають жінку як слабку порівняно з чоловіком істоту, яка є другорядною і не може бути лідером у політичному, суспільному та економічному житті.

Практика європейських країн переконливо спростовує такі твердження. Країни з найвищими відсотками представництва жінок у владі (Фінляндія – 39%, Норвегія – 35,8%, Швеція – 33,5%, Данія – 33%) мають і найвищі показники у сферах охорони здоров'я, соціального захисту, екології, освіти, соціально-економічної та політичної стабільності, суспільної злагоди, довіри до влади. Наукові дослідження лідерства засвідчують, що жінки-лідери більш гнучкі у ділових стосунках, приймають лише добре виважені рішення, частіше ідуть на компроміс, схильні до колегіального прийняття рішення та узгодження дій, дисципліновані й відповідальні, приділяють більшу увагу соціальним проблемам, ніж чоловіки. Загалом жінки-лідери відповідають новій парадигмі лідерства, базованого на принципах і цінностях.

Отже, розвиток лідерства в системі управлінських відносин має відбуватися на принципах гендерної рівності. Лише тоді можливо найбільш повно розкрити потенціал лідерства в розвитку демократичного суспільства й ринкової економіки, досягти суспільної злагоди в Україні. Отже, реалізація проекту відповідає інтересам суспільства в цілому, зацікавленого в розвитку лідерських здібностей особистості.

3. Формування в Україні нового покоління лідерів-управлінців, як чоловіків, так і жінок, є довгостроковою метою проекту.

4. Автори проекту усвідомлюють, що це надзвичайно складне завдання, яке потребує значних зусиль і часу. При цьому важливо акцентувати увагу суспільства не лише на значенні лідерства в управлінні, але й на його гендерних аспектах. Вони багатовекторні. У межах одного проекту врахувати всі ці аспекти неможливо. Тому в межах термінів реалізації й можливостей фінансування проекту визначено чітко окреслені *короткострокові* цілі: привернути увагу суб'єктів громадянського суспільства, підприємницької діяльності, органів державної влади й самоврядування до значення лідерства в системі управлінських відносин, становлення й зміцнення підвалин ринкової економіки, демократичного суспільства в Україні; стимулювати керівників і більш широкий загал до поглибленого вивчення механізмів лідерства в управлінській діяльності, розвитку відповідних навичок і їх використання в практиці управління з дотриманням принципів гендерної рівності.

Повністю реалізувати довгострокову мету проекту без досягнення короткотермінових цілей неможливо у зв'язку з тим, що без знання потенціалу лідерства в забезпеченні ефективного управління неможливо сформувати установку особистості на опанування й застосування його технологій. У зв'язку з цим важливого значення набуває відповідна просвітницька діяльність у рамках проекту.

*Головні завдання* – сформувати в учасників проекту *розуміння*: суті фундаментальних трансформацій, які переживають сучасні організації та їхні лідери, незалежно від статі; основних причин невдач лідерів у світлі нової управлінської парадигми; механізмів створення лідером кола ефективно діючих послідовників; шляхів налагодження найбільш взаємовигідного партнерства; впливу ментальної моделі гендерних принципів на поведінку лідера та його взаємовідносини з оточуючим світом; важливості ефективного використання лідерського потенціалу як чоловіків, так і жінок; *знання*: як застарілі стереотипи впливають на ефективність управління в нових умовах; як лідерство залежить від людей і ситуацій; основних відмінностей лідерства й менеджменту; як сучасні лідери застосовують традиційні методи керівництва; відмінностей між стилями лідерства; характеристик основних типів лідерства; як мотивувати людей; як делегувати владні повноваження; як використовувати засоби комунікації, щоб впливати на оточуючих; як створювати монолітну команду; як допомагати послідовникам максимально розкривати свій потенціал; основних цінностей, пов'язаних з культурою, орієнтованою на досягнення; особливостей лідерської поведінки чоловіків і жінок, їх переваг і недоліків, шляхів гармонізації й взаємодоповнення.

5. Оскільки в реалізації проекту об'єктивно зацікавлено широке коло підприємців, керівників громадських організацій, співробітників органів державної влади й самоврядування, ризики при реалізації проекту будуть мінімізовані. З цією ж метою в пілотних областях країни до реалізації проекту планується залучити партнерів, здатних вирішити організаційні питання.

6. Результатом реалізації проекту буде широке інформування громадськості пілотних областей України про зміст та можливості лідерства в управлінні, формування соціальної мережі лідерів, зацікавлених у розвитку власних лідерських умінь і навичок та поширенні лідерської парадигми управлінської діяльності, створення системи їх інформаційної та науково-методичної підтримки.

7. Показники, якими вимірюються результати проекту: публікації в друкованих засобах масової інформації; відеосюжети про проект на каналах телебачення; кількість учасників семінарів-тренінгів проекту «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності»; створення сайту проекту; інформаційні та науково-методичні матеріали на сайті проекту; навчально-методичний посібник «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності»; робочий зошит «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності»; кількість учасників соціальної мережі лідерів.

8. Результати проекту будуть досягнуті завдяки *реалізації таких заходів*: підготовка й публікація в центральних місцевих газетах статей про мету, цілі, завдання проекту, зміст, форми й переваги лідерської моделі управління; проведення 17 дводенних семінарів-тренінгів у кожній з пілотних областей для зацікавлених в розвитку лідерства осіб (50 чол. на кожен семінар); інформування про семінари-тренінги, їх програму та оцінки їх ефективності на каналах місцевого телебачення пілотних областей; підготовка рукописів і видання «Робочого зошита» та посібника «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності»; розробка та оприлюднення сайту проекту «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності»; постійне поповнення сайту проекту інформаційними матеріалами про хід його реалізації», функціонування соціальної мережі лідерів, науково-методичними матеріалами з проблем розвитку лідерства.

9. Заходи проекту будуть відбуватися в адміністративних центрах Полтавської, Черкаської, Тернопільської, Кіровоградської, Вінницької, Сумської, Донецької, Чернігівської, Житомирської, Харківської, Херсонської, Миколаївської, Хмельницької, Чернівецької, Рівненської областей.

10. Термін реалізації проекту – один рік.

11. Прямі бенефіціари проекту – учасники семінарів у пілотних областях (850 чол.), з числа представників громадських організацій, студентів, підприємців, органів державної влади й місцевого самоврядування. Непрямі бенефіціари – підлеглі, колеги, друзі, знайомі учасників семінарів та читачі газет і глядачі телесюжетів, відвідувачі сайту, які зможуть ознайомитися із метою, цілями і завданнями проекту, учасники соціальної мережі лідерів.

12. Які визначено потреби бенефіціарів? Як ці потреби було визначено? Потреби бенефіціарів проекту були визначені емпіричним шляхом (методом анкетування) під час проведення занять зі студентами університету з курсу «Основи лідерства»; проведення тренінгів та семінарів для підприємців, керівників підприємств реального сектора економіки; занять для представників молодіжних громадських організацій у межах реалізації проекту Полтавського міськвиконкому «Лідер майбутнього – школа молодого депутата»; державних службовців та співробітників органів місцевого самоврядування – учасників проекту Полтавського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування державних підприємств, установ і організацій «Формування регіонального лідера-управлінця».

13. Бенефіціари зможуть взяти участь у навчальних семінарах-тренінгах, стати учасниками створеної навколо сайту проекту соціальної мережі лідерів, у межах якої отримають змогу обмінюватися інформацією з проблеми лідерства, слідкувати за ходом реалізації проекту, ділитися враженнями тощо.

14. Партнери проекту – кооперативні (недержавні) вищі навчальні заклади I–III рівнів акредитації (коледжі, технікуми, інститути), з якими університет має багаторічну практику співробітництва в реалізації освітніх програм і проектів. Їхні керівники поділяють погляди



ініціаторів проекту на лідерство і його роль у становленні демократичного суспільства, мають досвід з організації навчальних тренінгів і семінарів. Партнери нададуть організаційну та інформаційну підтримку проведенню семінарів у регіонах України.

15. Перелік партнерів: Полтавський кооперативний технікум, Черкаський кооперативний економіко-правовий коледж, Тернопільський кооперативний торговельно-економічний коледж, Чернігівський кооперативний технікум, Житомирський кооперативний коледж бізнесу і права, Харківський кооперативний торгово-економічний коледж, Херсонський кооперативний економіко-правовий коледж, Миколаївський коледж бізнесу і права Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Рівненський кооперативний економіко-правовий коледж, Донецький економіко-правовий кооперативний технікум, Кіровоградський кооперативний коледж економіки і права ім. М.П. Сая, Вінницький кооперативний інститут, Сумський кооперативний технікум, Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут, Чернівецький кооперативний економіко-правовий коледж. Їх позитивний інтерес до проекту зумовлений предметом і спрямуванням їх освітньої діяльності. Усі вони готують фахівців для підприємницьких сфер діяльності, в яких працюють переважно жінки (торгівля, сфера обслуговування), а значення і роль лідерських якостей особистості особливо важливі. У зв'язку з цим партнери зацікавлені в опануванні технологій їх діагностики й розвитку та використанні набутих знань в освітній та просвітницькій діяльності.

16. Моніторинг виконання проекту буде здійснюватися у щомісячних звітах про проведення заходів, передбачених у плані його реалізації. Усі заходи будуть документуватися із зазначенням дати, часу і місця їх проведення та кола учасників. Буде здійснюватися фото та відеофіксація семінарів-тренінгів, які проводитимуться в межах проекту. Відповідна інформація розміщуватиметься на сайті проекту. Моніторинг публікацій про проект буде здійснюватися на основі ксерокопій розміщених в газетах статей, які додаватимуться до звітів. Публікації про проект розміщуватимуться на його сайті. Моніторинг відеосюжетів на каналах телевізійних компаній здійснюватиметься на основі актів виконаних робіт та наданих телеканалами копій сюжетів. Основою моніторингу процесу розробки сайту будуть: технічне завдання для розробників сайту, акт виконання ними робіт, фіксація діяльності сайту за Web-адресою. Процес підготовки інформаційних та науково-методичних матеріалів, підготовки «Робочого зошита», модулів, навчально-методичного посібника «Розвиток лідерства на принципах гендерної рівності» контролюватиметься на основі протоколів Центру проблем лідерства про їх схвалення та аналізу сайту, де вони будуть розміщуватися. Моніторинг процесу формування соціальної мережі лідерів здійснюватиметься на основі аналізу відвідування сайту проекту. З метою організації моніторингової діяльності в межах проекту буде визначено відповідального за неї.

17. Бухгалтерська звітність / аудиторські перевірки. Бухгалтерський облік та підготовку бухгалтерської звітності відповідно до Національного положення «Стандарт бухгалтерського обліку» буде здійснювати бухгалтерія університету. Контроль за дотриманням кошторису проекту здійснюватиме головний бухгалтер університету.

18. Як буде відбуватися публічна звітність за ходом та результатами проекту? Ця проблема буде вирішуватися шляхом оприлюднення інформації про хід та результати проекту в засобах масової інформації та її розміщення на сайті проекту з вільним доступом до неї усіх користувачів Інтернету.

19. Попередній досвід організації у розглянутій галузі.

З 2009 р. студентам університету запропоновано елективний курс «Основи лідерства» обсягом 54 години (1,5 кредиту). На сьогодні він читається усім студентам університету, які навчаються за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» та «магістр». Розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення курсу, створено його інформаційне забезпечення (бібліотекою придбано літературу, на серверах електронної бібліотеки розміщені електронні версії наукових статей, інших публікацій). Колективом авторів (О. Нестуля, С. Нестуля, В. Карманенко) підготовлено і за кошти університету видано навчальний посібник «Основи лідерства: Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера», рекомендований для використання в навчальному процесі Міністерством освіти і науки Укра-

їни. Видано також «Робочий зошит» з курсу «Основи лідерства», який використовується студентами на заняттях та під час підготовки до них [5–8].

В університеті функціонує науково-дослідний центр проблем лідерства. Його штатні співробітники здійснюють фундаментальні та прикладні дослідження в галузі лідерства і управління, формують пропозиції щодо впровадження їх результатів у навчальний процес і виробництво; діє студентський клуб «Лідер», члени якого можуть не лише розвивати, а й виявляти власні лідерські риси, уміння й навички (інформацію про діяльність клубу можна побачити на сайті університету: <http://puet.edu.ua>).

На прохання Полтавського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій співробітниками університету, його структурного підрозділу – Центру проблем лідерства розроблено програму навчального семінару-тренінгу «Формування регіонального лідера-управлінця». Реалізація цього проекту, який фінансується з бюджету Полтавської обласної ради, розпочалась у січні 2014 р. Бенефіціарами проекту стали 30 осіб, які обіймають керівні посади в органах державної влади та місцевого самоврядування Полтавської області. Співробітниками Центру проблем лідерства неодноразово проводилися тренінги з лідерства на замовлення установ і організацій, вищих навчальних закладів.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, технологія освітнього проекту в процесі підготовки майбутніх бакалаврів з менеджменту надасть змогу: відслідкувати можливості ефективного застосування лідерської парадигми як основного інструмента успішної подальшої професійної діяльності, можливості вивчення курсу «Основи лідерства»; здійснити аналіз потужних можливостей тренінгових технологій (тренінги як основні заходи реалізації освітнього проекту «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності»); здійснити аналіз сучасного дидактичного забезпечення для формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту; розширити межі творчої діяльності студентів, посилити їх мотивацію навчання, практичну спрямованість їхніх знань, умінь та навичок.

#### Список використаних джерел

1. Ворона П.В. Управління інноваційними проектами: навч.-метод. посіб. / П.В. Ворона, М.В. Гриньова, Н.М. Сас; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПНПУ, 2010. – 111 с.
2. Карбованець О. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів / О. Карбованець, Н. Куруц, Н. Голуб // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». – 2008. – Вип. 15. – С. 80–83.
3. Козак Л.В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології [Електронний ресурс] / Л.В. Козак. – 2013. – Режим доступу: <http://e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiya/mod/folder/view.php?id=13&lang=ru>
4. Кононець Н.В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Кононець. – Полтава, 2016. – 473 с.
5. Нестуля С.І. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера. Уроки видатних підприємців: навч. посіб. / С.І. Нестуля, О.О. Нестуля, В.В. Карманенк. – К.: Знання, 2013. – 358 с.
6. Нестуля С.І. Основи лідерства: навч. посіб. / С.І. Нестуля, О.О. Нестуля. – Полтава: РВВ ПУСК, 2009. – 126 с.
7. Нестуля С.І. Основи лідерства: практикум (індивідуальні практичні та творчі завдання) / С.І. Нестуля, О.О. Нестуля, В.В. Карманенко. – вид. 5-е, перероб. та допов. – Полтава: ПУЕТ, 2017. – 124 с.
8. Нестуля С.І. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посіб. / С.І. Нестуля, О.О. Нестуля, В.В. Карманенко. – К.: Знання, 2013. – 287 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров; под ред. Е. Полат. – М.: Академия, 2000. – 271 с.

10. Сопівник Р.В. Діагностика сформованості лідерських якостей студентів-відмінників навчання аграрних ВНЗ / Р.В. Сопівник // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 24 (237). – С. 113–118.

11. Шишолін А.П. Проект як форма реалізації спільної освітньої діяльності із закордонним партнером [Електронний ресурс] / А.П. Шишолін. – 2017. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5449>

### References

1. Vorona, P.V., Hrynova, M.V. & Sas, N.M. (2010). Upravlinnia innovatsiinymy proektamy [Management of innovative projects]. Poltava, PNPUB Publ., 111 p. (In Ukrainian).

2. Karbovanets, O., Kuruts, N. & Holub, N. (2008). Metod proektiv - suchasna pedahohichna tekhnolohiia navchannia osvितnikh zakladiv riznykh rivniv [The method of projects is the modern pedagogical technology of teaching educational institutions of different levels]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota [Scientific herald of Uzhgorod National University. Pedagogy. Social work], issue 15, pp. 80-83. (In Ukrainian).

3. Kozak, L.V. (2013). Zastosuvannia proektnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv doshkilnoi pedahohiky i psykholohii [Application of design technologies in the training of future teachers of preschool pedagogy and psychology]. Access mode : <http://e-learning.kubg.edu.ua/osvitologiya/mod/folder/view.php?id=13&lang=ru> (in Ukrainian).

4. Kononets, N.V. (2016). Dydaktychni osnovy resursno-oriientovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu studentiv ahrarynykh koledzhiv. Dys. dok. ped. nauk [Didactic bases of resource-oriented training of disciplines of the computer cycle of students of agrarian colleges. Doc. ped. sci. diss.]. Poltava, 473 p. (In Ukrainian).

5. Nestulia, S.I., Nestulia, O. O. & Karmanenko, V. V. (2013). Osnovy liderstva. Treninh liderskykh yakosteі ta praktychnykh navychok menedzhera. Uroky vydatnykh pidpryemtsiv [Fundamentals of Leadership. Leadership and practical skills training manager. Lessons from Outstanding Entrepreneurs]. Kyiv, Znannia Publ., 358 p. (In Ukrainian).

6. Nestulia, S.I. & Nestulia, O.O. (2009). Osnovy liderstva [Fundamentals of Leadership.]. Poltava, RVV PUSK Publ., 126 p. (In Ukrainian).

7. Nestulia, S.I., Nestulia, O.O. & Karmanenko, V.V. (2017). Osnovy liderstva : praktykum (indyvidualni praktychni ta tvorchi zavdannia); vyd. 5-e, pererob. ta dopov. [Fundamentals of Leadership: Practicum (individual practical and creative tasks); ed. 5th, rev. and ad.]. Poltava, PUET Publ., 124 p. (In Ukrainian).

8. Nestulia, S.I., Nestulia, O.O. & Karmanenko, V.V. (2013). Osnovy liderstva. Treninh liderskykh yakosteі ta praktychnykh navychok menedzhera [Fundamentals of Leadership. Leadership and practical skills training manager]. Kyiv, Znannia Publ., 287 p. (In Ukrainian).

9. Polat, E., Bukharkina, M., Moiseeva, M. & Petrov, A. (2000). Novie pedahohicheskiye y ynformatsyonnyie tekhnolohyy v systeme obrazovanyia [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiia Publ., 271 p. (In Russian).

10. Sopivnyk, R.V. (2012). Diahnostyka sformovanosti liderskykh yakosteі studentiv-vidminnykiv navchannia ahrarynykh VNZ [Diagnostics of the formation of leadership qualities of students-excellent students of agrarian universities]. Visnyk Cherkaskoho universytetu [Bulletin of Cherkasy University], no. 24 (237), pp. 113-118. (In Ukrainian).

11. Shysholin, A.P. (2017). Proekt yak forma realizatsii spilnoi osvitnoi diialnosti iz zakordonnym partnerom [The project is a form of implementation of a joint educational activity with a foreign partner]. Access mode: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5449> (In Ukrainian).

Описан образовательный проект «Развитие лидерства в Украине на принципах гендерного равенства», который автор рассматривает как форму обучения будущих бакалавров менеджмента, направленную на формирование их лидерской компетентности в образовательной среде университета.

Доказано, что данный проект является образовательным проектом типа «тренинговый центр». Выяснено, что его реализация отвечает интересам общества в целом, заинтересованного в раз-

витии механизмов управления, основанных на лидерских моделях – важном инструменте развития личности, становления институтов гражданского общества, рыночной экономики, повышения эффективности деятельности органов государственной власти и местного самоуправления.

*Ключевые слова: лидер, менеджер, специалист, компетентность, лидерская компетентность, образовательный проект.*

The article describes the educational project «Development of Leadership in Ukraine on the Principles of Gender Equality», which the author considers as a form of training for future bachelors in management aimed at forming their leadership competencies in the educational environment of the university.

The educational project «Development of Leadership in Ukraine on the Principles of Gender Equality» is a project of a type of «training center». This project is the activity of the scientific and pedagogical staff of the universities, their partners and future bachelors in management, aimed at forming the leadership competence of future bachelors in management within the framework of project activities. It is proved that the mentioned project is an educational project of the type “training center”. It is revealed that its implementation corresponds to the requirements of society as a whole interested in the development of governance mechanisms based on leadership models – an important tool for personal development, the establishment of civil society institutions, market economies, improving the efficiency of government bodies and local self-government.

*Key words: leader, manager, bachelor, competence, leadership competence, educational project.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 378.1:613.8

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-14

**О.І. ПЕРЕВОРСЬКА,**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**І.М. КОБЗЄВА,**

*заступник директора Навчально-методичного центру здоров'язберігаючих та  
виховних технологій комунального вищого навчального закладу освіти «Дніпровська  
академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради*

## **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Розглянуто проблему впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну роботу зі студентами ВНЗ. Визначено, що ця проблема набула великого значення, бо саме молодь як перспективна частина суспільства розбудовуватиме майбутнє нашої країни. Наголошено, що вирішення проблеми стане впровадження навчально-виховної програми «Ми за здоровий спосіб життя», спрямованої на реалізацію здоров'язберігаючих технологій завдяки інноваційним підходам у навчально-виховному процесі ВНЗ.

*Ключові слова: студенти, вищий навчальний заклад, здоров'язберігаючі технології, освітній процес, навчально-виховна програма.*

**П**остановка проблеми. Проблема здоров'я студентів, які навчаються у вищому навчальному закладі (ВНЗ), стає все більш актуальною у зв'язку з труднощами соціально-економічного характеру, які переживає в теперішній час Україна. Сьогодні увага до збереження здоров'я студентів значно зросла, адже з кожним роком збільшуються навчальні навантаження студентів, відпочинок яких усе частіше зводиться до комп'ютерних ігор і перегляду відеофільмів, що призводить до гіподинамії, порушення постави і зору. Ослаблений найчастіше ще до навчання у вишу стан організму і психіки, екологічні проблеми, недостатнє харчування, гіподинамія, невисокий у цілому рівень валеологічної культури обумовлюють те, що більше половини студентів нездорові, багато з них перебувають у передхворобливих станах. Тому найважливішим завданням є популяризація здорового способу життя серед студентської молоді, втілення відповідних програм у навчально-виховну роботу ВНЗ.

Важливою умовою реалізації здоров'язберігаючих технологій у ВНЗ є формування ціннісного ставлення студента до здоров'я. Ціннісне ставлення до здоров'я цілком можна розвинути за допомогою формування мотивації до здоров'язбереження. Розвиток цієї мотивації, на нашу думку, є найбільш оптимальним шляхом актуалізації потреби, що забезпечує спрямованість особистості на ведення здорового способу життя.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми та висвітленні результатів експериментального дослідження впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну роботу зі студентами ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що проблему застосування здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховній роботі вивчали А. Афонін, Н. Ба-

шавець, В. Беспалько, О. Ващенко, Д. Воронін, В. Гінзбург, П. Джурицький, О. Дубогай, Н. Зимівець, В. Єфімова, С. Омельченко, М. Носко, І. Поташнюк, О. Почтар та ін. [1; 3; 5].

**Виклад основного матеріалу.** Освітній процес вищих навчальних закладів спрямований на всебічний розвиток студентської молоді як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей тощо. Тому проблема здорового способу життя студентської молоді займає провідне місце в педагогічному процесі.

Одним з основних завдань, яке сучасне суспільство ставить перед освітніми закладами, є формування особистості, що прагне самореалізації, в тому числі через здоровий спосіб життя. Тобто стан розвитку суспільства вимагає іншого підходу та іншого ставлення до здоров'я студента, до того способу життя, який він веде [1].

Багато вчених розглядає здоров'я як процес, що відбувається в організмі людини. Так, за І. Гундаревим, здоров'я – це здатність людини дожити до похилого віку, маючи необхідні фізичні, психічні, соціальні якості і достатню соціальну активність [3]. В. Халамендик зазначає, що здоров'я – це здатність людини досягати та зберігати стійку гармонію духа та тіла, психічного та фізичного, внутрішнього та зовнішнього, індивіда та соціуму, особистості та суспільства.

Здоровий спосіб життя студентської молоді – це сукупність ціннісних орієнтацій та установок, звичок, режиму і темпу життя, спрямованих на збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я у процесі навчання, виховання, спілкування, праці і відпочинку і передавання його у майбутньому. У дослідженнях Г. Аксьонова, В. Бальсевич, М. Віленського, Р. Дітлс, Л. Кобелянської, І. Матинюк та ін. здоровий спосіб життя розглядається з точки зору свідомості, психології людини, мотивації.

Ми погоджуємося з дослідниками І. Івановою, С. Гвозд'їй, Л. Поліщук, А. Козикінім, що проблема формування здорового способу життя серед студентів вищих навчальних закладів залишається актуальною і вимагає негайного вирішення засобами освіти; для вирішення цієї проблеми необхідно залучати якомога більше фахівців і часу навчального процесу; ця проблема повинна цікавити й турбувати не тільки фахівців і викладачів, але й самого студента в першу чергу.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» з'явилося давно (Л. Занков, В. Зайцев, М. Монтессорі, С. Френе та ін.) і стає все більш популярним. Уважне вивчення джерел виявляє широкий діапазон підходів до розуміння поняття «здоров'язберігаючі технології» і ще більш широке наповнення змісту цього поняття конкретними практичними діями.

Здоров'язберігаючі технології – обов'язковий елемент будь-якої педагогічної технології, який показує, наскільки при реалізації поставленої мети навчання і виховання вирішується завдання збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – студентів і викладачів. Здоров'язберігаючі технології становлять технологічну основу здоров'язберігаючої педагогіки. Зміст освіти відповідає на питання «Чому вчити?», педагогічні технології відповідають на питання «Як вчити?». З погляду здоров'язбереження вчити треба так, щоб не наносити шкоди здоров'ю суб'єктам освітнього процесу [4].

Проведені нами аналіз та узагальнення досліджень різних авторів щодо розуміння такого складного поняття, як «здоров'язберігаючі технології», переконують, що в сучасному ВНЗ ці технології мають бути невід'ємною частиною освітнього процесу. Тому їх можна розглядати як сукупність форм, методів, засобів і окремих прийомів організації та управління освітнім процесом у ВНЗ, які спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження студентів. На нашу думку, реалізація принципів здоров'язбереження в сучасній педагогіці не може обмежуватися однією освітньою технологією, бо в цьому понятті інтегруються всі напрями діяльності ВНЗ щодо формування, збереження і зміцнення здоров'я студентів.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що здоров'язберігаючі технології створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці студентів у ВНЗ, вирішують завдання раціональної організації навчально-виховної роботи (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям студента.

Упровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну роботу зі студентами проводилось у три етапи на базі факультету психології та спеціальної освіти та фі-

лологічного факультету (ФУІФМ) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. У дослідженні взяли участь 58 осіб, а саме: студенти факультету психології та спеціальної освіти (28 осіб) – експериментальна група (ЕГ) та студенти філологічного факультету (29 осіб) – контрольна група (КГ).

На першому (констатувальному) етапі дослідження ми з'ясувати реальний стан використання здоров'язберігаючих технологій студентами ВНЗ, намагалися визначити причини, через які не використовуються здоров'язберігаючі технології на практиці. Діагностика проводилася за допомогою спеціальних діагностичних методик: Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» (когнітивний компонент), «Здоровий спосіб життя» (поведінковий компонент), «Стан вашої нервової системи» за Карлом Лібельтом.

Виходячи з результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, ми побажили, що для покращання ситуації необхідно проводити додаткову навчально-виховну роботу зі студентами, яка сприятиме створенню засад правильного ставлення молоді до свого здоров'я.

За допомогою методики Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» (когнітивний компонент) ми провели анкетування студентів ЕГ та КГ на визначення рівня ґрунтовності їх знань, відомостей, уявлень про здоровий спосіб життя (ЗСЖ). Результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати дослідження когнітивного компонента ставлення до здоров'я за методикою Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» на констатувальному етапі дослідження, %**

| Група | Когнітивний компонент ставлення до здоров'я |                 |                |
|-------|---|-----------------|----------------|
|       | Високий рівень                              | Середній рівень | Низький рівень |
| ЕГ    | 28,58                                       | 53,59           | 17,85          |
| КГ    | 20,7  | 55,15           | 24,15          |

Аналіз даних когнітивного компонента ставлення до здоров'я за методикою Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» на констатувальному етапі дослідження (табл. 3) довів, що не всі студенти виявляють зацікавленість до проблеми свого здоров'я, рідко самі шукають відповідну інформацію, не дуже охоче люблять спілкуватися з іншими людьми на цю тему та ін. Це говорить про недостатню сприйнятливості і чутливості молодих людей до нової інформації.

За допомогою методики Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» (поведінковий компонент) ми провели анкетування студентів ЕГ та КГ на визначення їх ставлення до здорового способу життя.

Таблиця 2

**Результати дослідження поведінкового компонента ставлення до здоров'я за методикою Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» на констатувальному етапі дослідження, %**

| Група | Поведінковий компонент ставлення до здоров'я |                 |                |
|-------|--|-----------------|----------------|
|       | Високий рівень                               | Середній рівень | Низький рівень |
| ЕГ    | 17,85  | 42,88           | 39,27          |
| КГ    | 24,16  | 37,92           | 37,92          |

Обчисливши середні значення (табл. 2), можна зазначити, що високий рівень сформованості навичок здорового способу життя (поведінковий компонент) в експериментальній групі мали 17,85% (5) студентів; середній – 42,88% (12) студентів; низький – 39,27% (11) студентів.

У контрольній групі високий рівень сформованості навичок здорового способу життя (поведінковий компонент) мали 24,16% (7) студентів; середній – 37,92% (11) студентів; низький – 37,92% (11).

Аналіз даних поведінкового компонента ставлення до здоров'я за методикою Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» на констатувальному етапі дослідження довів, що більшість студентів мають підвищений емоційний стан, рідко роблять ранкову гімнастику, в них порушений режим сну, не проводять загартовуючі процедури та ін.

За методикою «Стан вашої нервової системи» Карла Лібельта було досліджено рівень врівноваженості досліджуваних студентів та визначено, що в ЕГ 21,42% (6) опитаних не мають приводу для занепокоєння; 42,88% (12) студентів потребують уваги до нервової системи; 35,7% (10) опитаних мають виснажену нервову систему. У КГ 20,7% (6) опитаних не мають приводу для занепокоєння; 48,3% (14) студентів потребують уваги до нервової системи; 31% (9) опитаних мають виснажену нервову систему.

Таблиця 3

**Результати дослідження стану нервової системи студентів за методикою «Стан вашої нервової системи» Карла Лібельта на констатувальному етапі дослідження, %**

| Група | Стан нервової системи студентів |            |            |
|-------|---------------------------------|------------|------------|
|       | Нормальний                      | Ослаблений | Виснажений |
| ЕГ    | 21,42                           | 42,88      | 35,7       |
| КГ    | 20,7                            | 48,3       | 31         |

Тобто, як бачимо, в більшості досліджуваних ЕГ та КГ є явні проблеми з врівноваженістю, що в подальшому може виявитися в поглибленні проблем зі здоров'ям та в неспроможності займатися професійною діяльністю (табл. 3). Тобто більшості досліджуваних необхідно вжити заходів щодо врегулювання та нормалізації стану нервової системи, що матиме вирішальну роль як в ефективності навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим формувальний етап дослідження був спрямований на вивчення відповідних інноваційних технологій щодо покращання стану здоров'я студентів.

Отже, ми навели результати констатувального етапу експериментального дослідження, їх обґрунтування, виявили основні проблеми формування ЗСЖ у студентів, визначили рівень навичок здорового способу життя щодо власного здоров'я. Виходячи з наведених даних, бачимо, що вся вибірка проявляє недостатньо конструктивне ставлення до свого здоров'я. Це говорить про те, що ставлення до здоров'я у всіх досліджуваних осіб має скоріше розумовий характер, мало стосується їхньої емоційної сфери. Турбота про здоров'я для них просто необхідність, а не радісне й захоплююче заняття, вони «глухі» до життєвих проявів свого організму й не бачать естетичного аспекту здоров'я.

Такі обставини зумовили необхідність укладання та впровадження навчально-виховної програми «Ми за здоровий спосіб життя». У наявних умовах ми запровадили тренінгові курси, бо саме тренінгова робота розрахована на швидкий результат та є актуальною груповою формою навчання, яка дає можливість швидко досягти прогнозованих навчальних цілей.

На другому (формуальному) етапі дослідження тільки в експериментальній групі проводилася робота, яка здійснювалася за допомогою навчально-виховної програми «Ми за здоровий спосіб життя». У процесі формування готовності студентів до здоров'язбереження ми цілеспрямовано залучали їх до безконфліктних стосунків, навчали саморегуляції поведінки, включали в систему відносин відповідальної залежності, формували суб'єктивну позицію. Реалізація поставлених завдань можлива в умовах створення на заняттях атмосфери співробітництва, партнерства, взаємоповаги, співпереживання. У процесі впровадження навчально-виховної програми «Ми за здоровий спосіб життя» зі студентами ДНУ передбачено:

- удосконалення освітнього процесу, посилення здоров'язберігаючих аспектів у його реалізації;
- розвиток системи інфраструктури університету для активного збереження, відновлення і зміцнення здоров'я студентської молоді;



– поліпшення якості життя, стимулювання розвитку адаптаційних механізмів.

Під час реалізації програми ми використовували колективні, групові, індивідуальні форми та методи роботи, а також самонавчання (дистанційне навчання) та взаємонавчання.

Студенти контрольної групи продовжили навчання за звичайною програмою.

Для визначення рівня сформованості навичок здорового способу життя на контрольному (третьому) етапі дослідження проаналізовано результати опитування та анкетування студентів у контрольній та експериментальній групах. Орієнтовано на визначення: прагнення студента до оволодіння новими знаннями; вдосконалення власних способів та засобів здійснення оздоровчої діяльності; бажання зрозуміти отриману інформацію; спрямованості на співпрацю в оволодінні різними видами оздоровлення; досягнення успіху в діяльності, що виконується; прагнення до високого рівня здорового способу життя, самовдосконалення та самореалізації.

Результати вторинної діагностики обох груп наведено в табл. 4.

Таблиця 4

**Узагальнені результати на третьому етапі дослідження за методиками, %**

| Методика   | Рівень     | ЕГ    | КГ    |
|--|------------|-------|-------|
| Методика Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» (когнітивний компонент)  | Високий    | 42,88 | 24,15 |
|  | Середній   | 50,02 | 61,57 |
|  | Низький    | 7,14  | 14,28 |
| Методика Н.І. Волошко «Здоровий спосіб життя» (поведінковий компонент) | Високий    | 28,56 | 24,15 |
|  | Середній   | 50,02 | 41,4  |
|  | Низький    | 21,42 | 34,45 |
| Методика «Стан вашої нервової системи» Карла Лібельта                  | Нормальний | 35,7  | 24,15 |
|  | Ослаблений | 57,12 | 51,7  |
|  | Виснажений | 21,42 | 24,15 |

Отже, аналіз результатів дослідження довів, що завдяки впровадженню здоров'язберігаючих технологій в освітній процес вищої школи життя студентів поступово змінюється та змінюються вони самі. Спостереження за студентами на заняттях, спілкування в позааудиторний час показали, що створені сприятливі умови для підвищення мотивації студентів, встановлення контакту між викладачем і студентами.

**Висновки.** Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, ми визначили, що стан здоров'я сучасної молоді в суспільстві вкрай незадовільний, існує реальна потреба впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес з метою розвитку культури здорового способу життя. Аналіз результатів дослідження довів, що за допомогою навчально-виховної програми впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес вищої школи буде ефективним та сприятиме створенню засад правильного ставлення студентів до свого здоров'я.

**Список використаних джерел**

1. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г.Г. Ващенко. – К.: Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенко, 1997. – 410 с.
2. Гінзбург В.Г. Психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя / В.Г. Гінзбург, Т.М. Полішко, П.М. Полушкін, Д.В. Гальченко // Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. ВНПК. – Х.: Арт-прес, 2011. – С. 46–52.
3. Єжова О.О. Здоровий спосіб життя: навч. посіб. / О.О. Єжова. – Суми: Університетська книга, 2010. – 127 с.
4. Єфімова В.М. Здоров'язбережувальні технології в системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін / В.М. Єфімова // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 131–134.
5. Зимівець Н.В. Навчання здоров'я: просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я: навч.-метод. посіб. / Н.В. Зимівець, В.С. Петрович, О.Ю. Закусило. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – 360 с.

### References

1. Vashchenko, H.H. (1997). *Zahalni metody navchannia* [General teaching methods]. Kyiv, Vseukrainske Pedagogichne Tovarystvo im. H. Vashchenka Publ., 410 p. (In Ukrainian).
2. Hinzburh, V.H., Polishko, T.M., Polushkin, P.M. & Halchenko, D.V. (2011). *Psikhologo-pedahohichni zasady formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia* [Psychological-pedagogical bases of formation of a healthy way of life]. *Zbirnyk naukovykh prats VNPК. Pedahohika zdorovia* [Collection of scientific works of VNPК. Pedagogy of health]. Kharkiv, Art-pres Publ., pp. 46-52. (In Ukrainian).
3. Ezhova, O.O. (2010). *Zdorovyi sposib zhittia* [Healthy Lifestyle]. Sumy, Universytetska kniha Publ., 127 p. (In Ukrainian).
4. Efimova, V.M. (2011). *Zdoroviazberezhualni tekhnolohii v systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin* [Healthcare-saving technologies in the system of training future teachers of natural sciences]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho* [Scientific Herald of V.O. Sukhomlynskyi Nikolaev State University], issue 1.33, pp. 131-134. (In Ukrainian).
5. Zymivets, N.V., Petrovych, V.S. & Zakusylo, S.Yu. (2010). *Navchannia zdorovia : prosvitnytska robota z pidlitkamyschodo zberezheniia, rozvytku ta zmitsnenniia reproduktyvnoho zdorovia* [Health education : Educational work with adolescents on the preservation, development and enhancement of reproductive health]. Lutsk, Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky Publ., 360 p. (In Ukrainian).

Рассмотрена проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательную работу со студентами вузов. Определено, что данная проблема приобрела большое значение, так как именно молодежь как перспективная часть общества, будет строить будущее страны. Отмечено, что решением проблемы станет внедрение учебно-воспитательной программы «Мы за здоровый образ жизни», направленной на реализацию здоровьесберегающих технологий благодаря инновационным подходам в учебно-воспитательном процессе вуза.

*Ключевые слова: студенты, высшее учебное заведение, здоровьесберегающие технологии, образовательный процесс, учебно-воспитательная программа.*

The paper looks into the problem of introducing health-saving technologies into educational work with students of higher educational institutions. It has been indicated that this problem has become very important, since it is the youth, as the promising part of society, who will build the future of our country. It has been proved that the solution to the problem will be the introduction of the educational program «We are for the healthy lifestyle» aimed at the implementation of health-saving technology due to innovative approaches in the educational process of higher educational institutions.

*Key words: students, higher educational institution, health-saving technologies, educational process, educational program.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 378.147  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-15

**Т.П. ПРИХОДЬКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ САМООРГАНІЗАЦІЮ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито актуалізацію мотивації самоорганізації викладачів закладів вищої освіти на основі принципів синергетичного підходу, визначено мотивацію на професійну організацію викладача, наведено умови її ефективного розвитку щодо самопізнання та прийняття рішення, планування та визначення програми самоорганізації, самоконтролю та самокорекції професійної діяльності.

*Ключові слова: професійна підготовка, викладач закладу вищої освіти, актуалізація, мотивація, педагогічна самоорганізація.*

**П**остановка проблеми. У той час, коли Україна прагне зайняти чільне місце серед європейської спільноти, для такої галузі, як освіта найголовнішим є вибір стратегії розвитку вищої освіти. Вища школа має першочергове значення для духовного розвитку нашої держави тому, що саме вищі заклади освіти формують інтелектуальний, духовний, культурологічний, творчий потенціал суспільства і несуть відповідальність за підготовку майбутнього викладача високого рівня.

В умовах сучасної кризи політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливого значення для особистісного та професійного розвитку викладача закладу вищої освіти набуває рівень розвитку його мотивації самоорганізації. Оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньоособистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, з іншого – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки має включати актуалізацію мотивації на педагогічну самоорганізацію.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження теорії самоорганізації знайшло своє відображення у працях як зарубіжних (В. Буданов, Т. Григор'єва, В. Данилов, М. Климонтів, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українських учених (О. Гура, І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, Т. Іванова, В. Лутай, Л. Малишко та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін.

Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.

**Мета статті:** на основі принципів синергетичного підходу, визначити актуалізацію мотивації на педагогічну самоорганізацію викладача вищої школи та навести умови її ефективного розвитку.

Поняття «самоорганізація», зокрема «педагогічна самоорганізація», почало використовуватись у педагогічних дослідженнях радянської доби для визначення одного з принципів організації навчального процесу. Самоорганізація як принцип чи процес досліджувалась педагогами і психологами у контексті вивчення організації навчальної діяльності чи організованості суб'єкта навчання. З появою праць з педагогічної синергетики термін «самоорганізація» набуває синергетичного підтексту, оскільки цей термін є ключовим в синергетичній терміносистемі і як складова увійшов до назви нової теорії – теорії самоорганізації.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності. Визначаючи педагогічну рефлексію компонентом педагогічної самоорганізації, ми вважали, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього викладача вищої школи. Педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я». Другим компонентом педагогічної самоорганізації ми визначили професійну компетентність. Під час навчання у педагогічному університеті студент опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, але привносить власне бачення і розуміння проблем, з'ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Задля цього майбутньому вчителю необхідно оволодіти професійною компетентністю, яка припускає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. Визначаючи самоуправління компонентом педагогічної самоорганізації, ми базувалися на твердженні про те, що це здатність людини керувати собою. Усвідомлення мети, завдань, продумування, відпрацювання та внутрішнє прийняття рішень з формування тієї чи іншої якості чи групи якостей, розробка принципів і правил особистої поведінки застосовується майбутнім викладачем для досягнення найвищого рівня у професійній діяльності. Самоуправління – процес творчий, пов'язаний з утворенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети [1].

Професійна самоорганізація, на думку сучасних вчених (О.О. Бодальов, А.О. Деркач та ін.), є специфічним видом професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Вона є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути у себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійна самоорганізація – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [4, с. 250].

Прагнення до педагогічної самоорганізації є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійної педагогічної самоорганізації є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індіферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та модельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самоорганізація – процес неперервний, такий, що діалектично розвивається, – уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу педагогічної самоорганізації, його тривалість протягом професійного життя особистості [2, с. 49].

Педагогічна самоорганізація фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності [5, с. 132].

Як відомо, мотиви навчання поділяються на зовнішні та внутрішні, де перші йдуть від педагогів, групи, суспільства, і набувають форми вимог, указів, підказок чи навіть примусу, що часто-густо зустрічає внутрішній опір особистості. Внутрішні ж мотиви – це бажання здійснювати навчальну діяльність для себе. Оскільки в системах, що самоорганізуються, основний фактор розвитку внутрішній – мотивація не може імперативно нав'язуватися студентам, бо для людини життєво важливо бути самовизначеною, незалежною, а не контрольованою зовні. Згідно з вищенаведеним актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію має здійснюватись у різнобічній, активній діяльності, основою якої є внутрішні, іманентно присутні людині рушійні сили. Нашим завданням було зрозуміти ці сили студентів і допомогти пробудитися тим, які зможуть привести до ефективного результату в подальшій професійній діяльності.

Вмотивованість майбутніх викладачів вищих шкіл до професійно-педагогічного самовдосконалення ми розуміємо як складне утворення, що полягає в умінні майбутніх викладачів вищих шкіл займатися самоосвітою, саморозвитком та самовдосконаленням. До вмотивованості професійного самовдосконалення ми відносимо: ціннісне позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності викладача вищої школи, потребу та здатність у постійному самовдосконаленні професійно-педагогічної діяльності, наполегливість у досягненні позитивних результатів своєї роботи, здатність до самоаналізу та самооцінки особистої професійно-педагогічної діяльності, бачення перспектив її розвитку.

Зустрічається визначення самоорганізації як діяльності і здатності особистості, пов'язаної з умінням організувати себе, яке проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [7, с. 94].

Висновки вітчизняних та закордонних дослідників свідчать, що самоорганізація завжди спонтанна, залежно від переважання того чи іншого компонента. На особливу увагу заслуговує те, що в системах, які самоорганізуються, основний фактор розвитку – внутрішній. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку не може бути нав'язана системі ззовні. Однак вона ініціюється зовнішніми впливами, які, разом з тим, не є визначальними. Ця властивість застосовна до будь-якої педагогічної структури, у зв'язку з чим її поняття одержують принципово нове й точніше трактування. Зокрема виховання може бути розглянуте як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації.

Внутрішні ресурси – це особистісні структури свідомості: критичність, мотивування, рефлексія, опосередкування, автономність тощо. Вони формують особистісний досвід створення власної картини світу. Феномен самоорганізації свідомості опосередковується процесами осмислення, переосмислення й певної дискредитації традиційного змісту педагогічної діяльності, а також осмислення її нових орієнтирів [6, с. 54].

Таким чином, виходячи з синергетичного положення про самоорганізацію як процес, робимо висновок, що педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності педагога.

Власний практичний досвід допомагає нам дійти висновку, що центральною ланкою методу самоорганізації має бути педагогічний алгоритм, який зобов'язує викладача відкрити, захопити й спрямувати його на добротворчий шлях самотворення.

Як певний процес педагогічна самоорганізація викладача відбувається за такими етапами.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися педагогічною самоорганізацією. Самоорганізація – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей

та можливостей, рівня розвитку професійних якостей. Воно відбувається за такими напрямами: а) самопізнання у системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог, які викладацька діяльність пред'являє; б) вивчення рівня професійної компетентності, що відбувається шляхом самопостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки у певних умовах професійної діяльності; в) самооцінка, що виникає на основі зіставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання в результаті глибокого переживання внутрішньо особистісного конфлікту у фахівців виникає рішення займатися самоорганізацією, створюється модель майбутньої роботи над собою [3, с 62].

Другий етап – планування та визначення програми самоорганізації. Планування самоорганізації – це багатозначний процес, пов'язаний з визначенням мети та завдань педагогічної самоорганізації як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльності фахівця; з визначенням основ, що організують діяльність з самоорганізації (розробка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Сутність діяльності фахівця на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи.

Розвиток вищої освіти відповідно до світових стандартів залежить не тільки від уміння викладачів вищої школи здійснювати на високому професійно-педагогічному рівні педагогічну діяльність, але і вимагає від них здатності до самоконтролю, самооцінки, саморегуляції та прагнення до підвищення рівня кар'єрних домагань.

Розглянувши різноманітність визначення поняття «самоконтроль», ми дійшли висновку, що він органічно включає в себе самоаналіз та самооцінку навчального процесу, а також передбачення недоліків та запобігання їм у навчальній роботі, майбутній педагогічній діяльності викладачів вищої школи і особливо в її організації та плануванні.

Саморегуляція є одним з основних вольових проявів особистості. Вона розкриває такі педагогічні якості викладача, як відповідальність, самостійність, активність, ініціативність та ін.

Ми вважаємо, що кар'єрному зростанню викладача вищої школи має сприяти його наполегливе прагнення до самопізнання, самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. На нашу думку, рівень кар'єрних домагань майбутніх викладачів вищих шкіл полягає у їх академічній успішності, авторитеті серед студентів, організаторських та комунікативних здібностях, участі у наукових конференціях, публікаціях у наукових журналах, участі у студентському самоврядуванні та організації студентських творчих заходів, роботі у науковому об'єднанні або підрозділі.

У наш час вважається загальноприйнятною думка про те, що ефективне управління складними самоорганізуючими системами, до яких належить і людина, вже неможливе лише на основі досвіду, інтуїції, природної кмітливості. Потрібні спеціальні знання в галузі науково-практичного людинознавства, і найперше – системний підхід до формування людської особистості, в основі якого лежить сім принципів: цілісності, всебічності, системотвірних відносин, субординації, випереджувального відбиття, компенсації та динамічності [5, с. 38].

Діяльність педагога, який навчає молодих людей самоорганізації, вимагає від нього бути знавцем людської природи й творцем найвеличнійшої цінності – Сильної Особистості, здатної домогтися життєвого успіху.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Здійснений аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів щодо особливостей професійної мотивації педагогічних працівників дозволяє стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації самоорганізації викладачів вищих навчальних закладів є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на педагогічну самоорганізацію, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їх викладацької діяльності.

Отже, необхідним є ознайомлення викладачів вищих навчальних закладів з професіограмою педагога вищої школи [1], ретельний аналіз її складових, надання можливості про-

фесійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації педагогічної самоорганізації є мотиваційний тренінг та ін.

По-друге, це актуалізація потреб педагогічної самоорганізації у викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самоорганізації, за яких викладачі постійно зіштовхуються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

На сучасному етапі розвитку вищої школи велика увага приділяється ролі викладача як людини, через діяльність якої формується інша людина, розвиваються її моральні та духовні здібності. Для вирішення педагогічних завдань викладач вищої школи має бути висококваліфікованим спеціалістом. Перед початком педагогічної діяльності у вищій школі викладач потребує психологічної підготовки. Він повинен обов'язково знати і усвідомлювати важливість і необхідність своєї праці, творчого підходу до неї, шанобливо ставитись до студентського та педагогічного колективів.

Таким чином, на нашу думку, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього викладача для здійснення якісної професійної діяльності.

Сформована педагогічна самоорганізація дасть можливість майбутньому викладачеві вищої школи усвідомлювати свою майбутню педагогічну діяльність, адекватно оцінювати педагогічний процес, прогнозувати свою поведінку та взаємовідносини зі студентським та педагогічним колективами.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2003. – №2. – С. 5–6.
2. Гура О.І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи»: навч. посібник / О.І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 188 с.
3. Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки / О.І. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики. Международный межвузовский сборник научных работ. – 2007. – Вып. 36. – С. 83–92.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Иванова Т.В. Культурологичний підхід до формування педагогічної майстерності / Т.В. Иванова // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К.: АСК, 2001. – 228 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

#### References

1. Andrushchenko, V.P. (2003). *Osvita v poshuku novykh stratehii myslennia* [Education in search of new thinking strategies]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education of Ukraine], no. 2, pp. 5–6 (In Ukrainian).
2. Hura, O.I. (2005). *Vstup do spetsialnosti 'Pedagogika vyshchoi shkoly'* [Introduction to the specialty 'Pedagogics of higher school']. Kyiv, Tsentri navchalnoi literatury Publ., 188 p. (In Ukrainian).
3. Hura, O.I. (2007). *Profesiohrama vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak osnova ioho profesiinoi pidhotovky* [Professiogram of a teacher of higher educational institution as the basis of his professional training]. *Sotsialnye tekhnologii. Aktualnye problem teorii i praktiki* [Social technology. Actual problems of theory and practice]. Zaporozhe, HU 'ZIHMU' Publ., issue 36, pp. 83–92 (In Ukrainian).
4. Derkach, A.A. (2004). *Akmeologicheskie osnovy razvitiia professionala* [Acmeological basis for the development of a professional]. Voronezh, NPO 'MODEK', 752 p. (In Russian).

5. Ivanova, T.V. (2001). *Kulturolohichniy pidkhid do formuvannia pedahohichnoi maisternosti* [Culturological approach to the formation of pedagogical skill]. *Pedahohichna maisternist u zaklada-kh profesiinoi osvity* [Pedagogical skills in vocational education institutions]. Kyiv, ASK Publ., 228 p. (In Ukrainian).
6. Ilin, E.P. (2000). *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motives]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 512 p. (In Russian)
7. Isaev, I.F. (2002). *Professionalno-pedahohicheskaia kultura prepodavatel'ia* [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moskva, Akademiia Publ., 208 p. (In Russian).

В статье раскрыта актуализация мотивации самоорганизации преподавателей заведений высшего образования на основе принципов синергетического подхода, определена мотивация на профессиональную организацию преподавателя и представлены условия ее эффективного развития к самопознанию и принятию решений, планированию и определению программы самоорганизации, самоконтроля и самокоррекции профессиональной деятельности.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, преподаватель заведения высшего образования, актуализация, мотивация, педагогическая самоорганизация.*

The article discusses the actualization of motivation of higher education institutions teachers for self-organization based on the principles of a synergistic approach, defines the motivation for the professional organization of teaching and the conditions for its effective development towards self-knowledge and decision-making, planning and program definition of self-organization, self-control and self-correction of professional activities.

*Key words: professional training, teachers of institutions of higher education, actualization, motivation, pedagogical self-organization.*

*Одержано 14.09.2018.*



УДК 37.035.6:378

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-16

**В.І. ФЕДІВ,**

*доктор фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

**О.Ю. МИКИТЮК,**

*кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

**О.І. ОЛАР,**

*кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

**Т.В. БІРЮКОВА,**

*кандидат технічних наук, доцент, асистент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

## **ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ І БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ**

У статті розглянуто актуальність патріотичного виховання студентів на цьому етапі розвитку нашої держави. Відображено роль природничих дисциплін у патріотичному вихованні студентської молоді на прикладах життя вчених-фізиків, чії імена увійшли в історію світової науки.

*Ключові слова: виховання, патріотизм, природничі дисципліни, вчені-фізики.*

**П**остановка проблеми. Розвиток України на сучасному етапі і процеси, що відбуваються в державі, вимагають особливої уваги до патріотичного виховання студентства. Сьогодні це є і запорукою суспільно-політичного розвитку нашої держави, і фактором національної безпеки України. Тому завданням вищої школи є визначення пріоритетів виховання патріотизму як складової світогляду студента, виховання почуття відповідальності за майбутнє, гордості за історичні надбання, в тому числі й на науковій ниві.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичні аспекти патріотичного виховання свого часу розробляли такі українські педагоги: Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Духнович.

Аналіз сучасної наукової літератури показує, що проблема патріотичного виховання залишається актуальною і висвітлюється у працях вчених А. Афанасьєвої, А. Богульського, О. Гонтар, О. Жаровської, В. Решетняка, В. Ряшка, В. Сергієнка, В. Середи, О. Стюпіної, Н. Шаповалової, М. Стельмаховича та ін.

За останнє десятиліття було виконано ряд дисертаційних досліджень з проблем патріотичного виховання, авторами яких є О. Абрамчук, О. Акімова, О. Жаровська, Г. Коваль, А. Максютюв, В. Мірошніченко, В. Одарченко, І. Середа.

Разом із тим, на цьому етапі проблема патріотичного виховання у медичних закладах освіти на прикладі викладання дисциплін природничого профілю залишається висвітленою лише частково, вона не була об'єктом спеціального наукового дослідження з метою визначення виховного потенціалу навчальних предметів і потребує більшої уваги.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у розкритті потенціалу природничих наук як складової виховного процесу серед студентської молоді медичного вишу в процесі викладання медичної та біологічної фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність виховання патріотизму серед студентів обумовлена високим рівнем їх інтелектуального потенціалу і значною соціальною активністю. У суспільному соціумі студентство є соціальною групою, яка за своїм суспільним становищем найближча до інтелігенції і в майбутньому студенти будуть висококваліфікованими працівниками в різних галузях науки і техніки, медицини, культури. Саме тому студентська молодь є тим соціальним прошарком суспільства, який має бути об'єктом патріотичного виховання [2, 4].

Зараз патріотичному вихованню студентської молоді надається особливо велике значення. Проводяться заходи, приурочені до державних свят і пам'ятних дат, ведеться пропаганда досягнень вітчизняної науки, культури і державності, вітчизняного спорту, трудових звершень громадян, подвигів захисників України. Мета патріотичного виховання полягає у формуванні в нашому суспільстві особистостей високої соціальної активності, відповідальних, духовних, які володіють позитивними якостями і здатні проявити їх у творчому процесі в інтересах України для забезпечення її життєво важливих інтересів та сталого розвитку. Виходячи з вищесказаного, патріотичне виховання покликане стати окремою системою виховання особистості.

Що ж таке «патріотизм» і що означає бути патріотом своєї Батьківщини? Незважаючи на відносну зрозумілість цього терміна, який найчастіше трактується як любов до Батьківщини, історично сформувалися різні точки зору щодо цього поняття. Патріотизм українців – це сукупність моральних і політичних принципів, соціальне відчуття, в основі якого є любов до України і здатність підпорядкувати свої особисті інтереси державним інтересам. Патріотизм включає в себе гордість за наукові, технічні, спортивні досягнення, а також культуру своєї Вітчизни, бажання оберігати ці культурні особливості, ідентифікацію себе з іншими українцями, прагнення захищати інтереси держави і свого народу.

Історичним джерелом патріотизму є столітнє і тисячолітнє існування окремих держав, які формували любов до своєї землі, рідної мови, народних традицій. В умовах створення національних держав патріотизм є важливою складовою частиною суспільної свідомості, яка відображає загальнонаціональні моменти в розвитку конкретної держави. Кожна людина мріє бути таким патріотом, який знає, що своєю повсякденною працею робить важливий внесок у розвиток мистецтва, культури, науки, освіти, медицини тощо. [3].

У цей час світогляд студентів вишів відрізняється прагматичним ставленням до освіти, спрямованим на отримання престижної спеціальності як засобу досягнення матеріальних благ і високого соціального статусу, споживчим та пасивним ставленням до культури, прихильністю ідеалам кар'єризму і соціальної успішності. Однозначно оцінити ці риси досить складно, але необхідно відзначити, що саме в період студентських років формується ціннісна і професійна орієнтація [7].

Патріотизм – високomorальне почуття, важлива частина ціннісної структури будь-якого громадянина. Педагог Стельмахович зазначає, що не існують національні хімія, фізика, математика, біологія чи кібернетика. Зате ті науки, що стосуються етносу, мови, історії, матеріальної і духовної культури, географії, літератури є національними [5]. Проте ми вважаємо, що формування у студентської молоді соціально значущих патріотичних якостей і ціннісних установок має здійснюватися не тільки через вивчення гуманітарних дисциплін, що вважається загально прийнятим і значення гуманітарних дисциплін у цьому питанні важко переоцінити, а також у процесі вивчення базових загальнонаукових дисциплін.

Зокрема, при вивченні медичної і біологічної фізики маємо можливість розказати про приклади служіння своєму народові видатних вчених-фізиків другої половини XIX і XX ст., які навіть вимушено перебуваючи багато років на чужині ніколи не забували дітьми якого народу вони є.

Знаменитим ученим, якому у виховному аспекті на лекційних і практичних заняттях з медичної і біологічної фізики у студентів спеціальностей «медцина» і «стоматологія» та на заняттях з біофізики і фізичних методів аналізу у студентів спеціальності «фармація» відводиться особлива роль, є Іван Павлович Пулюй. При вивченні рентгенівського випромінювання акцентується увага студентів на працях Івана Пулюя, вихідця з Тернопілля, в галузі електротехніки, що створили технічне і наукове підґрунтя для виявлення X-променів. Тому І. Пулюя можна вважати співавтором цього відкриття [6].

Закінчивши природничий факультет Віденського університету у 1872 р. І. Пулюй надіслав запит на кафедру фізики Київського університету про можливість проведення там своєї наукової діяльності. Було отримано відмову, оскільки Київ на той час був у складі Російської імперії, а поліція вважала його неблагонадійним, у першу чергу, через інтерес до української культури і всебічну підтримку студентів з України. Тому він був вимушений залишитися працювати асистентом кафедри фізики Віденського університету. Подальша наукова діяльність І. Пулюя відбувалася за межами України.

Отримавши стипендію австрійського Міністерства освіти І. Пулюй їде вивчати електротехніку у Страсбурзький університет, де успішно захищає дисертацію. Освоює ремесло складува, виготовляє електровакуумні трубки для вивчення електричних явищ у розряджених газах, де шукає розгадку природи електричного струму [1]. Було досягнуто великих успіхів у вивченні катодних променів, їх природи та властивостей, створено передумови для відкриття і вивчення властивостей X-променів. Перша створена Пулюєм люмінесцентна лампа через 14 років виявилася потужним джерелом X-випромінювання і прототипом рентгенівської трубки.

Після відкриття X-променів, які зараз називаються рентгенівськими, І. Пулюй зробив значний внесок у їх вивчення. Ним було відкрито іонізуючу здатність цих променів, досліджено місце виникнення та їх просторовий розподіл і дано науково обґрунтоване пояснення їх природи. І. Пулюй вважається батьком сучасної рентгенології через значний внесок у її становлення. Саме він отримав світліни високої якості із зображенням різних частин тіла людини. І. Пулюй перший вказував на можливість практичного застосування рентгенівського випромінювання для виявлення у тілах пацієнтів різноманітних дефектів і патологій.

У житті дослідника провідною була ідея українського духовного і національного відродження. Свою подвижницьку і громадську діяльність І. Пулюй присвятив утвердженню повноправного статусу української нації, розвитку національної ідеї. У цьому і полягає велич І. Пулюя, який без нагороди працював для добра свого народу.

При вивченні методів оптичної мікроскопії студенти знайомляться з досягненнями Олександра Теодоровича Смакули, який є одним з найвидатніших українських вчених-фізиків XX ст. О. Смакула – син українського народу – є гордістю світової науки [1]. У 1922 р. він закінчив Тернопільську гімназію і вступив до Геттінгенського університету. Вже у 1927 р. О. Смакула здобув науковий ступінь доктора філософії і мав гарні наукові перспективи у Німеччині. Але любов до рідної землі привела його до Одеського університету. То були надзвичайно складні часи і для України, і для Олександра. Тому він прийняв запрошення свого вчителя професора Р. Поля і поїхав працювати керівником оптичної лабораторії в Інституті медичних досліджень у м. Гейдельберг. У цей період з'являється формула Смакули, яка встановлює співвідношення між кількістю дефектів у кристалах, довжиною хвилі радіоактивного випромінювання і забарвленням кристалу. Через декілька років О. Смакула – вже керівник дослідної лабораторії знаменитої на весь світ фірми К.Цейса в м. Єна, де у 1935 р. зробив надважливе відкриття, а саме, спосіб поліпшення оптичних приладів, який має назву «просвітлення оптики». Усе людство користується цим великим здобутком, який полягає в тому, що при покритті поверхні лінзи тоненьким шаром певної речовини зменшується відбивання світла від поверхні лінзи і збільшується контрастність зображення. Цей спосіб використовується не тільки в оптичних мікроскопах, а й в усіх інших оптичних приладах, де лінзи є основним елементом.

Після Другої світової війни О. Смакула працює у США. З 1951 р. – на посаді професора Массачусетського технологічного інституту, де згодом він створив лабораторію фізики кристалів. Більше 40 років свого життя О. Смакула працював у науці за межами України. «Але свої Батьківщини не забув і повік не забуду», – написав він у 1964 р.

У зв'язку з розвитком телемедицини та інших комунікаційних технологій слід згадати ще одного видатного вченого-українця ХХ ст. – Бориса Павловича Грабовського [8]. Йому вперше вдалося створити електронну систему, за допомогою якої у 1928 р. було здійснено передавання рухомого зображення на відстань, тобто телетрансляцію. Але під час пересилання електронної апаратури поштою для демонстрації науковому товариству вона виявилася розбитою. Грабовський займається винахідництвом, патентує ідею отримання катодного променя, яка була використана в Інституті електрозварювання, про що йому особисто написав Б. Патон. Визнання Б. Грабовського як винахідника електронного телебачення все ж відбулося у 1963 р., коли він отримав патент на авторство винаходу.

Видатним українським винахідником був полтавчанин Микола Дмитрович Пильчиков (1857–1908), ім'я якого було незаслужено забуто. Про його наукові здобутки говорять такі факти: свого часу він був дійсним членом Тулузької академії наук та Лондонського Фарадєївського Товариства, міжнародного Товариства Електриків та інших вчених товариств у таких країнах, як Австрія, Бельгія, Німеччина, Франція, Росія, США. М. Пильчиков першим у світі здійснив електричний запис звуку та дистанційне радіокерування об'єктами, що було продемонстровано 25 березня 1898 р. у м. Одесі. Наукові інтереси Пильчикова були дуже різносторонні – від електрохімії і геофізики до оптики та радіотехніки. М. Пильчиков створив багато оригінальних приладів та установок, зокрема, термостат, диференційний аерометр, рефрактометр, спектрополяриметр, сейсмограф та ін. Ці прилади використовуються і в наш час.

У 1896 р. М. Пильчиков уперше в Україні вивчав Х-промені та застосував їх на практиці в медицині. Для цього ним була створена фокус-трубка Пильчикова, для якої він використав лампу Пулюя, що відрізнялась наявністю увігнутого антикатода за допомогою якого здійснювалось фокусування Х-променів. Це дозволило значно зменшити час експозиції [9].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Почуття патріотизму має викликати гордість за свою країну і за себе як громадянина своєї Батьківщини. Патріотизм – це щоденна праця кожного, яка в підсумку перетворюється у великий подвиг усієї держави. Вважаємо, що патріотичне виховання у вищих навчальних закладах має проводитися масштабно, зачіпаючи більшість сфер життя молодих людей, у тому числі і при вивченні природничих дисциплін.

#### Список використаних джерел

1. Довгий Я. Олександр Смакула: повернення на рідну землю / Я. Довгий // Світ фізики. – 2000. – № 3. – С. 22–23.
2. Дудка І. Патріотичне виховання студентської молоді як складова громадської діяльності вищого навчального закладу / І. Дудка // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – Вип. 16. – С. 56–63.
3. Ігнатова Т. Алгоритм успіху національно-патріотичного виховання молоді у бібліотеках / Т. Ігнатова // Бібліосвіт. – 2015. – № 1. – С. 49–55.
4. Колодій О.С., Левківський М.В. Виховання патріотизму студентів ВНЗ // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22–23 травня 2014 р.) / О.С. Колодій, М.В. Левківський; за ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 186–193.
5. Кулішенко Л.А. Реалізація національного компонента освіти у змісті навчальних дисциплін / Л.А.Кулішенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія Мовознавство. – 2011. – №2. – Ч.2. – С. 110–115.
6. Світоч української науки: до 170-річчя від дня народження І. Пулюя (1845–1918) // Дати і події, 2015, перше півріччя: календар знамен. дат № 1 (5) / Нац. парлам. б-ка України. – К., 2014. – С. 43–48.
7. Сергієнко В. Проблеми виховання студентської молоді / В. Сергієнко // Вища школа. – 2010. – № 7–8. – С. 75–80.

8. Шевчук В. Борис Грабовський і виникнення телебачення // Світ фізики. – 1999. – № 1. – С. 10–13.
9. Шендеровський В.А. Всепроникаюче проміння. / В.А. Шендеровський // Ваше здоров'я. – 1996. – №№29, 31, 32.

### References

1. Dovhyi, Ya. (2000). *Oleksandr Smakula : povernennia na ridnu zemliu* [Alexander Smakula: return to his native land]. *Svit fizyky* [Physics world], no. 3, pp. 22-23 (In Ukrainian).
2. Dudka, I. (2015). *Patriotychne vykhovannia studentskoi molodi yak skladova hromadskoi diialnosti vyshchoho navchalnogo zakladu* [Patriotic education of student as a component of social activity of a higher educational establishment]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [The origins of pedagogical skills], issue 16, pp. 56-63 (In Ukrainian).
3. Ihnatova, T. (2015). *Alhorytm uspiokhu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi u bibliotekakh* [An algorithm for the success of national-patriotic youth upbringing in libraries]. *Bibliosvit* [BiblioWorld], no. 1, pp. 49-55 (In Ukrainian).
4. Kolodii, O., Levkivskiy, M. (2014). *Vykhovannia patriotyzmu studentiv VNZ* [Patriotism education of university students]. *Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Innovative approaches to education of students in higher education], pp. 186-193 (In Ukrainian).
5. Kulishenko, L.A. (2011). *Realizatsiia natsionalnogo komponenta osvity u zmisti navchalnykh dystsyplin* [Implementation of the national component of education in the content of educational disciplines]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky. Movoznavstvo* [Scientific herald of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka. Linguistics], no. 2, part 2, pp. 110-115 (In Ukrainian).
6. *Svitoch ukrainskoi nauky : do 170-richchia vid dnia narodzhennia I. Puluj (1845–1918)* (2014). [The luminary of Ukrainian science: to the 170<sup>th</sup> anniversary of the birth of I. Puluj (1845-1918)]. *Daty i podii, 2015, pershe pivrichchia: kalendar znamen.* [Dates and Events, 2015, First Half: Calendar of Significant Dates], no. 1 (5), pp. 43-48 (In Ukrainian).
7. Serhienko, V. (2010). *Problemy vykhovannia studentskoi molodi* [Problems of student youth education]. *Vyshcha shkola* [High school], no. 7-8, pp. 75-80 (In Ukrainian).
8. Shevchuk, V. (1999). *Borys Hrabovskiy i vynykennia telebachennia* [Boris Grabowski and the emergence of TV]. *Svit fizyky* [Physics World], no. 1, pp. 10-13 (In Ukrainian).
9. Shenderovskiy V.A. (1996). *Vsepronykaiuche prominnia* [All-pervasive rays]. *Vashe zdorovia* [Your health], no. 29, 31, 32 (In Ukrainian).

В статье рассматривается актуальность патриотического воспитания студентов на данном этапе развития нашего государства. Отражена роль естественных дисциплин в патриотическом воспитании студенческой молодежи на примерах жизни ученых-физиков, чьи имена вошли в историю мировой науки.

*Ключевые слова: воспитание, патриотизм, естественные дисциплины, ученые-физики.*

The relevance of patriotic upbringing of students at the present stage of development of our state is considered in the article. The role of natural sciences in the patriotic upbringing of student youth is illustrated by the examples from the life of Ukrainian physicists whose names went down into the history of science.

*Key words: education, patriotism, natural sciences, scientists-physicists.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 378:159.922  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-17

**Є.Б. ЧЕРНЯК,**

*доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

**Н.В. ЙОРКІНА,**

*асистент кафедри екології та зоології Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького*

## **ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО УМОВ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті досліджено специфічні особливості формування гендерної компетентності у музикантів різних типів темпераменту. Проведено аналіз понять «гендерна культура» та «гендерне виховання» в процесі підготовки студентів до умов виконавської діяльності. Визначено динаміку змін окремих компонентів гендерної компетентності інструменталістів за соціорольовими показниками. Окремлено перспективні напрями в галузі гендерної освіти та виховання інструменталістів різної статі.

*Ключові слова: гендерна компетентність, андрогіни, маскуліні та фемініні індивіди, виконавська діяльність, індивідуально-психологічні особливості, інструменталісти.*

**П**остановка проблеми. Сучасна національна доктрина стратегічного розвитку освітнього простору в Україні обумовлює виховання нової генерації фахівців, спроможних конкурувати з професіоналами європейського рівня. Перегляд соціальної ролі жінок та чоловіків в мінливих економічних умовах спричиняє виникнення інтересу до гендерної проблематики, активізацію досліджень в галузі гендерної психології та педагогіки. Останнім часом велику увагу науковці приділяють вивченню методологічних основ гендерного виховання, визначенню принципів гендерної рівності у сфері освіти, пошуку методів ефективного навчання представників різної статі [3; 5; 10; 12; 14].

Формування гендерної культури особистості в процесі реалізації потенційних можливостей учнів та студентів різної статі виступає метою гендерного виховання. Серед компонентів гендерної культури, крім гендерних знань, уявлень, цінностей, підкреслюють значущість умінь та навичок міжгендерної взаємодії. Гендерні знання та уявлення передбачають розвиток в учнів здатності до адекватного сприймання різноманітних гендерних проявів щодо рівноправності статей та рольового розподілу. Гендерні цінності сприятимуть формуванню цілісного образу «Я» за статевою приналежністю з орієнтованістю на статево конвенгентію. Егалітарні відносини в процесі толерантного спілкування допомагають школярам засвоїти необхідні вміння та навички міжгендерної взаємодії [2].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасне тлумачення терміну «гендер» означає, в першу чергу, соціальні сподівання відносно статевих відмінностей у психофізіологічних особливостях та моделях поведінки індивідуума. Гендер – певна система соціалізації, поділу праці, загальноприйнятій культурній норми у суспільстві, рольові стереотипи, що визначають психологічні якості, здібності, різновиди діяльності та професії людини залеж-

но від її біологічної статі [3; 4]. Отже, гендер як вимір соціальної структури суспільства виступає динамічним комплексом відношень та процесів в організованій моделі соціальних стосунків між жінками і чоловіками, визначає місце представників кожної статі в професійній діяльності, враховуючи різницю у рольовій поведінці, ментальності, емоціональних характеристиках жінок та чоловіків та передбачає окреслення необхідних умов щодо реалізації потенційних можливостей особистості [6; 7].

Метою цілеспрямованого організованого процесу формування соціокультурних механізмів конструювання толерантних взаємин хлопчиків та дівчаток є впровадження виховних установок, базованих на рівноправності та паритетності представників різної статі, незважаючи на їх біологічну належність. Серед сутнісних характеристик гендерної культури учнів та студентів важливе місце займають уявлення про можливі гендерні прояви (маскулінні, фемінінні, андрогінні) особистості, унікальність чоловічої та жіночої індивідуальності в процесі взаємодії суб'єктів [8; 11; 13].

Актуальність гендерних досліджень у галузі музичної освіти пов'язана з необхідністю врахування особливостей статевого диморфізму інструменталістів у навчально-виховному процесі, потребою педагогів апелювати до дієвих засобів підвищення ефективності підготовки музикантів. На цей час гендерною компетентністю відрізняється невелике коло фахівців, тоді як більшість педагогів використовують стереотипні методики, не враховуючи особливостей виконавської діяльності у представників різної статі [5].

Доведено, що гендерні відмінності (психічні, фізіологічні, інтелектуальні, поведінкові) відіграють важливу роль у процесі виконавської підготовки майбутнього інструменталіста. Генетичні коди хлопчиків та дівчат відрізняються між собою. Значущі фізіологічні відмінності виявлені у сфері зору, слуху, пізнавальних та емоційних процесах. Вивчення динаміки формування головного мозку у представників різної статі привело до висновку, що значно швидше розвиваються функції лівої півкулі у дівчаток [7]. Саме ця півкуля відповідає за свідомі свавільні акти, раціональне мислення. Права півкуля, яка швидше дозріває у хлопчиків, виступає лідером у реалізації несвавільних, інтуїтивних реакцій, ірраціональній діяльності [5; 7].

Емоційна асиметрія представників різної статі також визначається певним характером функціонування відділів мозку. Ліва півкуля пов'язана з позитивними емоціями, оптимістичним настроєм. Права – з негативними емоціями, оцінкою неприємної інформації. Внаслідок цього дівчата краще усвідомлюють свою поведінку, керують нею. В емоційній поведінці хлопчиків досить легко та яскраво простежуються негативні прояви, агресивність [9]. Тому важливо забезпечити гендерно-сенситивні умови повноцінного розвитку хлопчиків та дівчат, постійно підтримувати індивідуальність музикантів різної статі, організовувати заходи з гендерного просвітництва.

Ряд досліджень вказує на те, що розвиток здібностей чоловіків та жінок залежить від статевої відмінності у процесі функціонування головного мозку [8]. Жінки орієнтуються на ліву півкулю, тому більш успішні в мовній діяльності. Чоловіки ефективніше використовують праву півкулю. Однак за винятком параметрів, обумовлених генетичною програмою дозрівання організму, велику кількість відмінностей у процесі розвитку здібностей (у нашому випадку виконавських) детерміновано впливом соціального середовища. Тобто відмінності простежуються не в загальному рівні інтелекту, а в характері розумових, перцептивних, вербальних, просторових та навчальних здібностей чоловіків та жінок [6].

Отже, психологічна стать особистості (гендер) розглядається як системна якість. Вона обумовлена статевою приналежністю індивіда, етнокультурними традиціями виховання, структурою соціально-значущої діяльності та статурольовими нормами суспільства. Останнє й визначає індивідуальні характеристики – особливості поведінки, способи дії, соціальні установки, ієрархію мотиваційних проявів особистості. Це стосується і структури музикальності, яка містить у собі не тільки показники сенсорно-перцептивного рівня (ритм, слух, пам'ять), а й когнітивно-творчі музичні здібності, які віддзеркалюються в репродуктивних та продуктивних компонентах музичного мислення у молодших школярів та представлені музично-речовими здібностями у старшому шкільному віці [9].

Вплив гендерних особливостей та різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності з віком збільшується. Комплекс музичності міцно «вбудовується» в структуру інди-

відуальності інструменталіста внаслідок виникнення різноманітних зв'язків між компонентами музичних здібностей та різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності, багато в чому визначається її своєрідністю. Таким чином, гендерний вплив щодо відмінностей в особливостях прояву інтегральної індивідуальності музично обдарованих виконавців з віком змінюється [5].

За структурою гендерної компетентності ряд дослідників пропонують апелювати до когнітивного, мотиваційного та операційного компонентів. Когнітивний компонент передбачає наявність у майбутніх виконавців системи гендерних знань, співвіднесених з індивідуальними особливостями представників різної статі, соціальними умовами існування особистості. Знання в галузі спеціальної психології та педагогіки щодо гендерної диференціації та ідентифікаційних ознак жінок і чоловіків у процесі психічного розвитку людини допомагають педагогу знайти адекватні методи творчого формування музиканта-професіонала [8].

Свідомий підхід (мотиваційний компонент) до кращої реалізації гендерного виховання молоді обумовлює прагнення педагога визначити гуманістично орієнтовану траєкторію розвитку майбутнього інструменталіста з творчим застосуванням гендерних норм, відмовленням від застарілих стереотипів статерольової поведінки.

Операційний компонент показує готовність майбутнього музиканта до практичної діяльності у сфері гендерного виховання. Критеріями успіху виступають вміння організації та управління типовими та проблемними педагогічними ситуаціями, розвинені здібності узгодження зусиль з реальними умовами та індивідуальними особливостями учнів (студентів).

Показниками гендерної компетентності виступають індивідуально-творчий, нормативно-творчий та нормативний апрейзери [8]. Наявність спеціальних знань, вмінь та навичок у викладача, використання оригінальних технологій та методик в організації підготовки майбутніх інструменталістів до умов сценічного виступу на основі діалогово-розвивальних підходів (індивідуально-творчий рівень) сприятимуть ефективному рішення психологічних проблем у представників різної статі. Створення педагогічних ситуацій адекватної гендерної соціалізації дівчат та хлопчиків, їх узгодження з реальними умовами існування представників різної статі та проявами індивідуально-психологічних відмінностей музикантів, апелювання до гнучких різноманітних форм гендерного навчання, своєчасне проведення діагностики та корекції гендерної поведінки інструменталістів різного віку (нормативно-творчий рівень) потребують особливої підготовки викладача. Нормативний рівень передбачає готовність застосовувати діагностичні методи щодо певного рівня сформованості статерольової вихованості музикантів, уявлення про найтиповіші якості представників різної статі.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті стало визначення динамічних змін у процесі формування гендерної компетентності студентів. Для визначення індивідуальних гендерних характеристик та ступеня виразності фемінінності, маскулинності, андрогінії застосовувалась методика Сандри Бем (опитувальник BSRI) [1]. За результатами анкетування студенти поділялися на кілька типів. Високий показник маскулинності та низький фемінінності відповідав маскулинному типу особистості. Поєднання низької маскулинності та високої фемінінності є характерним для фемінінного типу. Однакові показники фемінінності та маскулинності виступають ознаками андрогінії. Привабливість концепції андрогінії полягає в тому, що вона дозволяє рівнозначно оцінити традиційно жіночі та чоловічі якості.

Для аналізу рівня студентів згідно з їх спроможністю до виконання діяльності на основі прояву гендерних особливостей респондентів використовувався запитальник Г.С. Парігіна. За його допомогою визначався індекс ефективної самостійності інструменталістів. Матеріали анкетування свідчать про переважання низького рівня здатності студентів щодо реалізації гендерного підходу в освіті. Однак деякі респонденти показали достатній рівень теоретичних знань з питань психофізіологічного та соціокультурного розвитку особистості різної статі, знання сукупності суспільних соціальних та культурних норм статерольової поведінки, розкривали сутність та завдання гендерного виховання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На першому етапі експерименту студентам було запропоновано обрати серед 60 якостей ті, що відповідають їм більш за все. Результати анкетування порівнювались з еталоном, а за кожний збіг нараховувався один бал. Тестування представників різної статі дозволило констатувати, що серед студентів 1–3 кур-



сів переважають респонденти маскулінного та фемінінного типів, андрогіни складають 12 %. Серед студентів магістратури простежується тенденція збільшення андрогінів (25%), що свідчить про активну гендерну соціалізацію молоді в процесі професіонального навчання. Інструменталісти демонструють психологічну стійкість під час виконання, яскраві творчі схильності.

Важливу роль у процесі пристосування музикантів різної статі до умов виконавської діяльності відіграють індивідуально-психологічні відмінності студентів. Так, до маскулінних індивідів ми відносимо інструменталістів чистих та змішаних типів темпераменту (сангвініки, флегматики, сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки, меланголо-сангвініки). Для них є характерним розвиненість волевових якостей, концентрація на меті виконання, здатність до посиленого самоконтролю. Означені музиканти, незалежно від статевої приналежності, практично не піддаються педагогічному впливу, отже їх показники залишаються стабільними [5].

Суто жіночими якостями (фемінінні індивіди) відрізняються виконавці чистих та змішаних типів темпераменту (холерики, меланхоліки, меланголо-холерики). Емоційне виконання інструменталістів з ознаками холеричного типу, ліричні камерні інтерпретації музикантів з рисами меланхолічного темпераменту нівелюються психологічною нестійкістю, нестабільністю гри.

До андрогінів у дівчат належать представники змішаних темпераментів (холеро-флегматики, сангвіно-холерики, меланголо-флегматики, холеро-сангвініки), у юнаків – інструменталісти змішаних типів темпераменту (холеро-флегматики, холеро-сангвініки, флегмато-меланхоліки, сангвіно-холерики). Андрогіни (незалежно від статі) миттєво пристосовуються до незвичайних ситуацій, легко адаптуються при виникненні форс-мажорних обставин. Інструменталісти вільно почуваються в різноманітних умовах виконавської діяльності у зв'язку з тим, що спроможні коригувати свій виконавський абрис залежно від ситуативних вимог.

Слабка виразність маскулінних та фемінінних якостей відмічена у музикантів змішаних типів темпераменту (холеро-меланхоліки, сангвіно-меланхоліки), які за результатами виконавських досягнень займають останнє місце. Представники жіночої та чоловічої статі характеризуються нестабільністю виконання, психологічним дискомфортом, відсутністю перешкодостійкості, слабким рівнем адаптації до непередбачених обставин.

Представники різної статі знайомилися з перспективними напрямами можливої корекції індивідуально-психологічних якостей, з допомогою викладача визначалися позитивні та негативні щодо виконавської діяльності риси музикантів, підбиралися методи подолання виявлених недоліків. Завдяки співбесіді студенти експериментальної групи мали повну уяву щодо своєї виконавської специфіки, були спрямовані використовувати діючі засоби психокорекції з метою досягнення оптимального рівня професіоналізму стосовно різних умов музично-виконавської діяльності.

Другий етап було присвячено створенню індивідуальних моделей гендерної поведінки, адекватної певному типу музиканта-інструменталіста. Формувалася загальна та ситуативна установка, обговорювалися можливі зміни поведінки залежно від умов виконавської діяльності. Відповідно до виконавського іміджу студентам було запропоновано уявити себе в новому образі, інтеріоризувати нову поведінку в певних обставинах. Перевірка сформованості індивідуальної гендерної моделі виконання здійснювалася під час проведення міні-виступів студентів – учасників тренінг-груп з чергуванням різних ролей (виконавець, критик, викладач, психолог). Після виступу студенту було запропоновано проаналізувати виступ, визначити помилки та знайти необхідні «рецепти» щодо їх подолання. Інші учасники тренінгу обговорювали виступ з позиції обраної ролі, надавали короткі рекомендації респонденту з метою нівелювання негативних якостей його виконавського типу.

На третьому етапі індивідуальна модель гендерної поведінки перевірялася в умовах концертного виступу. Особливості виконання представників різної статі ретельно аналізувалися, визначалися ефективні шляхи корекції поведінки в подальшій роботі. Респонденти експериментальної групи піддавалися цілеспрямованому педагогічному впливу, що сприяло значному зниженню рівня емоційної збудливості студентів (ЕГ – 50%, КГ – 17%), підвищенню їх загальної активності (ЕГ – 57%, КГ – 17%). Відзначено тенденцію руху від інтровер-

сії до екстраверсії (ЕГ – 61%, КГ – 14%), збільшення рівня пластичності (ЕГ – 64%, КГ – 17%) під час виконавської діяльності.

Позитивна корекція індивідуально-психологічних властивостей у представників різної статі (інтроверсія – екстраверсія; ригідність – пластичність; емоційна збудливість – урівноваженість; низька – висока активність) обумовила зміни (поліпшення) рівня стабільності, надійності, артистизму інструменталістів. Серед виконавців ЕГ підвищення показників спостерігалось у 67% (стабільність), 55% (емоційність), 81% (надійність) та 53% (артистизм) респондентів. В інструменталістів КГ (за традиційною системою навчання) позитивні динамічні зміни зафіксовано у 11% (стабільність), 6% (емоційність), 10% (надійність) та 5% (артистизм) виконавців.

Таким чином, визначені під час проведення формуючого експерименту позитивні зміни структурного взаємозв'язку індивідуально-психологічних властивостей музикантів-інструменталістів різної статі вплинули на рівень виконавської майстерності студентів, сприяли формуванню гендерної компетентності респондентів.

Статистичний аналіз результатів експерименту свідчить про ефективність запропонованих шляхів формування гендерної компетентності музикантів різної статевої приналежності. У результаті цілеспрямованої корекції індивідуально-психологічних якостей чоловіків та жінок рівень виконавської майстерності інструменталістів значно змінився. Значущість змін встановлено за допомогою критерія Вілкоксона. Відмінність рівнів виконання до та після корекційного педагогічного впливу відзначимо на рівні значущості  $L = 0,01$ . Це дозволяє констатувати дієвість запропонованої автором методики музично-психологічної корекції професійно важливих якостей виконавця щодо формування гендерної компетентності студентів різної статі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Визначено, що в процесі психологічної корекції індивідуально-психологічних властивостей у представників різної статі здійснюється компенсаторна взаємодія сильних типів темпераменту (флегматиків та сангвініків), оптимальне взаємодоповнення слабкого та сильного типів (меланхоліків та флегматиків), рух від інтровертованих типів темпераменту до екстравертованих (флегматиків і сангвініків, меланхоліків і холериків, меланхоліків і сангвініків).

Найкращі результати в умовах музично-виконавської діяльності демонструють інструменталісти, які гармонійно поєднують «чоловічі» (вольові якості, концентрація уваги, підсиленний самоконтроль) та «жіночі» (емоційність, гнучкість, перешкодостійкість) якості у виконанні. Їм поступають виконавці з домінуванням характерних ознак маскулітного або фемінінного типів. Останнє місце за результатами виконання займають інструменталісти зі слабо вираженими чоловічими або жіночими властивостями.

Таким чином, у процесі підготовки інструменталістів різної статі виникає можливість спрямованої психолого-педагогічної корекції індивідуально-психологічних властивостей в оптимальному напрямку незалежно від статевої приналежності. У представників сильного неврівноваженого та слабкого типів темпераменту вона здійснюється як компенсаторне варіювання біфункціональних показників, підкріплення та взаємодоповнення якостями сильних стійких типів.

Здобуті експериментальні результати поширюють та поповнюють наукові дослідження в галузі гендерної освіти та виховання інструменталістів різної статі, надають можливість створювати програми психологічного супроводу під час підготовки виконавців до умов сценічного виступу, сприяють розкриттю обдарованості студентів, яка часто нівелюється системою соціальних сподівань та закоснілими методичними засобами.

#### Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Вовк Л.М. Формування гендерної культури особистості у національній системі освіти // Всеукр. науково-практичний журнал «Імідж сучасного педагога». – 2014. – № 6 (145). – С. 53–57.
3. Гендерна парадигма освітнього простору / за заг. ред. Т.О. Дороніної. – Кривий Ріг: КНУ, 2015. – 150 с.

4. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / В.П. Кравець, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді та ін. ; за наук. ред. В.П. Кравця. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.
5. Йоркіна Н.В. Особливості прояву гендерних інструменталістів в процесі музично-виконавської діяльності / Н.В. Йоркіна, Є.Б. Черняк // *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Педагогічні науки.* – 2018. – № 6. – С. 52–64.
6. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості. / О. М. Кікінежді – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
7. Мудрик А.Б. Гендерна компетентність особистості: теорія діагностика, розвиток. / А.Б.Мудрик – Луцьк, 2014. – 204 с.
8. Радзивилова М.А. Структура гендерной компетентности педагога / М.А. Радзивилова // *Педагогическое образование.* – Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет. – 2009. – № 4. – С. 5–10.
9. Таллибулина М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития / М.Т. Таллибулина. – Пермь: ПГПУ, 2011. – 278 с.
10. Ayman R., Korabik K. Leadership: Why gender and culture matter / R.Ayman, K.Korabik // *American Psychologist.* – 2010. – Vol. 65 (3). – P. 157–170.
11. Hoffman R.M. Twenty-five years after the Bem Sex-Role Inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability / R.M. Hoffman, L.D. Borders // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development.* – 2001. – № 34. – P. 39–55.
12. Maccoby E.E. The two sexes: growing up apart, coming together. / E.E. Maccoby. – L.: MA: Harvard University Press, 1999. – P. 181–191.
13. Marecek J. Psychology of women and gender / J. Marecek, E. Kimmel, M. Crawford, R. Hare-Mustin // *Freedheim DK, editor. handbook of psychology: History of psychology.* – Vol. 1. – Hoboken – Wiley, 2003. – P. 249–268.
14. Woods S.A., Hampson S.E. Predicting adult occupational environments from gender and childhood personality traits / S.A. Woods, S.E. Hampson // *Journal of Applied Psychology.* – 2010. – № 95 (6). – P. 1045–1057.

#### References

1. Bem, S. (2004). *Linzy hendera : transformatsiia vzhliadov na problemu neravenstva polov* [Lens of gender: the transformation of views on the problem of gender inequality]. Moscow, ROSSPEN Publ., 336 p. (In Russian).
2. Vovk, L.M. (2014). *Formuvannia hendernoї kultury osobystosti u natsionalnii systemi osvity* [Formation of a gender culture of the individual in the national education system]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a Modern Teacher], no. 6 (145), pp. 53–57. (In Ukrainian).
3. In T.O. Doronina (Ed). (2015). *Henderna paradyhma osvithnoho prostoru* [The gender paradigm of educational space]. Kryvyi Rih, KNU, 150 p. (In Ukrainian)
4. Kravets, V.P., Hovorun, T.V., Kikinezhdi, O.M. and others (2013). *Henderni doslidzhennia : prykladni aspekty* [Gender Studies : Applied Aspects]. Ternopil, Navchalna knyha Publ., Bohdan Publ., 448 p. (In Ukrainian).
5. Yorkina, N.V., Cherniak, E.B. (2018). *Osoblyvosti proiavu hendernykh instrumentalistiv v protsesi muzychno-vykonavskoi diialnosti* [Features of the manifestation of gender instrumentalists in the process of musical-performing activities]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Pedagogical sciences], no. 6, pp. 52–64 (In Ukrainian).
6. Kikinezhdi, O.M. (2011). *Henderna identychnist v ontogenezi osobystosti* [Gender identity in ontogenesis of personality]. Ternopil, Navchalna knyha Publ., Bohdan Publ., 400 p. (In Ukrainian).
7. Mudryk, A.B. (2014). *Henderna kompetentnist osobystosti : teoriia diahnostyka, rozvytok* [Gender competence of the person: the theory of diagnostics, development]. Lutsk, 204 p. (In Ukrainian).
8. Radzivilova, M.A. (2009). *Struktura hendernoї kompetentnosti pedahoha* [Structure of Gender Competency of a Teacher]. *Pedahohicheskoe obrazovanie* [Pedagogical Education], no. 4, pp. 5–10. (In Russian).

9. Tallibulina, M.T. (2011). *Muzykalnaia odarennost : model struktury, metody vyjavleniia i razvitiia* [Music talent: model of structure, methods of identification and development], Perm, PPhU Publ., 278 p. (In Russian).

10. Ayman, R. & Korabik, K. (2010). Leadership : Why gender and culture matter. *American Psychologist*, no. 65 (3), pp. 157–170.

11. Hoffman, R.M. & Borders, L.D. (2001). Twenty-five years after the Bem Sex-Role Inventory : A reassessment and new issues regarding classification variability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, no. 34, pp. 39–55.

12. Maccoby, E.E. (1999). *The two sexes: growing up apart, coming together*. L., MA, Harvard University Press Publ., 1999. pp. 181–191.

13. Marecek, J., Kimmel, E., Crawford, M., Hare-Mustin, R. (2003). Psychology of women and gender. Freedheim DK, editor. *handbook of psychology : History of psychology*, vol. 1, pp. 249–268.

14. Woods, S.A. & Hampson, S.E. (2010). Predicting adult occupational environments from gender and childhood personality traits. *Journal of Applied Psychology*, no. 95 (6), pp. 1045–1057.

В статье исследованы специфические особенности формирования гендерной компетентности у музыкантов разных типов темперамента. Проведен анализ понятий «гендерная культура» и «гендерное воспитание» в процессе подготовки студентов к условиям исполнительской деятельности. Определена динамика изменений отдельных компонентов гендерной компетентности инструменталистов по социорольевым показателям. Определены перспективные направления в области гендерного образования и воспитания инструменталистов разного пола.

*Ключевые слова: гендерная компетентность, андрогини, маскулинные и фемининные индивиды, исполнительская деятельность, индивидуально-психологические особенности, инструменталисты.*

The article deals with the specific features of the formation of gender competence among musicians of different types of temperament. The analysis of the concepts of “gender culture” and “gender education” in the process of preparing students for the conditions of stage performance is done. The dynamics of changes in individual components of the gender competence of instrumentalists according to social role indicators is determined. The perspective directions in the field of gender education and the education of instrumentalists of different sexes are outlined.

*Key words: gender competence, androgens, masculine and feminine individuals, performing activity, individual psychological peculiarities, instrumentalists.*

*Одержано 3.10.2018.*

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 373.66  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-18

**Т.В. ЛОЗА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

### РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ КЛІЄНТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовано необхідність застосування коучингового підходу у соціальній роботі з метою розвитку особистості клієнта. Визначено поняття коучингу та коучингового підходу у соціальній роботі. Описано основні етапи співпраці соціального працівника та клієнта за умови застосування коучингового підходу. Наведено приклади дієвих коучингових моделей, що можуть бути застосовані у безпосередній роботі з клієнтом. Доведено, що коучинг є інструментом для розкриття потенціалу клієнта, об'єктивної оцінки існуючої ситуації, пошуку, вибору та реалізації оптимальних методів досягнення цілей клієнта.

*Ключові слова: коучинг, коучинговий підхід, моделі коучингу, соціальна робота з клієнтом, особистісний потенціал, трансформаційні зміни.*

**Постановка проблеми.** Глобалізація соціально-педагогічних підходів у сфері управління людськими ресурсами ставить перед фаховими соціальними працівниками нові завдання щодо їх особистого професійного розвитку та модернізації моделей роботи з клієнтами на основі врахування міжнародного досвіду. Особливої уваги заслуговує використання нових підходів до процесу розвитку клієнтів соціальної роботи на противагу наданню соціальної допомоги, що не вирішує існуючих проблем клієнта, а тільки тимчасово усуває їх «симптоми». У цьому контексті все більшої актуальності набувають інструменти коучингу, застосування яких сприяє усвідомленню клієнтом перешкод, цілей та необхідних ресурсів для свого розвитку, що і є фундаментом унікального способу вирішення його конкретної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Експертизою на рівні першоджерела відносно застосування технології коучингу володіє Міжнародна Федерація Коучингу (International Coach Federation – ICF), що не тільки акумулювала наукові та методологічні здобутки у цій сфері, а і є основним постачальником професійних коучів на світовому ринку відповідних послуг [6]. 12 травня 2017 р. в Україні було створено філію цієї асоціації – ICF Ukraine Chapter. Ця подія знаменує початок ери нових можливостей для професійного коучингу у нашій країні. Окрім того, прискорений розвиток сфери консалтингових послуг свідчить про появу в Україні компаній, що надають послуги з коучингу (передусім у сфері бізнесу та підприємництва) [1]. Важливим є те, що окремі аспекти коучингового підходу досліджували такі науковці, як О. Кушнірук, І. Миколайчук, О. Нежинська, В. Павлов, В. Тименко, проте на теренах вітчизняної науки коучинг і дотепер лишається відносно новим поняттям, а у практиці соціальної роботи нашої країни взагалі немає досвіду застосування такої технології.

**Формулювання мети.** Мета цієї статті полягає у дослідженні потенціалу застосування коучингового підходу в соціальній роботі з метою розвитку особистості клієнта.

**Виклад основного матеріалу.** Звертаючись до основ соціальної роботи, ми можемо констатувати, що відповідальність за вирішення будь-якої проблеми клієнта перш за все належить самому клієнту, а роль соціального працівника полягає у тому, щоб активізувати його потенційні можливості та надати соціальну, педагогічну, психологічну підтримку з метою досягнення ним його конкретних цілей. Проте практика соціальної роботи свідчить про те, що більшість ситуацій зводиться до надання матеріальної допомоги особам, які опинилися у кризових ситуаціях.

Саме тому сьогодні і науковці, і практики привертають увагу до того, що в сучасних умовах важливим є перехід до нової моделі соціальної роботи. Наприклад, при роботі з вразливими сім'ями, у яких виховуються діти, така модель покликана:

- найбільше відповідати потребам вразливих сімей з дітьми і враховувати можливості суспільства;

- максимально та ефективно інтегрувати потенціал і зусилля спеціалістів громади (соціальних працівників, учителів, вихователів, психологів, соціальних педагогів, медиків, працівників служб у справах дітей, органів МВС) для підтримки вразливих сімей з дітьми;

- бути спрямованою на профілактику сімейного неблагополуччя, партнерство із сім'ями та дитиною, сприяти підвищенню відповідальності батьків та спеціалістів за становище дітей;

- відповідно до міжнародних стандартів, передбачати реальні механізми забезпечення прав дитини, вразливих громадян у разі порушення таких прав [3, с. 20].

Проблемними аспектами щодо упровадження такої моделі є те, що у сфері практичної соціальної роботи сьогодні є відчутним дефіцит нових соціально-педагогічних технологій, що сприяли б, по-перше, професійному розвитку надавачів послуг – фахових соціальних працівників, а по-друге, озброювали їх новими інструментами розвитку своїх клієнтів з метою залучення особистого потенціалу останніх як ресурсу для виходу із наявної кризової ситуації.

Саме тому доцільним є запровадження у практику соціальної роботи з клієнтами коучингового підходу. Коучинг – це сучасна технологія розвитку потенціалу людей і команд з метою досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що приводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості [5].

Важливість застосування цієї технології посилюється за рахунок того факту, що соціальна робота – це не тільки робота з вразливими категоріями населення, а і робота з тими особами, що мають високий потенціал для розвитку своєї особистості та будь-якої з галузей економіки, культури, спорту тощо (талановиті діти, економічно-активне населення).

Головна особливість коучингу, що якісно вирізняє його від поширених психологічних та педагогічних технологій, – це те, що клієнту надається допомога у пошуку власного рішення, тобто фахівець у жодному разі не має на меті вирішити проблему замість клієнта. Застосування коучингового підходу, на відміну від психологічного консультування, не передбачає пошуку причин існуючої проблеми у минулому, а сприяє фокусуванню саме на можливих шляхах вирішення проблеми. Основна ж відмінність між коучингом та наставництвом і менторством, полягає у тому, що застосування коучингового підходу не передбачає передачу досвіду від фахівця до клієнта.

Для ефективного надання коучингових послуг Міжнародна Федерація Коучингу проводить навчання та сертифікацію професійних коучів. Це означає фундаментальний підхід до якості надання відповідних послуг. Проте коучинговий підхід до соціальної роботи (так як і до менеджменту в широкому розумінні), може передбачати застосування окремих інструментів коучингу у фаховій діяльності соціального працівника. Тому мова йде не про додаткову кваліфікацію кожного соціального працівника як коуча, що, на жаль, не було б реальним з урахуванням існуючих фінансових та кадрових проблем у соціальній сфері, а саме про коучинговий підхід при наданні соціальних послуг з метою розвитку особистості клієнта.

Таким чином, коучинговий підхід у соціальній роботі – це сприяння особистості в роботі власної стратегії подолання труднощів за рахунок ефективного задіяння особистісних ресурсів. При цьому формат спілкування, що передбачений за коучинговим підходом, часто називають «трансформаційними розмовами», зважаючи на скерованість діалогу до якіс-

них змін життя клієнта через зміну моделей його поведінки та їх підпорядкованості поставленим ним же цілям.

І оскільки коучинговий підхід передбачає, передусім, трансформацію особистості клієнта, то важливо зауважити, що трансформаційні зміни стосуються усіх сфер психічної активності людини й проявляється у таких основних аспектах:

- ціннісно-мотиваційному (зміни цінностей, мотивів);
- когнітивному (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового);
- поведінковому (здійснення певних дій, перетворень);
- емоційному (виникнення нових емоцій) [2, с. 124].

Звісно, такі трансформаційні зміни можливі тільки за умов наявної мотивації у клієнта до їх реалізації. Тому першочерговим завданням соціального працівника є мотивації його до змін, що в рамках соціальної роботи можлива за умов розуміння термінальних цінностей клієнта. Очевидно, що цей етап є нелегким, особливо якщо мова йде про роботу з вразливими категоріями клієнтів, які уже тривалий час не можуть вийти з кризового стану, є вкрай демотивованими і тим більше, якщо ситуація продовжує погіршуватись через появу деструктивних установок, схильності до девіацій, обтяжливих фінансових зобов'язань. Враховуючи це, застосування дієвих практик кризового втручання з метою розвитку клієнта набуває ще більшої значущості. Більше того, особлива актуальність коучингового підходу наявна у той момент, коли криза в житті клієнта ще не настала. Тому за умов його застосування ми не тільки зможемо говорити про превенцію негативних явищ у його житті, а й про якісний розвиток особистості клієнта, що матиме ланцюгову реакцію до поліпшення якісних показників і його соціального оточення, а отже, досягатиметься і додатковий синергетичний ефект.

У цьому контексті цінність коучингового підходу, на відміну від суто консультативних послуг чи наставництва, полягає у тому, що він може:

- забезпечити у ході діалогу постановку клієнтом цілей, які ототожнюються з його бажаним становищем у майбутньому;
- виявити за допомогою відкритих запитань варіанти досягнення цих цілей, що прийнятні для самого клієнта, та індикатори успішності цього процесу;
- за допомогою «шкали проблеми» концентрувати увагу на тому, яким становище клієнта є сьогодні, яким є бажане становище, і скільки сходинок є між цими двома точками на умовній шкалі;
- виявити, яким є бачення клієнта відносно алгоритму досягнення цілей виходу з проблемної ситуації (як піднятися по визначених сходинках – що і в які терміни він готовий зробити для досягнення цих цілей);
- визначити чіткі взаємні домовленості між клієнтом та соціальним працівником щодо дати старту діяльності за обраним алгоритмом та контрольних точок-зустрічей, що допоможуть підтримувати клієнта у ході реалізації обраного алгоритму вирішення проблеми.

Таким чином, застосування коучингового підходу з метою розвитку клієнта передбачає такі етапи спільної роботи.

1. Постановка чітких та однозначних цілей клієнтом, мотивація на їх досягнення.
2. Усвідомлення клієнтом існуючої ситуації, своїх сильних сторін та зон розвитку і вибір на основі цього найефективніших способів/алгоритмів досягнення визначених цілей.
3. Реалізація клієнтом безпосередніх дій для досягнення цілей за підтримки соціального працівника.
4. Досягнення поставленої мети (прямий результат спільної роботи), розкриття потенціалу клієнта, освоєння ним нових способів і стилів мислення, вихід на новий рівень особистісного розвитку (опосередкований результат спільної роботи).

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо за необхідне розглянути для прикладу коучингові моделі та техніки, що можуть бути використані соціальним працівником.

Перш за все, як одну з найефективніших моделей роботи з клієнтом, що може бути застосованою соціальним працівником, варто назвати модель «SUCCESS» (від англ. – успіх) [4]. Це мнемотехніка, аббревіатура, пояснення якої полягає у такому:

– **S:** Session planning (планування сесій). Оскільки клієнти часто просто не знають, над чим працювати, то саме планування створює організовану структуру процесу і це потребує першочергової уваги соціального працівника.

– **U:** Uplifting experiences (накопичення позитивного досвіду). Більшість успішних людей досягають успіху завдяки звичці фокусувати увагу на позитивних елементах будь-якої ситуації. Формування такого уміння потребує певних зусиль з боку клієнта. Тому завдання соціального працівника полягає у скеровуванні клієнта до накопичення позитивного досвіду вирішення проблем та адекватної оцінки цього процесу і результату.

– **C:** Charting your course (графік вашого курсу). Початок основної роботи над проблемою клієнта, постановка безлічі питань, що наштовхнуть на ефективний шлях до досягнення цілей.

– **C:** Creating opportunities (створення можливостей). Допомога клієнту визначити його специфічні можливості, що вже існують, а також ті, які він може створити для досягнення цілей.

– **E:** Expectations and commitments (очікування та зобов'язання). Оскільки персональні зміни потребують дій, а також зобов'язань їх здійснити, то на цьому етапі необхідними є спільні домовленості клієнта та соціального працівника.

– **S:** Synergy (синергія). Не менш важливим є зв'язок між тим, чого прагне досягти клієнт, і тим, як він почувається відносно цього. Вагомою причиною того, що люди не доводять до кінця розпочату справу, є те, що вони насправді не впевнені, що роблять все правильно. Тому соціальний працівник може надати підтримку клієнту і скерувати його до позитивної оцінки свого самопочуття.

– **S:** Summary (резюме). На підсумковому етапі обов'язковим є визначення кінцевого результату та стисле резюме щодо проведеної роботи. При цьому важливою є і ретроспективна оцінка спільної праці, і наголошення на спільних домовленостях щодо подальших дій клієнта.

Отже, очевидним є те, що інтегруючи цю модель у загальний процес роботи з клієнтом, соціальний працівник може продукувати більше шансів для досягнення цілей клієнта.

Більш деталізованою та не менш доступною для роботи з широким колом клієнтів є модель «GROW» (від англ. – зростання), що запропонована Дж. Уїтмором [7] та являє собою певну послідовність постановки ефективних запитань. Це передбачає використання мнемонічного правила, за яким соціальний працівник може побудувати діалог з використанням відкритих запитань до клієнта:

– **G:** Goal (мета, ціль) – постановка мети: «У якому напрямі ми бажаємо спільно працювати? Чого саме Ви бажаєте? Яка Ваша віддалена мета? Наскільки вона реальна?»

– **R:** Reality (реальність) – аналіз реальності: «У якій ситуації Ви зараз перебуваєте? Що саме Вас не влаштовує? Які ресурси доступні для змін? Чого саме Ви боїтеся? Що відбудеться, якщо Ви досягнете бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?»

– **O:** Options (варіанти) – визначення можливостей до дій: «Що може допомогти Вам у вирішенні питання? Які методи можна використати? Що саме Ви можете зробити вже зараз? Який шлях вирішення проблеми Вам найбільш подобається?»

– **W:** Will (воля) – виховання волі до дії: «Що Ви обираєте для досягнення мети? Як обрані варіанти працюють? Наскільки сильний Ваш мотив? Як побудована Ваша самоорганізація? Як Ви використовуєте час для досягнення мети?»

Аналіз розглянутих моделей, свідчить, що початок спільної роботи з визначення цілей, а не з аналізу існуючої ситуації та її причин є обґрунтованим, оскільки дає більше можливостей саме для розвитку клієнта, адже фокусує його увагу не на самих проблемах, а на цілях та способах їх досягнення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, застосування моделей коучингу у соціальній роботі дійсно є інструментом для розкриття потенціалу клієнта, позитивної трансформації його поведінки на основі самоусвідомлення, об'єктивної оцінки існуючої ситуації, пошуку та вибору оптимальних методів своєї діяльності, а у підсумку – досягнення визначених ним цілей та виходу клієнта на новий рівень особистісного розвитку. Тому доцільним є подальше вивчення інструментів коучингу, які можуть бути застосовані для розвитку потенціалу клієнтів соціальної роботи.



### Список використаних джерел

1. Интегральная коучинг школа. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zhyvoedelo.com/treners/detail.php?ID=672>
2. Нежинська О.О. Основи коучингу: навчальний посібник / О.О. Нежинська, В.М. Тименко. – К. ; Харків : ДІСА ПЛЮС, 2017. – 220 с.
3. Кияниця З.П. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології / З.П. Кияниця, Ж.В. Петрочко. – К. : ОБНОВА КОМПАНИ, 2017. – 256 с.
4. ICF. Coachcampus. Coaching models. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://coachcampus.com/coach-portfolios/coaching-models/jean-biacsi-the-success/>
5. ICF Ukraine Chapter. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://icf-ukraine.org/kompetenciyi-koucha-69>
6. International Coach Federation (ICF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coachfederation.org/>
7. Performance Consultants (International) Ltd. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.performanceconsultants.com/grow-model>

### References

1. *Intehralnaia kouchinh shkola* [Integral coaching school]. Access mode: <http://www.zhyvoedelo.com/treners/detail.php?ID=672> (In Russian).
2. Nezhynska, O.O. & Tymenko, V.M. (2017). *Osnovy kouchynhu* [Fundamentals of coaching]. Kyiv, Kharkiv, DISA PLUS Publ., 220 p. (In Ukrainian).
3. Kyianytsia, Z.P. & Petrochko, Zh.V. (2017). *Sotsialna robota z vrazlyvymy simiamy ta ditmy. Suchasni oriientyry ta kliuchovi tekhnolohii* [Social work with vulnerable families and children. Modern landmarks and key technologies]. Kyiv, OBNOVA KOMPANI Publ., vol. 1, 256 p. (In Ukrainian).
4. ICF. Coachcampus. Coaching models. Access mode : <https://coachcampus.com/coach-portfolios/coaching-models/jean-biacsi-the-success/>
5. ICF Ukraine Chapter. Access mode : <https://icf-ukraine.org/kompetenciyi-koucha-69>
6. International Coach Federation (ICF). Access mode : <http://www.coachfederation.org>
7. Performance Consultants (International) Ltd. Access mode : <https://www.performanceconsultants.com/grow-model>

В статье обоснована необходимость применения коучингового подхода в социальной работе с целью развития личности клиента. Определено понятие коучинга и коучингового подхода в социальной работе. Описаны основные этапы сотрудничества социального работника и клиента в условиях применения коучингового подхода. Приведены примеры действенных коучинговых моделей, которые могут быть применены в непосредственной работе с клиентом. Доказано, что коучинг является инструментом для раскрытия потенциала клиента, объективной оценки существующей ситуации, поиска, выбора и реализации оптимальных методов достижения целей клиента.

*Ключевые слова:* коучинг, коучинговый подход, модели коучинга, социальная работа с клиентом, личностный потенциал, трансформационные изменения.

The necessity of using the coaching approach in social work in order to develop the client's personality is substantiated in the article. The concept of coaching and coaching approach in social work is defined. The main stages of cooperation based in the coaching approach between a social worker and a client are described. Examples of effective coaching models that can be used in direct work with the client are given. It is proved that coaching is a tool for disclosing the client's potential, objective assessment of the current situation, the search, selection and implementation of optimal methods for achieving the client's goals.

*Key words:* coaching, coaching approach, coaching model, social work with the client, personal potential, transformational changes.

Одержано 3.10.2018.

УДК 378.1:159.9  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-19

**І.В. ОЛІЙНИК,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**О.С. ЯНЧЕНКО,**  
*магістрант кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

У статті визначено основні психологічні особливості категорії студентів з числа внутрішньо переміщених осіб, основні механізми, фактори та рівні їх адаптації до нових умов і університетського середовища зокрема. Розглянуто теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб. Уточнено основні дефініції дослідження «внутрішньо переміщена особа», «адаптація», «університетське середовище». Проаналізовано організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища. Запропоновано основні напрями діяльності щодо надання комплексної соціально-психологічної допомоги студентам з числа внутрішньо переміщених осіб. Акцентовано на необхідності створення психологічної служби в умовах університету.

*Ключові слова: адаптація, внутрішньо переміщена особа, психолого-педагогічний супровід, психологічна служба.*

**П**остановка проблеми. В умовах загострення соціально-економічної та суспільно-політичної кризи в Україні, військової та інформаційної агресії на сході країни збільшилася міграція, з'явилося чимало внутрішньо переміщених осіб. Десятки тисяч людей змушені покинути свої домівки й тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави. Вагома частина з них є студентами вищих навчальних закладів.

Внутрішньо переміщеній особі необхідно пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вищий навчальний заклад і, разом із тим, до нових соціальних обставин спілкування з однолітками та викладачами, форм і методів навчання та побуту (відсутність звичного родинного кола, матеріальні труднощі тощо).

Раніше невідоме оточення, маловідомі викладачі, нова програма та спосіб її викладання, інший спосіб життя ускладнюють і без того нелегку ситуацію внутрішньо переміщеної особи. У процесі переміщення студенти стикаються з низкою проблем соціального, економічного та психолого-педагогічного характеру.

Тому в психолого-педагогічній науці та практиці актуальним є питання вирішення проблем адаптації внутрішньо переміщеної особи, психолого-педагогічного супроводу таких студентів та особливостей діяльності психологічної служби університету з ними.

Адаптація молодшої людини в університетському середовищі постає головною умовою її подальшої комфортної та успішної діяльності як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним – у суспільній та професійній діяльності. Саме тому питання вирішення проблеми адаптації внутрішньо переміщеної особи до університетського середовища та його пси-

холого-педагогічного супроводу, створення психологічних служб є наразі актуальними в сучасному житті й вимагають пошуку шляхів успішного розв'язання цих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що проблеми внутрішньо переміщених осіб містять широке коло теоретичних та практичних питань. З огляду на це всі ці аспекти висвітлюються у різноманітних галузях наукових досліджень, зокрема, психологи Г. Солдатова та Л. Шайгерова, провівши дослідження щодо соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб, намагалися звернути увагу суспільства на психологічні проблеми вимушених мігрантів та розуміння необхідності створення і підтримки програм психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам і біженцям. Дослідженням проблеми соціальної адаптації мігрантів займається В. Гриценко, особливості соціально-психологічної адаптації студентів-мігрантів у нових соціокультурних умовах аналізує Т. Донських. Дослідженням проблеми психологічного супроводу молоді, яка змушена була мігрувати внаслідок воєнних дій займаються такі зарубіжні психологи, як Г. Мамедова, О. Шадура, Б. Тітов, Н. Осухова.

Екстремальні події в Криму та на сході України стали викликом для українських психологів і педагогів. На запит сучасності активно досліджуються теоретичні та практичні аспекти психологічної допомоги постраждалим унаслідок кризових травматичних подій. Створюються психологічні служби при навчальних закладах, робота яких спрямована на підтримку та супровід внутрішньо переміщених осіб. Разом із тим цих наукових доробків недостатньо.

**Формулювання мети.** Метою статті є розкриття сутності, особливостей адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, поняття психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб та особливостей роботи психологічної служби університету з цією категорією студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найбільш важливих проблем навчання в сучасному ВНЗ є адаптація внутрішньо переміщеної особи до умов навчання та нового університетського середовища.

Дамо визначення основних дефініцій дослідження.

*Внутрішньо переміщена особа* – це громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [8].

*Адаптація* – пристосування, процес пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища; пристосування будови і функцій організму до умов навколишнього середовища (у фізіології – короточасна адаптація, у біології – довгострокова, протягом життя); соціально-психологічна адаптація є пристосуванням індивіда під групові норми й навпаки — інтереси соціальної групи до окремого індивіда цієї групи [15, с. 24].

*Університетське середовище* – це органічне поєднання системи підготовки кваліфікованих кадрів і всіх видів наукової діяльності: в галузі фундаментальних, прикладних дисциплін, а також у сфері проведення міждисциплінарних, міжнародних і міжкультурних досліджень та потужного виховного потенціалу [1, с. 41].

Значну частину внутрішньо переміщених осіб складає студентська молодь. З метою отримання вищої освіти внутрішньо переміщеним особам було необхідно переїхати до інших міст України.

Студенти з числа внутрішньо переміщених осіб є особливою віковою та соціальною категорією населення, яку можна охарактеризувати цілим спектром різноманітних специфічних проблем. До них належать такі: психологічні, соціальні, побутові, економічні, організаційні, а в деяких випадках мають місце й правові колізії. Емоційний стан таких студентів визначається соціальною фрустрацією, емоційною тривожністю, нейротизмом, дискомфортом [16, с. 10].

Юнаки перебувають у стані розгубленості, що зумовлюється недостатнім баченням своїх професійних та особистих перспектив, загальною невизначеністю ситуації, соціокультурними відмінностями нового середовища та постійним занепокоєнням щодо долі близьких людей.

М. Малишев (учасник громадської ініціативи «Будуємо мости, а не стіни») з цього приводу зазначає, що переїзд і переведення в новий вищий навчальний заклад – це нові реалії для студентів. На те, щоб звикнути, витрачається багато зусиль. Але ж деяких при цьому не залишає тривога з приводу родичів, які залишилися там, де все ще йдуть бойові дії. У віці 17–22 років молоді люди зазвичай швидко адаптуються і «оговтуються». Однак ми розуміємо, що те, з чим деякі з них зіткнулися, часом виходить за рамки – хтось втратив друга, хтось члена сім'ї. Це дуже велике навантаження на психіку. Дуже важливо допомогти молодим людям адаптуватися в новому колективі» [10].

Таким чином, сьогодні особливо гостро постає проблема адаптації серед студентів з числа внутрішньо переміщених осіб як найбільш вразливої соціальної спільноти. Вимушену міграцію слід розглядати як один із видів екстремального впливу на особистість. Такий вплив визначається високим рівнем стресогенності подій, які стали причинами міграції та тривалості процесу адаптації до нових умов. Вхідження в нове університетське середовище викликає почуття меншовартості, ідентифікаційну плутанину, неприйняття. Це може призвести до руйнування базових структур особистості, зміни ціннісних орієнтирів, зменшення адаптивних можливостей [2].

Процес адаптації є неймовірно динамічним, і його успіх залежить від ряду об'єктивних і суб'єктивних умов, функціонального стану. Іншими словами, кожна людина ставиться до одних і тих самих подій по-різному, а аналогічний стимул у різних людей може викликати зовсім несхожі реакції у відповідь. Отже, на даний час вивчення механізмів і закономірностей адаптації внутрішньо переміщеної особи в різноманітних навчальних умовах набуває важливого значення [11, с. 37].

Сучасне суспільство потребує людей, які будуть здатні не тільки співіснувати з навколишньою реальністю, а й реалізовувати свій внутрішній потенціал, тому надзвичайно важливо пришвидшити процеси адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового для них способу життя і діяльності, дослідити психологічні особливості осіб цієї категорії, а також виявити психолого-педагогічні умови оптимізації цього процесу. Поточні й майбутні успіхи студентів, процес їхнього професійного становлення залежать від того, який обсяг витрат та бюджет часу знадобиться для того, щоб відбувся процес адаптації.

У соціальному розумінні адаптація – це процес (або стан, що досягався як результат цього процесу) фізичних, соціально-економічних чи організаційних змін у специфічно-груповій поведінці, організаційних відносинах і в культурі; це підсумок процесу змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища. Іншими словами, адаптація – це засвоєння особистістю соціального досвіду того середовища, до якого вона належить, тобто до нових умов життя і діяльності у ВНЗ [5, с. 95].

Науковці виокремлюють два аспекти соціальної адаптації студентів: *соціально-психологічна адаптація* – пристосування індивіда до групи, взаємин у ній, вироблення власного стилю поведінки і *професійна адаптація*, що полягає в пристосуванні до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, формуванні навичок самостійності в навчальній і науковій роботі [13, с. 284].

Соціально-психологічна адаптація – це інструмент для вирішення такої проблеми, як формування у студента потрібного рівня навчальної діяльності, що залежить від того, як швидко та легко відбувається адаптація, наскільки велика віддача сил, енергії та інтелекту від студента.

У сучасній педагогічній науці адаптація студентів визначається як комплексний процес, що обумовлюється взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів, до яких відносять:

- по-перше, рівень підготовки до навчальної діяльності (професійна спрямованість, соціальна активність);
- по-друге, розвиток індивідуальних здібностей до адаптації (індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів, рівень мотиваційно-рефлексивного пізнання особистості);
- по-третє, педагогічний вплив на процес адаптації (підготовка викладачів навчального закладу, особистісно зорієнтований підхід до навчання й виховання студентів, забез-

печення педагогічної підтримки з боку професорсько-викладацького складу університету, тьюторів академічних груп);

– по-четверте, умови навчання і проживання (організація навчально-виховного процесу, задоволеність міжособистісними відносинами в академічній групі, рівноправність студентів) [4].

Вважаємо, що організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, мають забезпечувати сприятливий соціально-психологічний мікроклімат, особистісно-зорієнтоване навчання; сприяти встановленню дружніх, доброзичливих, продуктивних стосунків зі студентами та викладачами; підтримувати патріотичну громадянську позицію внутрішньо переміщених осіб.

Такий комплекс є універсальним та загальним, адже включає в себе основні пункти здорового соціально-психологічного життя кожної особистості. На процес адаптації внутрішньо переміщених осіб до умов навчання у вищому навчальному закладі також впливають: тьюторство, система самоврядування, професорсько-викладацький склад та психологічна служба.

Ефективність адаптації залежить ще й від курсу навчання: студент першого курсу, який вперше переступив поріг навчального закладу, чи студент третього-четвертого курсу, який перевівся з іншого університету. У студентів першого курсу відбувається адаптація до освітнього і виховного середовища, а на старших курсах (третьому та четвертому) – адаптація до обраної професії і спеціальності шляхом професійного самовизначення та працевлаштування. Адаптація студентів старших курсів, які переведені з інших вишів України, ускладнюється тим, що вони змушені починати адаптацію спочатку і водночас поєднувати процес входження в нове середовище університету та процес входження у професію [2].

Так, для того щоб розуміти потреби і мати змогу визначити напрями роботи з внутрішньо переміщеними особами, які навчаються в університеті, соціально-психологічній службі університету необхідно провести серед них опитування і з'ясувати чи потребують вони якоїсь допомоги (фінансової, юридичної, психологічної) та з якими труднощами вони стикаються. Наприклад, труднощі можуть бути пов'язані з проблемами соціальної адаптації на новому місці, підвищеним рівнем тривожності, порушенням сну, апетиту та іншими соматичними проявами, апатією, замкненістю на власних переживаннях, зосередженістю на собі, посттравматичними стресовими розладами [14].

Навчання у ВНЗ внутрішньо переміщених осіб висуває нові вимоги до організації не тільки навчальної, а й виховної роботи, оскільки такі студенти можуть бути віднесені до «групи ризику». У силу вікових, соціальних і психологічних особливостей студенти з числа внутрішньо переміщених осіб найбільш схильні до емоційного переживання ситуації соціальної нестабільності й відчувають психологічну кризу. Одним із проявів цієї кризи є дезадаптація, втрата ціннісних орієнтирів, що лежать в основі побудови сценаріїв життя, вибору стратегій професійної і особистісної самореалізації.

Дослідниця Т.П. Донських здійснила ряд психолого-діагностичних заходів з метою вивчення особливостей інтелектуальної, психоемоційної і особистісної сфери студентів-мігрантів. Завданнями цих досліджень було виявлення інтелектуальних, психоемоційних і особистісних особливостей, рівня розвитку пізнавальних процесів і визначення сфери професійних уподобань студентів. Як досліджувані параметри науковець розглядала інтелектуальні властивості, комунікативні здібності, потребу в досягненні успіху, локус контролю, тривожність, самооцінку і самосприйняття особистості, спрямованість особистості і професійні переваги.

На основі проведеного аналізу результатів дослідження було сформовано чотири групи з різним рівнем адаптації.

До першої групи – «норма» – увійшли студенти-мігранти, у яких немає ознак дезадаптації, які мають сприятливий прогноз у навчанні.

До другої групи – «групи ризику» – віднесено студентів, у яких рівень розвитку досліджуваних параметрів перебуває в межах середньовікової норми, але є деякі проблеми у сфері спілкування, самооцінки, мотивації.

Третя група – «нестійка адаптація» – потребує особливої уваги, оскільки до неї увійшли студенти, у яких розвиток досліджуваних показників відповідає рівню середньовіко-

вої норми і нижче середньої вікової норми, а також є деякі проблеми у сфері міжособистісних відносин.

Четверту групу – «стійка дезадаптація» – склали студенти, у яких розвиток досліджуваних показників відповідає рівню нижче за середньовікову норму, їм притаманні відчуття соціального вакууму, відсутність повноцінного спілкування, криза ідентичності [6].

Таким чином, тільки правильно організована психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам спроможна пом'якшити труднощі адаптації і здійснити плавну інтеграцію до суспільства, яке їх приймає. Для цього психологічна допомога має бути спрямована на активізацію внутрішніх ресурсів студентів, оволодіння ефективними способами самопомоги, подолання кризової життєвої ситуації, симптомів посттравматичного стресу та такі, що виникли в силу життєвих обставин та тенденцій соціального утримання й соціального інфантізму. Пошук адекватних шляхів і способів психологічної допомоги молодим людям потребує вивчення індивідуально-особистісних особливостей внутрішньо переміщених осіб і виявлення основних психологічних чинників, що заважають успішній адаптації.

*Психологічний супровід* полягає в наданні внутрішньо переміщеним особам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. Супровід визначається комплексним методом, в основі якого лежить єдність таких чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та вироблення плану вирішення проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблем [9, с. 72].

*Супровід* як модель психологічної допомоги з людьми, які постраждали внаслідок стихійних міграційних процесів та стали учасниками екстремальних ситуацій, внаслідок яких відбулося порушення всіх структурних компонентів образу світу – це спеціально організований процес, спрямований на створення «перехідного простору», тобто створення безпечних умов, де стає можливим вихід зі стану негативного відчуження (від себе, інших людей, світу в цілому), реконструкція суб'єктивного образу світу і відновлення зв'язку людини з самою собою, світом і суспільством [12, с. 60].

Дослідниця В. Дуб виокремлює ряд проблем, які обумовлюють потребу в психолого-педагогічному супроводі внутрішньо переміщених осіб у вищому навчальному закладі: труднощі налагодження соціальних контактів; подолання мовного бар'єру; проблеми самореалізації в новому соціокультурному середовищі й інтеграції в нього; пристосування до цінностей нової спільноти; залежність від життєвих обставин, близького оточення, і, нарешті, від самого себе (власних бажань, емоцій, переживань, страхів).

*Метою психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб* є створення зовнішніх та внутрішніх умов успішного професійного навчання та особистісного зростання, продуктивної взаємодії з оточуючими, активної участі у соціальному житті, ефективної самореалізації та загального повноцінного психічного та фізичного функціонування [7].

Особливістю психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб є необхідність вирішення завдань особистісного та професійного розвитку і виховання особистості в складних життєвих умовах.

Науковець А. Бондаренко виокремлює різноманітні сфери його застосування, які спрямовані на: надання психолого-педагогічної допомоги студентам; задоволення емоційних запитів, пов'язаних із набуттям особистісної ідентичності в процесі культурного, етнічного й етичного самовизначення; сприяння виробленню стійких ціннісних і моральних норм; забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини в ситуаціях ускладнення, що виникають у ході їх особистісного та соціального буття; вирішення проблем психологічного та психічного здоров'я (превентивна і точна допомога при душевних стражданнях, пов'язаних із розладами настрою, життєвими стресами, конфліктами, межовими станами); надання професійного консультування, яке включає загальне орієнтування у виборі певної професії, навички складання «резюме», надання інформації, де отримати іншу професію, знайти роботу відповідно до своїх можливостей.

Виділяють декілька провідних функцій психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб:

– відновлювальна функція передбачає повернення тих позитивних якостей, які переважали до появи змін, що викликані переїздом до іншого міста та початком навчання в іншому вузі;

– компенсаційна функція виявляється у формуванні в студентів прагнення нівелювати той чи інший недолік за рахунок активізації діяльності в тій галузі, яка йому найбільш подобається, де він швидше досягає успіхів, прагне до самореалізації;

– стимулююча функція виражається в підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів;

– корекційна функція передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися після початку навчання в іншому ВНЗ;

– соціалізуюча функція спрямована на надання студенту можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання, соціальної інтеграції.

Психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу поєднує зусилля студентів, психологів і педагогів колективу навчального закладу на різних рівнях: студент–студент, студент–тьютор, студент – психолог, студент – кафедра. Також можливе активне залучення до психолого-педагогічного супроводу здобувачів магістратури спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота».

Психолого-педагогічний супровід внутрішньо переміщених осіб характеризується великою відповідальністю індивідів, які його здійснюють. Відповідальність психолого-педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в навчальному закладі успішного процесу навчання, виховання, соціалізації студента, його самореалізацію, успішну інтеграцію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя.

Технологічний аспект психологічного супроводу передбачає вирішення таких важливих завдань, як ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної і швидкої адаптації особистості; надання допомоги студентові, щоб у майбутньому він міг вирішувати проблеми за рахунок мобілізації власних ресурсів; забезпечення партнерських відносин між студентом, психологічною службою, іншими державними та громадськими установами з метою забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб [3].

Важливою умовою психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб в умовах навчально-виховного процесу є довірливе спілкування, що свідчить про розуміння і прийняття суб'єктами навчальної діяльності один одного.

До технологій психологічного супроводу належать:

– діагностування готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок, психічного стану і проблем адаптації;

– надання допомоги в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності;

– забезпечення психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб щодо подолання соціокультурних труднощів і встановлення комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами;

– консультування внутрішньо переміщених осіб, які відчувають проблеми в адаптації або розчарувалися в обраній спеціальності;

– корекція самооцінки, відчуття соціального вакууму, професійного самовизначення при компромісному виборі стратегії внутрішньо переміщених осіб.

Основна мета діяльності *психологічної служби* університету полягає в психологічному супроводі педагогічного процесу, захисті психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників (студентів, науково-педагогічних працівників), пошуку найбільш ефективних форм і методів роботи зі студентською молоддю, які б відповідали як потребам суспільства, так і потребам особистості сучасного студента; створенні умов для повноцінного особистісного розвитку, соціалізації, професійного становлення і життєвого самовизначення студентів.

Таким чином, з метою здійснення психологічного супроводу, підвищення ефективності педагогічного процесу, сприяння особистісному та професійному зростанню, соціальному благополуччю та збереженню психологічного здоров'я усіх його учасників вважаємо за доцільне створити психологічну службу в умовах університету, яка покликана допомогти студентам подолати негативні психологічні наслідки складних соціально-політичних подій і

наслідків АТО в Україні; формувати здоровий психологічний клімат у студентському, викладацькому колективі й закладі в цілому; сприяти соціально-психологічному захисту та наданню психологічної допомоги постраждалим, внутрішньо переміщеним особам та родичам загиблих.

Психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб має полягати в тому, щоб допомогти гармонізувати їх емоційні стани, усвідомити ситуацію, працювати над особистісними цілями.

Тому звертаємо увагу на необхідність створення психологічної служби на базі кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля, діяльність якої буде спрямована на надання комплексної соціально-психологічної допомоги студентам з числа внутрішньо переміщених осіб за такими напрямками:

- створення умов для підвищення соціальної активності внутрішньо переміщених осіб у вирішенні власних проблем;
- психотехнічна підготовка студентів-психологів і практикуючих психологів, які могли б надавати психологічну допомогу;
- організація роботи груп самопомоги під керівництвом практичних психологів психологічної служби для внутрішньо переміщених осіб;
- проведення групових тренінгових занять та надання індивідуальних консультацій усім бажаючим внутрішньо переміщеним особам;
- організація і проведення серії тематичних тренінгів з підвищення соціально-психологічної компетентності бажаючих долучитися до проекту.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що явище внутрішньо переміщених осіб ще досить нове для українського суспільства, тому єдиного механізму вирішення цієї проблеми поки не розроблено. У нашій роботі було розглянуто питання проблеми адаптації студентів з числа внутрішньо переміщених осіб, психологічного супроводу та особливості роботи психологічної служби із зазначеною категорією осіб. Ці питання все ще набувають актуальності у зв'язку з подіями, які відбуваються у нашій країні. Наявний досвід проведених досліджень і практичної роботи зі студентами з числа внутрішньо переміщених осіб потребує подальшого розвитку, доповнення та вдосконалення форм і методів надання психологічної допомоги в процесі їх адаптації до нових життєвих ситуацій та їх психологічного супроводу.

#### Список використаних джерел

1. Адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування – Електронні дані. – Полтавська обласна рада, 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oblrada.pl.ua/uploads/lstud/2015/12.pdf> (дата звернення 25.02.2018).
2. Боловацька Ю.І. Залучення студентів-переселенців до волонтерської діяльності в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка / Ю.І. Боловацька // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 9. – С. 40–42.
3. Васьківська С.В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: Технологія ведення консультативного діалогу: навч. посіб. / С.В. Васьківська. – К.: В. Главник, 2006. – 128 с.
4. Все про адаптацію: спец.вип. газ. «Психолог». – 2004. № 25–26 (111–122). – 120 с.
5. Демченко В.А. Куратор студентської групи та його роль у підвищенні ефективності адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ / В.А. Демченко, С.С. Микитюк // Матеріали VII міжнарод. науч.-практ. конф., Харків, 14–15 дек. 2012 г. – Харків, 2012. – С. 95–97.
6. Донских Т.П. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях / Т.П. Донских // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12 (118). – С. 167–172.
7. Дуб В.Г. Психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців / В.Г. Дуб // Мольд і ринок: наук.-пед. журн. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2016. – С. 68–72
8. Закон від 20.10.2014 № 1706-VII; Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб Верховна Рада України.– Електронні дані.– Верховна Рада України 1994–2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (дата звернення 25.02.2018).



9. Казакова Р.Г. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Р.Г. Казакова, А.П. Тряпицина. – СПб: Петербург – 21 век; Пресс-Аташе, 1997. – 160 с.

10. Как на Луганщине живут студенты-переселенцы? // Параллель-Медиа 2009–2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paralel-media.com.ua/p73620.html> (дата звернення 25.02.2018).

11. Особистість в екстремальних умовах: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 травня 2017 р., м. Львів. – Львів: Корпан Б.І., 2017. – 176 с.

12. Осухова Н.Г. Між миром і війною: психологічний супровід дітей, евакуйованих із зони військових дій у Чеченській республіці / Н.Г. Осухова // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2014. – С. 59–63.

13. Педагогика и психология высшей школы: учебн. пос. для вузов / отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

14. Психологічна служба ДНУ: Ресурсний центр ІТ-освіти та технологій ДНУ. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dnu.dp.ua/view/socpsih> (дата звернення 25.02.2018).

15. Словник іншомовних слів // за ред. академіка АН УРСР Мельничука О. С., 2-ге вид., вид. Головна редакція УРЕ, – К., 1985. – 929 с.

16. Степаненко Л.В. Особливості прояву емоційних станів у студентів-переселенців / Л.В. Степаненко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон. – 2015. – Вип. 2. – Т. 1. – 111 с.

#### References

1. *Adaptatsiia vnutrishnoperemishchenykh osib do universytetskoho seredovyshcha zasobamy studentskoho samovriaduvannia* [Adaptation of Internally Displaced Persons to the University Environment by Student Self-Government]. *Poltavska oblasna rada 2018* [Poltava Regional Council 2018]. Access mode: <http://www.oblrada.pl.ua/uploads/Istud/2015/12.pdf> (In Ukrainian).

2. Bolovatska, Yu.I. (2016). *Zaluchennia studentiv-pereselentsiv do volonterskoi diialnosti v Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V.H. Korolenka* [Involving resettlement students in volunteer activities at Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern educator], no. 9, pp. 40-42 (In Ukrainian).

3. Vaskivska, S.V. (2006). *Sotsialno-psykholohichni suprovid klientiv: Tekhnolohiia vedenia konsultatyvnoho dialohu* [Socially-psychological customer support: Technology of conducting an advisory dialogue]. Kyiv, V. Hlavnyk Publ., 128 p. (In Ukrainian).

4. *Vse pro adaptatsiu* (2004) [All about adaptation]. *Psykholog* [Psychologist], no. 25-26 (111-112), 120 p. (In Ukrainian).

5. Demchenko, V.A. & Mykytiuk, S.S. (2012). *Kurator studentskoi hrupy ta ioho rol u pidvyshchenni efektyvnosti adaptatsii pershokursnykiv do navchania u VNZ* [Curator of a student group and its role in improving the effectiveness of adapting freshmen to studying at universities]. *Materialy VII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Kharkov, 14-15 dekabria 2012)* [Materials of the VII International Scientific and Practical Conference (Kharkiv, 14-15 December 2012)]. Kharkov, pp. 95-97 (In Ukrainian).

6. Donskikh, T.P. (2010). *Sotsialno-psykholohicheskaia adaptatsiia studenta-mhranta v novykh sotsiokulturnykh usloviakh* [Socio-psychological adaptation of a migrant student in new sociocultural conditions]. *Vestnik Orenburzhskogo gosudarstvennogo pedahohicheskogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University], no. 12 (118), pp. 167-172 (In Russian).

7. Dub, V.H. *Psykhologo-pedahohichni suprovid studentiv pereselentsiv* [Psychological and pedagogical support for immigrant students]. *Molod i rynek* [Youth and the market]. Drohobych, pp. 68-72 (In Ukrainian).

8. *Zakon Ukrainy 'Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib'*, no. 1706-VII vid 20.10.2014 [Law of Ukraine 'On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons', no. 1706-VII dated 20.10.2014]. *Verkhovna Rada Ukrainy 1994-2018* [Verkhovna Rada of Ukraine 1994-2018]. Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (In Ukrainian).

9. Kazakova, R.H. & Triapitsina, A.P. (1997). *Dialoh na lestnitse uspekha. Shkola na porohe novoho veka* [Dialogue on the ladder of success. School at the threshold of a new century]. Sankt-Peterburh, Peterburh - 21 vek Publ., Press-Atashe Publ., 160 p. (In Russian).

10. *Kak na Luhanshchine zhivut studenty-pereselentsi?* [How do students from the Luhansk region live?]. *Parallel-Media 2009-2017* [Parallel Media 2009-2017]. Access mode: <http://parallel-media.com.ua/p73620.html> (In Russian).

11. *Osobystist v ekstremalnykh umovakh* [Personality in extreme conditions]. *Materialy VIII vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Lviv, 12 travnnia 2017)* [Materials of VIII All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Lviv, 12 May 2017)]. Lviv, FOP Korpan, B.I. Publ., 176 p. (In Ukrainian).

12. Osukhova, N.H. (2014). *Mizh myrom i viinoiu: psykholohichniy suprovid ditei, evakuiovanykh iz zony viiskovykh dii u Chechenivskii respublitsi* [Between peace and war: psychological support for children evacuated from the zone of hostilities in the Chechen republic]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota* [Practical Psychology and Social Work]. Kyiv, pp. 59-63 (In Ukrainian).

13. In S.I. Samyhin (Ed.). (1998). *Pedahohika i psikholohiia vysshei shkoly* [Pedagogy and psychology of the higher school]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 544 p. (In Russian).

14. *Psykholohichna sluzhba DNU* [Psychological Service of DNU]. *Resursnyi tseentr IT-osvity ta tekhnolohii DNU* [Resource Center for IT-education and technologies of DNU]. Access mode: <http://www.dnu.dp.ua/view/socpsih> (In Ukrainian).

15. In O.S. Melnychuk (Ed.). (1985). *Slovnyk inshomovnykh sliv: 2-e vyd.* [Dictionary of foreign languages: 2nd ed.]. Kyiv, URE Publ., 929 p. (In Ukrainian).

16. Stepanenko, L.V. (2015). *Osoblyvosti proiavu emotsiinykh staniv u studentiv pereselentsiv* [Features of the manifestation of emotional states among migrant students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu* [Scientific Herald of Kherson State University]. Kherson, issue 2, vol. 1, 111 p. (In Ukrainian).

В статье определены основные психологические особенности категории студентов из числа внутренне перемещённых лиц, основные механизмы, факторы и уровни их адаптации к новым условиям и университетской среде в частности. Рассмотрены теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения внутренне перемещённых лиц. Уточнены основные дефиниции исследования «внутренне перемещённое лицо», «адаптация», «университетская среда». Проанализированы организационно-педагогические условия адаптации внутренне перемещённых лиц в университетской среде. Предложены основные направления деятельности по предоставлению комплексной социально-психологической помощи студентам из числа внутренне перемещённых лиц. Сделан акцент на необходимости создания психологической службы в условиях университета.

*Ключевые слова: адаптация, внутренне перемещённое лицо, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая служба.*

In article the main psychological features of category «students-displaced persons», the main mechanisms, factors and levels of their adaptation to new conditions and the university environment in particular are defined. Theoretical aspects of psychology and pedagogical escort of students-displaced persons are considered. The main definitions of the research «displaced person», «internally displaced person», «adaptation», «university environment», «student-displaced person» are specified. Organizational and pedagogical conditions of adaptation of displaced persons to the university environment are analysed. The main activities on providing complex social psychological assistance to students-displaced persons are offered. The need of creation of psychological service in the conditions of university is emphasized.

*Key words: adaptation, student-displaced person, psychology and pedagogical maintenance, psychological service.*

*Одержано 14.09.2018.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-20

**Г.В. ДАВИДЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
директор, професор кафедри соціальних технологій  
Вінницького інституту Університету «Україна»*

### УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: БАР'ЄРИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У статті проаналізовано та розкрито теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Визначено основні бар'єри, що гальмують розвиток інклюзивної освіти у системі вищої освіти України. Запропоновано шляхи їх подолання.

*Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, соціальна інклюзія.*

**П**остановка проблеми. Інклюзія у вищій школі реалізується як наслідок послідовного втілення принципів інклюзивного навчання осіб з інвалідністю від дитячого садка до позашкільної освіти, а також ефективного включення осіб з інвалідністю в усі сфери життєдіяльності суспільства. Однак в Україні сьогодні маємо ситуацію, коли соціальна інклюзія та інклюзивне навчання тільки починають впроваджуватися, а тому не працюють тією мірою, у якій це потрібно.

Попри поширення інклюзивної освіти у більшості країн Північної Америки та Європи, досвід інших країн у впровадженні принципів доступного навчання може бути тільки частково використано, адже ситуація, що склалася сьогодні в Україні, потребує власної системи оцінки, а також підходів до розв'язання основних проблем та запобігання можливим викликам.

Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у вищому навчальному закладі на сьогодні не регламентоване нормативно, а тому залишається на рівні інноватики та індивідуальної практики конкретного вищого навчального закладу. Найбільшу цінність за таких обставин становить досвід практичного втілення інклюзивного навчання у системі вищої освіти. В Україні єдиним ВНЗ, що втілює на практиці принципи інклюзивного навчання у системі вищої освіти є Університет «Україна», що ось уже майже 20 років надає доступну вищу освіту особам з інвалідністю, а тому має власні теоретичні та практичні напрацювання.

Інклюзивне навчання у закладах вищої освіти базується на основних досягненнях сучасної педагогічної науки загалом та андрагогіки зокрема. Аналіз світового досвіду імплементації інклюзії свідчить про складність і багатогранність досліджуваної проблеми. Поняття «інклюзія» за такого підходу набуває статусу нової філософії освітньої галузі, що має забезпечити повноцінну участь усіх громадян незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті. Така філософія вибудовується на принципах нової гуманітарної моделі інвалідності: включення, відкритої невизначеної особистості, еволюційності та нормалізації, що передбачає перебудову всієї економічної, освітньої, юридичної та політичної системи відповідно до нових суспільних стандартів. Відтак, важливим чинником успішного впровадження інклюзії є соціальна політика.

Історична динаміка характеризується поступовою зміною негативного ставлення до людей з інвалідністю на позитивне, у результаті чого сформувалися три традиції ставлення до інвалідності: американська, західноєвропейська та східноєвропейська, зумовлені політичними, географічними й кліматичними особливостями. Лоялізація ставлення до людей з інвалідністю поетапно змінювалася після поширення: а) християнства; б) ідей Відродження; в) демократичних ідей періоду буржуазних революцій. Планомірна соціальна політика щодо людей з інвалідністю як окремий вид діяльності почала проводитися після Першої світової війни. Саме в цей час учені – представники різних галузей освіти – звертаються до проблеми навчання осіб з інвалідністю з власне медичного, економічного та соціального погляду. Інтеграція отриманих знань відбувається наприкінці ХХ ст. у зв'язку з активізацією правозахисного руху, спрямованого на захист прав і свобод особистості незалежно від її особливостей. Саме в цей період науковці починають говорити про інвалідність як про психолого-педагогічну проблему.

**Аналіз актуальних досліджень.** Зарубіжні науковці зосереджують увагу на проблемах запровадження вищої інклюзивної освіти з 80-х років ХХ ст., а з початку 1990-х рр. з'являється інтерес до цих питань у країнах СНД, зокрема, в Україні. Першість у цих дослідженнях належить британським педагогам і соціологам (Д. Купер, С. Корлетт, П. Сільвер, Г. Сільвер, Дж. Беллоу, М. Девіс, Т. Ньюмен та ін.).

Філософські та педагогічні проблеми інклюзивної освіти висвітлено в працях українських (П.М. Таланчук, К.О. Кольченко, А.А. Колупаєва, С.П. Миронова, М.П. Матвеева, Ю.М. Найда, Т.В. Сак, О.М. Таранченко та ін.), американських (Дж. Р. Кім, А. Де Боер, В. Кагрейн, М. Шмідт), британських (Т. Брендон, Дж. Чарльстон), шведських (Е.-Х. Маттсон, А. М. Хансен та ін.) науковців.

Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми висвітлено в працях зарубіжних дослідників Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозье, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, К. Тейлора, А. Ходкінсона, О. Ярської-Смирницької.

Окремі аспекти проблеми інклюзії висвітлено в працях українських науковців М. Чайковського, О. Ільїної, О. Мартинової, О. Миськів, О. Мовчан, О. Полякової, Т. Самсонової, Н. Софій, В. Синьової, Є. Тарасенко, Н. Шаповала, А. Шевцова, О. Дікової-Фаворської, І. Кресіної, О. Отич, М. Шульги, Д. Шульженко, Н. Артюшенко, М. Докторович, С. Кондратьєвої, О. Купреєвої, С. Літовченко, М. Наянної, І. Россіхіної, А. Сімак, Н. Теплової, О. Фудорової та ін.

**Метою статті** є характеристика основних теоретико-методичних засад організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Відтак, автор статті ставить перед собою вирішення таких **завдань**: визначити основні бар'єри, що гальмують розвиток інклюзивної освіти у системі вищої освіти України, та запропонувати шляхи їхнього подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Системний аналіз наукових джерел показав, що єдиного погляду на термінологічний комплекс, який характеризує інклюзивне навчання, не існує. Упродовж десятиліть триває дискусія щодо диференціації понять «інклюзія», «інтеграція», «ексклюзія», «сегрегація», «абілітація», «адаптація» та «імплементация інклюзії». Змістовий аналіз цих понять засвідчив, що основними термінами інклюзивного дискурсу є «інклюзія» та «інтеграція».

Сучасні теорії інклюзивного навчання ґрунтуються на компетентнісному, системному, особистісно-орієнтованому (орієнтація на особистість того, хто навчається), діяльнісно-праксеологічному (спільна діяльність учасників навчального процесу), акмеологічному (теоретичне обґрунтування закономірностей досягнення особистістю найвищих рівнів здобутків у власній життєдіяльності і розвитку цивілізації), аксіологічному (система цінностей у нових підходах до підготовки майбутніх фахівців), синергетичному (комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації), інтегративному (забезпечення цілісності системи професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців) підходах.

Основою нової філософії інклюзивної освіти стала не медична, а соціально-політична модель інвалідності. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю визначає інвалідність не як іманентну рису особистості, а як результат взаємодії індивіда з бар'єрами навколиш-

нього середовища. Такий підхід дав змогу подолати стереотипи відчуженості, десоціологізацію особи з інвалідністю, визнати її повноцінною, але такою, що має особливі потреби. Це усуває потребу у «виліковуванні», «виправленні» особи з інвалідністю і вчить суспільство сприймати людину такою, якою вона є. Визнання цього напряму ключовим на рівні Ради Європи та інших міжнародних організацій стимулювало наприкінці ХХ ст. низку всесвітніх форумів, конференцій, нарад, за підсумками яких було підготовлено низку декларацій та рекомендацій для урядів країн – членів Європейського Союзу (ЄС), що кардинально змінило систему вищої освіти: від створення повноцінного доступу й так званого «універсального дизайну» до розроблення методів і прийомів роботи викладача зі студентом з інвалідністю.

Досвід країн – членів Євросоюзу з-поміж тих, що ще зовсім недавно вирішували схожі з українськими проблеми вибору, були пов'язані з переходом до нових форм демократії та ринкової економіки, як інколи можуть стати у нагоді. Втім, як і весь світовий досвід, що передував нинішній європейській традиції в уявленнях щодо шляхів і рівня забезпеченості добробуту громадян, та сучасні прогнози стосовно тенденцій, що стають визначальними для перспектив становлення і розвитку соціальної держави в Україні [1].

В основі міжнародних стандартів прав людини лежить забезпечення доступу до соціальних прав кожної людини, зокрема, й доступу до вищої освіти, на засадах рівності й недискримінації [4].

Аналіз міжнародних документів дає можливість зробити висновки, що право на освіту стало одним з основних прав людини. Відтак, право на освіту осіб з психофізичними порушеннями має гарантуватися бездискримінаційно, без будь-яких обмежень. Соціальна держава має визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, які того потребують, в інтегрованих структурах, а система спеціальної освіти має формуватись, розвиватись і вдосконалюватись в напрямі інклюзивної моделі освіти. Водночас кожна країна має враховувати власний національний досвід, найкращі освітянські традиції, оскільки інклюзивна освіта запроваджується в різних країнах по-різному і залежить від стану розвитку освіти загалом, ставлення до навчання осіб з особливими освітніми потребами, соціально-економічного розвитку і політики держави, інших об'єктивних і суб'єктивних чинників [2].

Відповідно, сучасний підхід до реалізації принципів інклюзивного навчання на практиці тісно пов'язаний з проблемою усунення можливих бар'єрів як процесу та досягненням доступності освітніх послуг як його результату.

Основними бар'єрами, що гальмують розвиток інклюзивної освіти у системі вищої освіти України є:

- низький загальний рівень теоретичної підготовки і неконкурентоспроможність абітурієнтів з інвалідністю порівняно з нормативними абітурієнтами;
- неготовність матеріальної бази та штату вищих навчальних закладів до навчання студентів з інвалідністю;
- неготовність сучасних науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- непридатність традиційних педагогічних методів та форм навчання до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- неготовність студентського культурно-освітнього середовища до інклюзії [3, с. 73–94].

Першочерговою умовою успішної реалізації інклюзивного навчання у вищій школі України на сучасному етапі є усунення цих бар'єрів. Розглянемо основні шляхи розв'язання цієї проблеми.

### **1. Рівень теоретичної підготовки осіб з інвалідністю до вступу у заклади вищої освіти зазвичай значно нижчий, ніж у нормативних студентів.**

*Причини:* особливості законодавства; відмінності навчальних програм та вимог до знань, умінь і навичок; недосконала система оцінювання; функціонування шкіл-інтернатів та спеціалізованих шкіл, які надають освіту неналежного рівня; занижена самооцінка та проблеми у мотиваційній сфері у осіб з інвалідністю; некомпетентність, необ'єктивність та упередженість педагогічних працівників системи загальної середньої освіти.

Можливе розв'язання:

– *короткотермінові заходи* – організація курсів довузівської підготовки з додатковими можливостями для осіб з інвалідністю; постійний соціально-психологічний та педагогічний супровід такого абітурієнта на перших етапах його навчання; проведення навчальних семінарів та методичних тренінгів для працівників системи загальноосвітньої підготовки та іншого персоналу;

– *довготермінові заходи* – реформування системи загальної та спеціальної середньої освіти; удосконалення механізмів проведення ЗНО з урахуванням індивідуальних особливостей кожного; усунення прогалин в освітньому законодавстві; упровадження принципів доступності та універсального дизайну.

**2. Сучасний вищий навчальний заклад не готовий приймати студента з інвалідністю,** якщо його навчання потребує створення додаткових умов доступності.

*Причини:* консервативність системи освіти, неготовність до змін; недостатнє фінансування галузі; невміння персоналу працювати з новітніми технологіями; низька компетентність та поінформованість викладачів щодо можливої участі у міжнародних проектах, залучення грантових інвестицій; ігнорування вимог доступності та універсального дизайну тощо.

Можливе розв'язання:

– *короткотермінові заходи* – створення у ВНЗ відділів спеціального супроводу, залучення у штат перекладачів-дактилогів та дефектологів; поповнення бібліотечних фондів навчальними аудіоматеріалами та підручниками, надрукованими шрифтом Брайля; облаштування навчальних приміщень відповідно до вимог універсального дизайну;

– *довготермінові заходи* – зміна чинного законодавства; робота з суспільними очікуваннями та стереотипами; пошук джерел додаткового фінансування переоблаштування внутрішнього архітектурного та навчально-інформаційного середовища закладу.

**3. Сучасний науково-педагогічний працівник не готовий до роботи зі студентами з інвалідністю.**

*Причини.* Для психологічних бар'єрів: низький рівень толерантності, неготовність працювати зі студентом як із клієнтом, низька культура спілкування зі студентами з інвалідністю; для методичних бар'єрів: відсутність знань про особливості навчання студентів різних нозологічних груп, невміння будувати навчальне заняття інклюзивного типу, низька вмотивованість працівників до зміни технологічного інструментарію, застосування інноваційних методик та прийомів.

Можливе розв'язання:

– *короткотермінові заходи* – неефективні;

– *довготермінові заходи* – зміна ставлення науково-педагогічних працівників до осіб з інвалідністю через систему тренінгів; обмін досвідом, обов'язкове включення у програму стажування досвіду прогресивних навчальних закладів щодо роботи зі студентами з різними формами інвалідності; активне формування успішної соціальної інклюзії; пристосування освітніх цілей загалом, конкретних технологій, методик, форм роботи до потреб осіб з інвалідністю.

**4. Непридатність традиційних педагогічних методів та форм навчання до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.**

Проблема відносин між науково-педагогічним колективом, адмінперсоналом, студентами, з одного боку, та особами з інвалідністю як учасниками навчального процесу, що є важливим антропогенним контекстом упровадження інклюзії [3, с. 89–94]. Цю проблему окреслено у Дакарському плані дій (2000 р.) та Всесвітній декларації «Освіта для всіх» (1990 р.).

Вивчення проблеми стосунків викладачів і студентів з інвалідністю показало, що середнє і старше покоління педагогів традиційної вищої школи схильне до сегрегованого навчання, а молоде – до інтегрованого. Загалом у ВНЗ України превалює негативне ставлення педагогів до впровадження інклюзії. Найлояльніше ставлення демонструють викладачі до студентів з фізичними вадами, тоді як емоційні й розумові розлади є бар'єром для прийнятних стосунків. Розв'язання проблеми деструктивного ставлення педагогів до студентів з інвалідністю лежить переважно в організаційній площині й можливе шляхом підвищення професійної та особистісної компетентності педагогів, зниження напруження через комуні-

кативне й особистісне подолання труднощів і бар'єрів у спілкуванні, стимулювання викладачів до нових форм навчання, виховання й комунікації. Важливо змінити ставлення науково-педагогічних працівників до осіб з інвалідністю через систему тренінгів; обмін досвідом, обов'язкове включення у програму стажування досвіду прогресивних навчальних закладів щодо роботи зі студентами з різними формами інвалідності; активне формування успішної соціальної інклюзії [3, с. 89–94].

5. Неготовність студентського культурно-освітнього середовища до інклюзії.

Вивчення стосунків студентів з однолітками, що мають інвалідність, показало, що їхня співпраця може бути як стабілізаційним, так і деструктивним чинником [3, с. 94–100]. Загалом студенти налаштовані на позитивне сприйняття однолітків з інвалідністю за умови успішної комунікації з ними. Їхні стосунки багато в чому залежать від системи інформування студентів з авторитетних джерел, позитивного особистого досвіду їхнього спілкування з особами з інвалідністю. Найбільш ефективна комунікація фізично здорових осіб та осіб з інвалідністю спостерігається в процесі спільної навчально-виховної діяльності між нормативною молоддю та студентами із захворюваннями опорно-рухового апарату, тоді як психічні відхилення погіршують таку співпрацю. Попри когнітивно-діяльнісний дисонанс між фізично здоровими особами та молоддю з інвалідністю їхнє спільне навчання дає позитивні результати: студенти з інвалідністю удосконалюють соціальні, когнітивні, емоційні й поведінкові навички, а нормативні виховують у собі позитивні риси (увагу, милосердя, лояльність). Найефективнішим методом оптимізації відносин в інклюзивному освітньому середовищі є взаємозаміна навчально-виховних ролей між фізично здоровими студентами та їхніми однолітками з інвалідністю, що сприяє вирівнюванню стосунків. У ВНЗ впровадження інклюзії ефективніше, ніж у школі, завдяки вже сформованому ціннісно-етичному світогляду молоді.

**Висновки.** Сучасний підхід до реалізації принципів інклюзивного навчання на практиці тісно пов'язаний з проблемою усунення можливих бар'єрів як процесу та досягненням доступності освітніх послуг як його результату. Основними бар'єрами, що гальмують розвиток інклюзивної освіти у системі вищої освіти України, є низький загальний рівень теоретичної підготовки і неконкурентоспроможність абітурієнтів з інвалідністю порівняно з нормативними абітурієнтами; неготовність матеріальної бази та штату вищих навчальних закладів до навчання студентів з інвалідністю; неготовність сучасних науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; непридатність традиційних педагогічних методів та форм навчання до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; неготовність студентського культурно-освітнього середовища до інклюзії.

Усунення цих бар'єрів є не лише першочерговою умовою успішної реалізації інклюзивного навчання у вищій школі України, а й створить необхідні умови для упровадження соціальної інклюзії.

#### Список використаних джерел

1. Давиденко В.В. Лідуюча роль соціального діалогу в еволюції поглядів на становлення соціальної держави / В.В. Давиденко // Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»: International Scientific Journal of Universities and Leadership. – 2017 – № 2 (5). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-3-1/>
2. Давиденко В.В. Становлення інклюзивної освіти як чинник формування соціальної держави: нормативно-правове забезпечення / В.В. Давиденко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – К.: Університет «Україна». – 2017. – № 14 (2017). – С. 117–121.
3. Давиденко Г.В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія] / Г.В. Давиденко. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – 314 с.
4. Давиденко Г.В. Упровадження антидискримінаційних норм у вищій освіті як передумова соціалізації та формування лідерських якостей осіб з особливими освітніми потребами / Г.В. Давиденко // Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»: International Scientific Journal of Universities and Leadership. – 2017 – № 2 (5). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-1-1/>

### References

1. Davydenko, V.V. (2017). *Lidyruiucha rol sotsialnoho dialohu v evoliutsii pohliadiv na stanovlennia sotsialnoi derzhavy* [The Leadership Role of Social Dialogue in the Evolution of Views on the Establishment of Social State]. *Universytety i liderstvo* [Universities and Leadership]. Kyiv, no. 2 (5). Access mode : <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-3-1/> (In Ukrainian).
2. Davydenko, V.V. (2017). *Stanovlennia inkliuzyvnoi osvity yak chynnyk formuvannia sotsialnoi derzhavy : normativno-pravove zabezpechennia* [Establishing of Inclusive Education as a Factor of Forming a Social State: Normative and Legal Guarantee]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii universytetu 'Ukraina'* [Collected Works of Khmelnytskyj Institute of Social Technologies of University "Ukraine"]. Kyiv, Universytet 'Ukraina' Publ., no. 14, pp. 117–121 (In Ukrainian).
3. Davydenko, H.V. (2015). *Inkliuziia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Evropeiskoho soiuzu* [Inclusion at the higher educational establishments in the European Union]. Vinnytsia, Nilan-LTD Publ., 314 p. (In Ukrainian).
4. Davydenko, H.V. (2017). *Uprovadzhennia antydyskryminatsiinykh norm u vyshchii osviti yak peredumova sotsializatsii ta formuvannia liderskykh yakosti osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy* [Introduction of Nondiscriminatory Norms at Higher Education as a Pre-Condition of Socialization and Leadership Skills Formation of Persons with the Special Educational Needs]. *Universytety i liderstvo* [Universities and Leadership]. Kyiv, no. 2 (5). Access mode : <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-1-1/> (In Ukrainian).

В статье проанализированы и раскрыты теоретико-методические основы организации инклюзивного обучения в учреждениях высшего образования. Определены основные барьеры, тормозящие развитие инклюзивного образования в системе высшего образования Украины. Предложены пути их преодоления.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, социальная инклюзия.

The article analyzes and reveals theoretical and methodical principles of the organization of inclusive education at higher education institutions. The main barriers hindering the development of inclusive education in the system of higher education of Ukraine are determined. The ways of overcoming them are suggested.

*Key words:* inclusion, inclusive education, social inclusion.

*Одержано 3.10.2018.*



УДК 376.3

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-21

**А.О. КРИВОРОТЬКО,**

*викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

## **ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

У статті досліджено гендерне виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку, а саме: рівень здатності до статевої та вікової ідентифікації, рівень знань з міжстатевої поведінки, статевого здоров'я, рівень вираженості маскуліності чи фемінності та рівень шкільної адаптації в колективі однолітків. Визначено доцільність організації спеціальної навчально-виховної роботи з підлітками із порушенням інтелектуального розвитку як з боку навчального закладу, так і з боку батьків. Перспективою подальших досліджень є впровадження у навчально-виховний процес програми з гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку.

*Ключові слова: гендерне виховання, підлітки, порушення інтелектуального розвитку, емпіричне дослідження.*

**П**остановка проблеми. Умови сучасного соціокультурного розвитку надзвичайно гостро актуалізують питання гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку як складник мети виховання, всебічного і гармонійного розвитку особистості. Адже саме на підлітковий вік припадає основний період формування гендерної культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення себе чоловіком або жінкою. На це формування впливають сім'ї учнів із порушенням інтелектуального розвитку, навчальні заклади, суспільні організації, засоби масової інформації. І зазвичай ці впливи без належної уваги і контролю можуть призвести до пригнічених результатів з боку гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку. Учні із порушенням інтелектуального розвитку вийдуть зі школи без належної підготовки і з багажем помилкових принципів гендерної поведінки. Тому вважаємо, що проблема гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку є актуальною на наш час.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку розкрито у працях П. Блонського, Т. Гурлевої, Д. Ісаєва, В. Кагана, С. Лукомської, М. Матвєєвої, С. Миронова, С. Носова та ін.; проблемами вивчення особливостей гендерного виховання при різних ступенях зниження інтелекту займалися І. Бабюк, Н. Белопольська, В. Левицький, М. Пішчик, Л. Шипіцина; особливостями сприймання себе й конструювання власного образу у підлітків з інтелектуальними порушеннями – Ч. Кожалієва, Т. Кузьміна; різними аспектами статевого виховання в сім'ї - Т. Говорун, О. Кікінежді, Д. Колесов, А. Коллонтай, О. Шарган; питаннями формування культури сексуальної поведінки займалися Д. Азбукін, Г. Ващенко, Л. Гридковець, В. Кравець, О. Сечейко; питаннями самосвідомості цієї категорії дітей – І. Бех, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна; впливом статевої поведінки на соціальну адаптацію підлітків – Б. Алексєєв, М. Дворяничков, С. Єніколопов, Е. Іглі, Я. Коло-

мінський, А. Кочарян; гендерним підходом до виховання підлітків – В. Агеєва, Ю. Альошина, Т. Виноградова, І. Кльоцина, І. Кон, Н. Лещук, О. Петрунько; питаннями міжстатевих стосунків у колективі підлітків- І. Мезеря та ін.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у дослідженні впливу соціуму на рівень гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Підлітковий вік є одним із найважливіших у становленні особистості, зокрема формуванню гендерного виховання. Це зумовлюється активним статевим дозріванням, коли відбувається формування вторинних статевих ознак, а статевий потяг набуває дорослих рис [1]. У цей період підліток усвідомлює значення своєї статевої належності, у нього формуються гендерна ідентифікація та стереотипи гендерних ролей, що реалізується у стосунках із представниками своєї та протилежної статі.

Гендерна ідентифікація підлітків із порушенням інтелектуального розвитку зумовлена не лише особливостями перехідного віку (який вже сам по собі є кризовим), але й факторами соціального середовища, зокрема стосунками між батьками підлітків (наприклад, «відсутність» батька може затримувати у підлітка встановлення почуття впевненості), пропагандою в засобах масової інформації зразків поведінки «справжніх чоловіків і жінок», відсутністю науково обґрунтованої та впроваджуваної програми гендерного виховання. Внаслідок цього у підлітків формується неадекватне уявлення про гендерні ролі, характерні для своєї та протилежної статі, виникають дисгармонії в розвитку якостей. Особливо актуальна ця проблема для підлітків із порушенням інтелектуального розвитку, які через свою стигматизованість практично не включені в систему життєдіяльності суспільства і тому мають порушені механізми засвоєння моделей поведінки.

Емпіричне дослідження рівня гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку проводилось на базі КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Шанс» Дніпропетровської обласної ради серед учнів 8-х та 9-х класів. Вибірка становить 56 підлітків віком 14–16 років. За ступенем вираженості інтелектуального дефекту – дебільність (легка форма розумової відсталості - F 70).

Для дослідження рівня гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку було використано 5 діагностичних методик. Під час діагностики учням надавалася допомога у двох випадках:

- при нерозумінні змісту інструкції показували зразок виконання;
- повторювали завдання, якщо учні його забували.

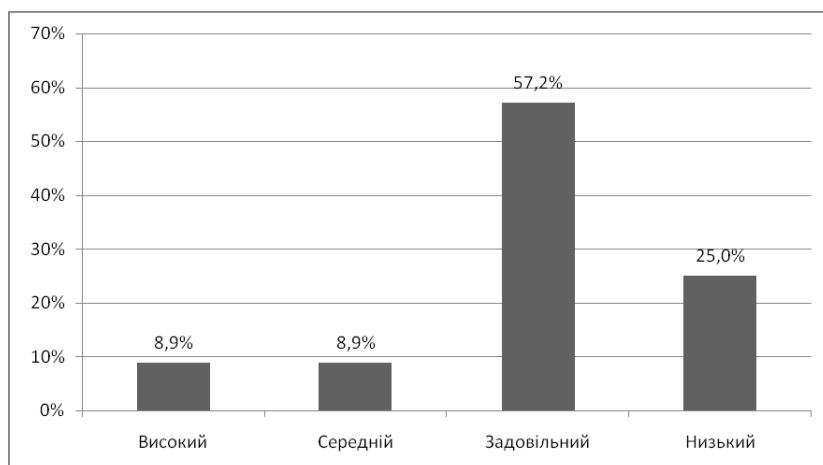
З метою визначення рівня здатності до статевої та вікової ідентифікації ми провели діагностування учнів за методикою «Дитяча самосвідомість та статеві ідентифікації» Н. Белопольської [5]. Отримані результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати діагностики за показниками методики «Дитяча самосвідомість та статеві ідентифікації» Н. Белопольської**

| Рівень здатності до статевої та вікової ідентифікації | Кількість | %    |
|---|-----------|------|
| Високий   | 5         | 8,9  |
| Середній  | 5         | 8,9  |
| Задовільний   | 32        | 57,2 |
| Низький   | 14        | 25   |

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий та середній рівні здатності до статевої та вікової ідентифікації виявлено у 8,9% (5 учнів); задовільний рівень – у 57,2% (32 учнів), низький рівень – у 25% (14 учнів). Тобто ми бачимо, що підлітки за оцінкою виконання завдань в основному мають низький і задовільний рівні. Зобразимо графічно отримані результати рівня здатності до статевої та вікової ідентифікації у досліджуваних на рис. 1.



**Рис. 1.** Показники рівня здатності до статевої та вікової ідентифікації досліджуваних

Також під час проведення діагностування ми спостерігали, що учні з високим рівнем справляються самостійно, без допомоги; учням із середнім рівнем необхідна тільки невелика підказка для виправлення помилки в завданні на розташування карток за віком; учні із задовільним рівнем не впорались із завданням на самоідентифікацію, деякі вибирали молодших за свій вік, а деякі – старших, а не картку зі школярем, з розташуванням карток за віком робили незначні помилки у зміні місць старших з молодшими (наприклад, студента розташовували перед школярем); учні з низьким рівнем не змогли впоратися із завданням на розташування за віком навіть за допомогою багаторазових прямих підказок.

Провівши діагностування за опитувальником «Дослідження рівня знань із міжстатевої поведінки» В. Левицького [3] нами визначено рівень знань підлітків із міжстатевої поведінки. Отримані результати наведено в табл. 2 та графічно подано на рис. 2.

*Таблиця 2*

**Результати діагностики за показниками опитувальника «Дослідження рівня знань із міжстатевої поведінки» В. Левицького**

| Рівень знань із міжстатевої поведінки | Кількість | %    |
|---------------------------------------|-----------|------|
| Високий                               | 16        | 28,6 |
| Середній                              | 20        | 35,7 |
| Задовільний                           | 14        | 25   |
| Низький                               | 6         | 10,7 |

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий рівень знань із міжстатевої поведінки виявлено у 28,6% (16 учнів); середній рівень – у 35,7% (20 учнів); задовільний рівень – у 25% (14 учнів), низький рівень – у 10,7% (6 учнів). Ми бачимо, що підлітки із порушенням інтелектуального розвитку за оцінкою виконання завдань в основному мають задовільний і середній рівні. Зобразимо графічно отримані результати рівня знань із міжстатевої поведінки у групах досліджуваних на рис. 2.

Під час виконання завдань у підлітків з порушенням інтелектуального розвитку виникли певні труднощі, пов'язані із завданнями, що стосувались правильності чи неправильності міжстатевої поведінки.

Під час діагностики за опитувальником «Дослідження рівня знань із сексуального здоров'я» Ю. Романцевої [6] нами визначено рівень знань підлітків з порушенням інтелектуального розвитку із статевого здоров'я. Отримані результати наведено в табл. 3 та графічно подано на рис. 3.

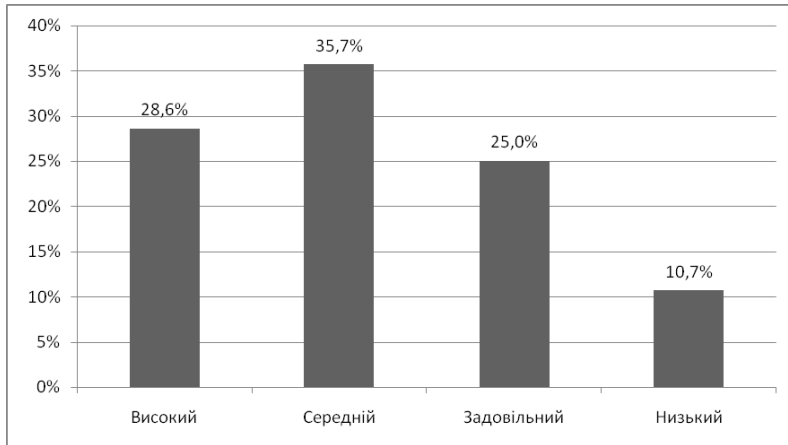


Рис. 2. Показники рівня знань із міжстатевої поведінки досліджуваних.

Таблиця 3

Результати діагностики за показниками опитувальника «Дослідження рівня знань із сексуального здоров'я» Ю. Романцевої

| Рівень знань із статевого здоров'я | Кількість | %    |
|------------------------------------|-----------|------|
| Високий                            | 0         | 0    |
| Середній                           | 19        | 33,9 |
| Задовільний                        | 11        | 19,6 |
| Низький                            | 26        | 46,5 |

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий рівень знань із статевого здоров'я не виявлено; середній рівень – 33,9% (19 учнів), задовільний рівень – у 19,6% (11 учнів), низький рівень – у 46,5% (26 учнів). Тобто ми бачимо, що підлітки з порушенням інтелектуального розвитку за оцінкою виконання завдань в основному мають низький і середній рівні. Зобразимо графічно отримані результати рівня знань із статевого здоров'я досліджуваних на рис. 3.

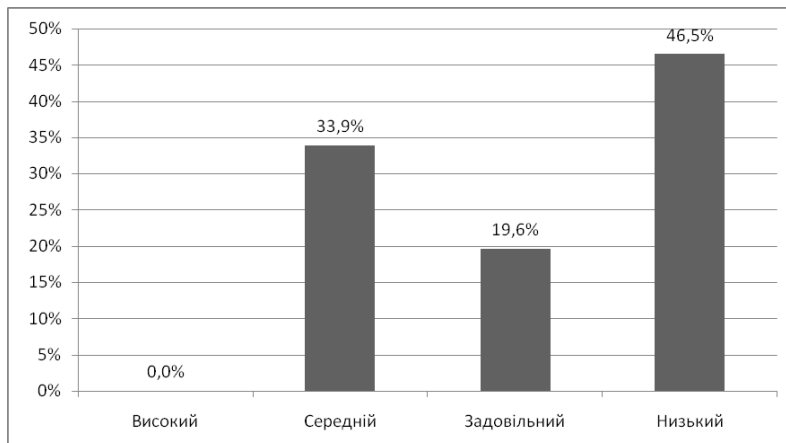


Рис. 3. Показники рівня знань зі статевого здоров'я досліджуваних

Хотілось би зазначити, що складними для підлітків з порушенням інтелектуального розвитку стали завдання, де необхідно було обрати види хвороб, що передаються статевим шляхом, шляхи передачі ВІЛ/СНІДу, види контрацепції (хоча учні знали, що це таке і що самий шикоровикористовуваний контрацептив - презерватив) та наслідки ранніх статевих відносин.

За проективною методикою «Дерево» Д. Лампена [4] нами визначено рівень шкільної адаптації досліджуваних в колективі однолітків. Отримані результати наведено в табл. 4 та графічно подано на рис. 4.

Таблиця 4

Результати діагностики за показниками проективної методики «Дерево» Д. Лампена

| Рівень шкільної адаптації    | Кількість | %    |
|------------------------------|-----------|------|
| Установка на лідерство       | 22        | 39,3 |
| Дружня підтримка             | 7         | 12,5 |
| Адекватна адаптація          | 14        | 25   |
| Відстороненість, замкнутість | 13        | 23,2 |

Свій настрій, своє становище підлітки із порушеннями інтелектуального розвитку виділяють так: установку на лідерство мають 39,3% (22 учні); дружню підтримку – 12,5% (7 учнів); адекватну адаптацію – 25% (14 учнів); відстороненість, замкнутість – 23,2% (13 учнів). Як бачимо, у більшості підлітків спостерігається лідерство та адекватна адаптація. Зобразимо графічно отримані результати рівня шкільної адаптації у досліджуваних на рис. 4.

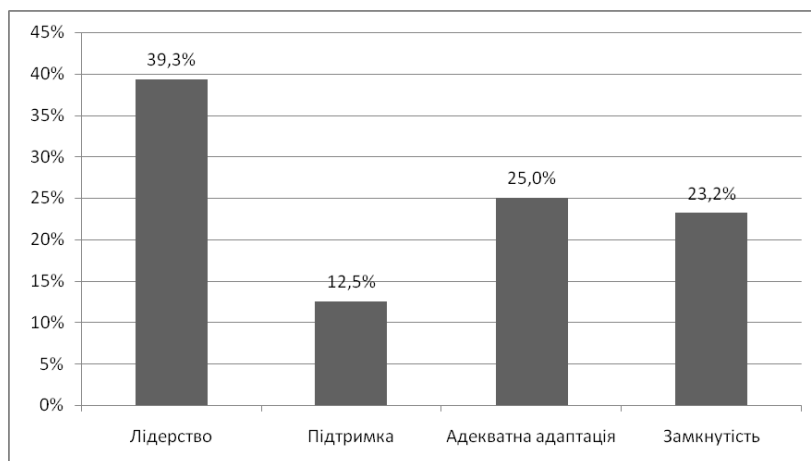


Рис. 4. Показники рівня шкільної адаптації у групах досліджуваних

Як бачимо, учні, у яких спостерігається установка на лідерство чи дружню підтримку, з легкістю впорались з вибором відповіді, а в учнів, у яких спостерігалась адекватна адаптація чи відстороненість та замкнутість виникали певні труднощі, вони вагалися з вибором, а інколи обирали не одну відповідь. Але після допомоги дорослого залишали свій вибір на одній відповіді.

За шкалою «Маскулінність-фемінність» із Фрайбурзького особистісного опитувальника [2] нами визначено рівень вираженості маскулінності чи фемінності. Отримані результати наведено в табл. 5 та графічно подано на рис. 5.

Таблиця 5

Результати діагностики за шкалою «Маскулінність-фемінність»

| Рівень вираженості маскулінності чи фемінності | Кількість | %  |
|--|-----------|----|
| Вираженість маскулінності                      | 26        | 50 |
| Вираженість фемінності                         | 26        | 50 |

Аналіз отриманих результатів експериментальної групи свідчить, що маскуліні та фемінні риси вираженості поведінки виявлено однаковою мірою (50% на 50%). Зобразимо графічно отримані результати рівня вираженості маскулінності чи фемінності у групах досліджуваних на рис. 5.

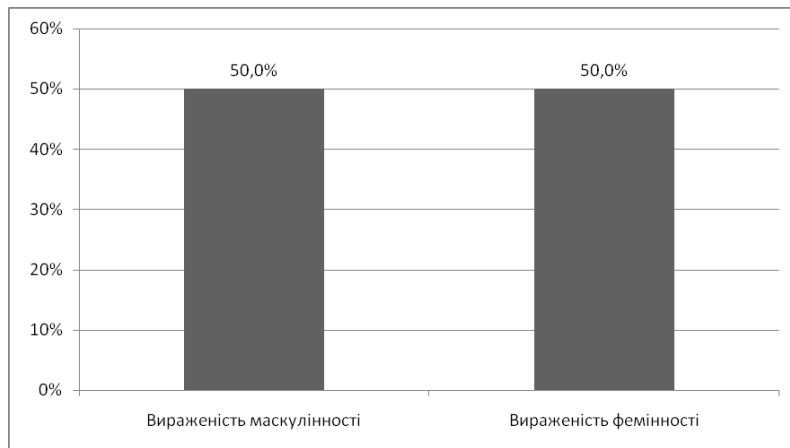


Рис. 5. Показники рівня вираженості маскулінності чи фемінності у досліджуваних

Під час виконання цієї методики деяким учням була необхідна допомога в роз'ясненні певних питань (наприклад, щодо висловлення, «у мене часто змінюється настрій» ми пояснювали, що дитина може відчувати то радість, то смуток, то гнів і все це в короткий період часу). Виявлено, що у учнів із порушенням інтелектуального розвитку ще не сформовані уявлення щодо своєї маскулінності чи фемінності.

Тому особливу увагу необхідно приділяти проблемам формування адекватних уявлень про роль чоловіка і жінки в соціумі, навчання культурі спілкування і міжособистісної взаємодії, навичкам поведінки відповідно до своєї статі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, ми виявили і оцінили рівень гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку, провели кількісний аналіз отриманих результатів емпіричного дослідження, які свідчать про низький рівень гендерного виховання, і що доцільно організувати спеціальну навчально-виховну роботу як з боку навчального закладу, так і з боку батьків. Перспективою подальших досліджень є впровадження у навчально-виховний процес програми з гендерного виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку.

**Список використаних джерел**

1. Гладуш В.А. Сексуальне здоров'я дітей з порушенням психофізичного розвитку як психолого-педагогічний феномен / В.А. Гладуш, А.О. Криворотько // Електронний збірник наукових праць «Наукові здобутки студентів Інституту людини». – 2016 – №2. [Електронне видання]. – Режим доступу: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/viewFile/82/93>

2. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості: метод. посібник / Н. Городнова; 2-ге вид., без змін. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.

3. Левицький В. Е. Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя / В.Е. Левицький // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (серія: соціально-педагогічна) / ред. О.В. Гаврилов, В.І. Співак. – 2006. – Вип. XVII – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський: Медобори. – 348 с.
4. Популярная медицинская энциклопедия / под. ред. В.И. Покровского. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 688 с.
5. Психодіагностика розвитку дошкільників: старший дошкільний вік. / В.О. Крамченкова. – Харків: Ранок, 2013. – 192 с.
6. Романцева Ю.Л. Психологические тесты / Ю.Л. Романцева. – М.: Мир, 1999. – 123 с.

### References

1. Hladush, V.A. & Kryvorotko, A.O. (2016). *Seksualne zdrorovia ditei z porushenniam psyhofizychnoho rozvytku yak psyhologo-pedahohichnyi fenomen* [Sexual health children with impaired mental and physical development as a psychological-pedagogical phenomena]. *Naukovi zdobutky studentiv Instytutu liudyny* [Scientific achievements of the students of the Institute of Human Rights]. Kyiv, no. 2. Access mode: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/viewFile/82/93> (In Ukrainian).
  2. Horodnova, N. (2011). *Hendernyi rozvytok osobystosti* [Gender development of personality]. Kyiv, Shkilnyi svit Publ., 128 p. (In Ukrainian).
  3. Levytskyi, V.E. In O.V. Havrylov & V.I. Spivak (Eds.). (2006). *Osoblyvosti pidhotovky uch-niv starshykh klasiv z porushenym intelektom do simeinoho zhyttia* [Features of preparation of high school students with broken intellect to family life]. Kamianets-Podilskiy, Medobory Publ., issue XVII, part 2, 348 p. (In Ukrainian).
  4. In V. I. Pokrovskii (Eds.). (1991). *Populiarnaia meditsinskaia entsiklopediia* [Popular medical encyclopedia]. Moscow, Sovetskaia entsiklopediia Publ., 688 p. (In Russian).
  5. In V. O. Kramchenkova (Eds.). (2013). *Psykhodiahnostyka rozvytku doshkilnykiv : starshyi doshkilnyi vik* [Psychodiagnostics of preschool children development: the senior preschool age]. Kharkiv, Ranok Publ., 192 p. (In Ukrainian).
- Romantseva, Yu. L. (1999). *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow, Mir Publ., 123 p. (In Russian).

В статье исследовано гендерное воспитание подростков с нарушением интеллектуального развития, а именно: уровень способности к половой и возрастной идентификации, уровень знаний о межполовом поведении, половом здоровье, уровень выраженности маскулинности или феминности и уровень школьной адаптации в коллективе сверстников. Определена целесообразность организации специальной учебно-воспитательной работы с подростками с нарушением интеллектуального развития как со стороны учебного заведения, так и со стороны родителей. Перспективой дальнейших исследований является внедрение в учебно-воспитательный процесс программы по гендерному воспитанию подростков с нарушением интеллектуального развития.

*Ключевые слова: гендерное воспитание, подростки, нарушения интеллектуального развития, эмпирическое исследование.*

The paper concentrates on gender education of adolescents with cognitive development disorder, namely: the ability level of gender and age identification, the intersexual behavior and sexual health awareness, the level of masculinity or femininity and the level of adaptation in school peer groups. The research revealed the expediency of special educational activities with this category of children both on the part of educational institutions and their parents. The prospect of further research is the introduction of a gender education program for adolescents with cognitive development disorder into the educational process.

*Key words: gender education, teenagers, cognitive development disorder, empirical research.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 376.3  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-22

**В.І. ЛАЗАРЕНКО,**  
*кандидат соціологічних наук,  
доцент кафедри соціальної психології та психології управління  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**Ю.О. ЧУПРИНА,**  
*магістр другого року навчання кафедри педагогіки та психології  
Університету імені А. Нобеля (м. Дніпро)*

## ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-КОРИСНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

У статті аналізується проблема формування суспільно-корисних навичок у старших дошкільників з порушенням слуху, а також описуються констатувальний, формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту для виявлення динаміки суспільно-корисних навичок дітей з порушенням слуху та з'ясування ефективності розробленої розвиткової програми.

*Ключові слова:* соціальні навички, соціально-корисні навички, культура поведінки, комунікативні здібності, трудові уміння і навички.

**П**остановка проблеми. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується інноваційними перетвореннями різних сфер життєдіяльності людини, в тому числі і соціальної. Головна проблема дитини з обмеженими можливостями здоров'я полягає в порушенні її зв'язку зі світом, обмеженій мобільності, бідності контактів з однолітками і дорослими, обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти. Проблеми соціальної адаптації та реабілітації дітей з порушенням слуху вирішуються в умовах цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу через їх включення в доступні сфери побутової, індивідуальної і суспільно значущої діяльності з урахуванням особистих інтересів і можливостей дітей. Існуючі освітні технології не повністю задовольняють потребу у формуванні навичок суспільно-корисної діяльності дітей із порушенням слуху, незважаючи на великий соціальний попит на такі технології.

**Формулювання мети:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити формування суспільно-корисних навичок у старших дошкільників з порушенням слуху.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчує, що в спеціальній педагогіці порушення слуху розглядаються як зниження здатності виявляти і розуміти немовленнєві і мовленнєві звуки. Залежно від інтенсивності і частотності розрізняють такі види порушення слуху, як глухота (глухі, такі, що не чують, люди) – порушення слуху, за якого неможливо виявляти і розуміти звуки, у тому числі і звуки мовлення; туговухість (слабочуючі, такі, що погано чують) – більш легке порушення слуху, за якого сприйняття звуків утруднено [1]. На думку Т. Богданової, психічний розвиток дітей з таким порушенням – це своєрідний шлях розвитку, що здійснюється в особливих умовах взаємодії із зовнішнім світом. Первинний дефект слухового аналізатора веде до недорозвинення функцій, пов'язаних з ним найтісніше, а також до уповільнення розвитку ряду інших функцій, пов'язаних зі слухом опосеред-



ковано. Порушення розвитку деяких психічних функцій, у свою чергу, гальмують психічний розвиток глухої або слабочуючої дитини [3].

Соціальний розвиток дитини з порушенням слуху обумовлюється низкою чинників: станом слуху, рівнем розвитку мовлення, їх індивідуальними особливостями, спеціально організованим навчанням, умовами сімейного виховання. Соціалізація дітей з порушеннями слуху полягає в інтеграції таких дітей у суспільство, щоб вони могли набути і засвоїти певні цінності і загальноприйняті норми поведінки, необхідні для подальшого життя у суспільстві [2]. *Соціальний розвиток* – це процес, під час якого дитина засвоює цінності, традиції, культуру суспільства, у якому вона має жити, грати, спілкуватися з дорослими і однолітками. Вона вчиться жити поруч з іншими, враховуючи їхні інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стає соціально компетентною [4].

*Навички* суспільно-корисної діяльності – це усвідомлені, поступово сформовані у результаті виховання дії з творчого перетворення навколишньої дійсності, що приводить до розвитку дитини з порушенням слуху, самовиховання, збагачення соціального та комунікативного досвіду, вони формують відповідальність, працьовитість, охайність. Види навичок суспільно-корисної діяльності, що використовуються у вихованні дітей із порушенням слуху, такі: навички самообслуговування; сільськогосподарської праці; різні трудові операції; волонтерська робота. А також саме соціальні навички: здатність дитини взаємодіяти з іншими людьми, сприймати себе і людей, дотримуватися в суспільстві загальноприйнятих норм. Сформованість соціальних навичок є основою формування у дітей навичок суспільно корисної діяльності (праці) [5].

Педагогічними умовами формування навичок суспільно-корисної діяльності у дітей з порушенням слуху є: відповідність роботи загальнодидактичним принципам та специфічним принципам роботи з дітьми з порушеннями слуху; створення сприятливого середовища; взаємодія батьки – педагоги – діти; підтримання комунікативної активності дітей з порушеннями слуху; готовність педагогів до спеціалізованої діяльності з формування навичок суспільно-корисної діяльності [2].

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи обрану проблему, ми припустили, що формування суспільно-корисних навичок у дітей з порушенням слуху буде ефективним за умов:

- 1) використання особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання дітей дошкільного віку з порушенням слуху;
- 2) цілеспрямованої систематичної розв'язкової роботи з дітьми дошкільного віку з порушенням слуху;
- 3) розроблення та впровадження розв'язкової програми «Марафон корисних справ», спрямованої на формування соціальних навичок суспільно корисної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з порушенням слуху.

Для проведення дослідження ми обрали такі **методи дослідження**. *Теоретичні*: вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури; *емпіричні*: констатувальний, формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту для виявлення динаміки суспільно-корисних навичок дітей з порушенням слуху та з'ясування ефективності розробленої розв'язкової програми. Для обробки отриманих результатів було використано методи *математичної статистики*: кількісний аналіз результатів дослідження та статистичну обробку за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Вітні для малих вибірок. Узагальнення результатів здійснено з використанням *інтерпретаційних методів*.

Для проведення емпіричного дослідження обрано такі *методи*, як 1) шкальна оцінка сформованості соціальних форм поведінки дитини (за результатами спостереження, А. Щетініної, Л. Кірса); 2) програма спостереження за культурою поведінки дитини (А. Щетініної); 3) карта спостережень за проявами комунікативних здібностей у дошкільників (А. Щетініної, М. Нікіфорової); 4) діагностика трудових умінь і навичок дітей дошкільного віку (С. Бабенко).

Емпіричне дослідження проводилось на базі Комунального закладу освіти «Багато-профільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради. Вибірка: 31 дитина старшого

дошкільного віку 5–6,5 років. Задля досягнення поставленої мети та проведення емпіричного дослідження, було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ) – 16 дітей із порушенням слуху (слабочуючі) та контрольну (КГ) – 15 дітей також із порушенням слуху (слабочуючі).

Емпіричне дослідження проходило у 3 етапи. *Констатувальний етап* – травень–червень 2018 р. (провели первинну діагностику дітей старшого дошкільного віку за допомогою дібраних методик дослідження). *Формувальний етап* – серпень–вересень 2018 р. (впроваджували програму «Марафон корисних справ» із формування навичок суспільно-корисної діяльності лише в експериментальній групі, а саме, з формування культури праці, трудових навичок, любові до праці, взаємодопомоги у спільній діяльності, розпізнавання емоцій, моральності та моральних якостей, корисних соціальних навичок. У контрольній групі діти продовжували навчатися за звичайною програмою. Також у дослідженні взяли участь вихователі, психологи, логопеди. *Контрольний етап* – жовтень 2018 р. (провели діагностику дітей експериментальної та контрольної груп за методиками, якими користувалися на першому етапі дослідження; здійснили статистичну обробку за непараметричним критерієм U-Манна-Вітні для малих вибірок, що дозволило побачити ефективність проведеної розвкової роботи).

На першому етапі – *констатувальному* – виявлено що, мають місце переважно негативні форми соціальної поведінки у дітей із порушеним слухом, що виявляється у підвищеній агресивності, конфліктності, не бажанні допомагати одноліткам. Діти із порушеннями слуху мають низькі показники рівня культури поведінки, вони рідше виражають подяку, не вмюють надати й приймати допомогу, низький рівень розвитку мають комунікативні навички. Комунікація часто має егоцентричний характер; дитина не враховує бажання однолітків, не зважає на їхні інтереси, наполягає на своєму, провокує конфлікти. Більшість дітей із порушенням слуху мають низький та середній рівень розвитку трудових навичок. Встановлення розбіжностей за всіма показниками суспільно-корисних навичок між результатами ЕГ та КГ наведено у табл. 1.

Отримані результати статистичної обробки свідчать про те, що на констатувальному етапі емпіричного дослідження відсутні відмінності у показниках культури поведінки, комунікативних якостей, комунікативних дій і умінь, комунікативних здібностей та трудових навичок і умінь між дітьми експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп. Мають місце розбіжності лише у показниках позитивних і негативних форм поведінки дітей. А це свідчить про те, що на початку нашого дослідження (у травні–червні 2018 р.) рівень сформованості соціальних навичок суспільно-корисної діяльності старших дошкільників з порушенням слуху двох груп (ЕГ і КГ) був практично однаковим.

Таблиця 1

**Встановлення розбіжностей між показниками суспільно-корисних навичок старших дошкільників з порушенням слуху ЕГ і КГ на констатувальному етапі дослідження**

| Показник  | Середній ранг |       | Показник U емп. Манна-Вітні | Рівень значущості |
|---|---------------|-------|-----------------------------|-------------------|
|   | ЕГ            | КГ    |                             |                   |
| Позитивні форми соціальної поведінки            | 19,86         | 12,80 | <b>63,0*</b>                | 0,026, p<0,05     |
| Негативні форми соціальної поведінки            | 19,43         | 11,20 | <b>65,0*</b>                | 0,024, p<0,05     |
| Культура поведінки                              | 16,47         | 15,5  | 112,5                       | 0,770, p>0,05     |
| Комунікативні якості                            | 15,31         | 16,73 | 131,0                       | 0,682, p>0,05     |
| Комунікативні дії і уміння                      | 14,75         | 17,33 | 140,0                       | 0,446, p>0,05     |
| Комунікативні здібності                         | 15,34         | 16,7  | 130,5                       | 0,682, p>0,05     |
| Інтегративний показник трудових навичок і умінь | 16,5          | 15,47 | 112,0                       | 0,770, p>0,05     |

Примітка: \* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01.

На другому етапі – *формувальному* – ми застосували в експериментальній групі розвтовку програму із формування соціальних навичок суспільно-корисної діяльності «Мара-

фон корисних справ», а учні контрольної групи навчалися за звичайною програмою. За допомогою програми ми формували культуру праці, трудові навички, любов до праці, довільну регуляцію поведінки і діяльності, взаємодопомогу у спільній діяльності, виховували навички спілкування з оточенням та між собою, комунікативні здібності, уміння орієнтуватися в новому соціальному середовищі.

Розвиткова програма має певні етапи та види активності старших дошкільників.

*Перший етап* – вимушеної активності – є підготовчим у розвитку соціальної активності. *Форми роботи:*

1) соціальна активність в *доступних видах праці*: праця на природі; догляд за речами у групі (книжки, іграшки, чистота у групі, прикрашання до свят); догляд за тваринами у «живому кутку»; допомога молодшим товаришам (ігри, допомога у режимних моментах);

2) *виїзні екскурсії*;

3) *короткочасні доручення*: прибирання опалого листя, прибирання ділянки від сухих гілок, збір листя для осінніх виробів;

4) *виставка дитячих малюнків* «Кожна праця у нас в пошані»;

5) серія занять (*бесіда*), метою яких було дати дітям уявлення *про роль різних видів праці в житті людей*.

*Другий етап роботи* – потенційної (усвідомленої) соціальної активності у праці. *Форми роботи:*

– організація занять з формування трудових умінь і навичок у процесі трудової діяльності в *куточку природи*;

– *блок розвиткових занять «Корисні соціальні навички»*: «Я знайомлюсь із собою» (5 занять по 1 годині), «Взаємодія з оточуючими» (7 занять по 1 годині), «Мої корисні навички» (5 занять по 1 годині).

На третьому – *контрольному* – етапі дослідження ми знову продіагностували дітей двох груп за допомогою обраних методик та виявили динаміку розвитку суспільно-корисних навичок старших дошкільників експериментальної групи (ЕГ), перевірили ефективність розробленої розвиткової програми та підтвердили результативність проведеної роботи.

За підсумками реалізації розвиткової програми у експериментальній групі підвищився рівень розвитку суспільно-корисних навичок дітей старшого дошкільного віку із порушенням слуху за усіма показниками, які ми досліджували, а саме:

– в експериментальній групі відбулися більш якісні зміни *позитивних і негативних форм соціальної поведінки* у дітей ЕГ (3 дитини) порівняно з дітьми КГ. У контрольній групі також спостерігаються позитивні зміни, але вони незначні (тільки у 1 дитини). Позитивні форми поведінки показали 62,5 % (10) дітей ЕГ, що на 18,8 % (3) дітей більше, а ніж на констатувальному етапі. І, відповідно, на 18,8 % (3) дітей зменшилися прояви негативних соціальних форм поведінки порівняно з констатувальним етапом. А в КГ збільшення позитивних і зниження негативних соціальних форм поведінки відбулися лише на 6,6 % (1 дитина);

– у дітей з порушеннями слуху ЕГ відбулися більш суттєві зміни у *культурі поведінки* порівняно з показниками дітей КГ. У дітей контрольної групи результати змінилися не суттєво – тільки на 6,7 % (1 дитина) змінився високий і низький рівень культури. А результати дітей експериментальної групи зазнали більших змін: на контрольному етапі залишилося лише 12,5 % (2 дитини) з низьким рівнем культури поведінки в експериментальній групі, це на 37,25 % (5 дітей) менше, ніж на констатувальному етапі. На 25 % (зміни відбулися у 4 дітей) підвищився високий рівень культури. І на 7,25 % (2 дитини) підвищився середній рівень культури;

– відбулися зміни у розвитку *комунікативних здібностей* у дітей ЕГ. Показник сформованості комунікативних здібностей суттєво підвищився і досяг середнього рівня, порівняно з низьким рівнем на початку дослідження. Інші складові комунікативних здібностей – комунікативні якості і комунікативні дії також значно підвищилися. А у дітей контрольної групи усі показники комунікативної сфери суттєво не змінилися;

– відбулися зміни у розвитку трудових навичок і умінь як у дітей ЕГ, так і КГ, але більш суттєві зміни відбулися саме у дітей з порушеннями слуху в ЕГ.

Високий рівень трудових навичок виявлено у 43,75 % дітей експериментальної групи порівняно із констатувальним етапом. Це на 31,25 % (5 дітей) більше. Дещо нижчими вия-

вилися кількість дітей з середнім рівнем (43,75 %) – на 13 % (2 дитини) менше, але зменшилась і кількість дітей з низьким рівнем (12,5 %) – на 18,75 % (3 дитини) менше, ніж на констатувальному етапі.

Визначення статистично значущих відмінностей, які відбулися у розвитку суспільно-корисних навичок дітей старшого дошкільного віку з порушенням слуху в експериментальній групі (ЕГ) до і після формувального експерименту, бачимо в табл. 2.

Таблиця 2

**Встановлення розбіжностей між показниками сформованості суспільно-корисних навичок старших дошкільників з порушенням слуху ЕГ на констатувальному та контрольному етапах дослідження**

| Показник  | Середній ранг      |                    | Показник U емп. Манна-Вітні | Рівень значущості |
|---|--------------------|--------------------|-----------------------------|-------------------|
|   | ЕГ констатув. етап | ЕГ контрольн. етап |                             |                   |
| Позитивні форми соціальної поведінки            | 15,97              | 17,03              | 136,5                       | 0,752, p>0,05     |
| Негативні форми соціальної поведінки            | 14,95              | 16,33              | 138,9                       | 0,747, p>0,05     |
| Культура поведінки                              | 10,94              | 22,06              | <b>68,7**</b>               | 0,001, p<0,01     |
| Комунікативні якості                            | 10,78              | 22,22              | <b>79,6**</b>               | 0,001, p<0,01     |
| Комунікативні дії і уміння                      | 10,88              | 22,12              | <b>64,5**</b>               | 0,001, p<0,01     |
| Комунікативні здібності                         | 10,56              | 22,44              | <b>85,3**</b>               | 0,682, p<0,01     |
| Інтегративний показник трудових навичок і умінь | 12,03              | 20,97              | 112,7**                     | 0,006, p<0,01     |

Примітка: \* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що відбулися суттєві зміни практично у всіх показниках соціальних навичок, що свідчить про те, що розвиткова робота дала позитивний результат. На статистично значущому рівні відбулися зміни у навичках культурної поведінки, розвитку комунікативних якостей, дій і умінь, комунікативних здібностей. А також на статистично значущому рівні підвищився інтеграційний показник трудових навичок старших дошкільників з порушенням слуху. Не відбулися суттєві статистично значущі зміни у формуванні соціальних форм поведінки, але на рівні сирих балів такі зрушення все ж мають місце.

Ми порівняли результати експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп на контрольному етапі дослідження (табл. 3). Отримані результати засвідчили, що між показниками суспільно-корисних навичок дітей з порушенням слуху ЕГ та КГ на контрольному етапі виявлено статистично значущі відмінності практично за всіма їх складовими, окрім позитивних і негативних форм соціальної поведінки. Але на рівні сирих балів такі відмінності мають місце, можливо вони дещо не досягли статистичної значущості, але вони існують.

Таблиця 3

**Встановлення розбіжностей між показниками соціальних навичок суспільно-корисної діяльності старших дошкільників з порушенням слуху ЕГ і КГ на контрольному етапі дослідження**

| Показник  | Середній ранг |       | Показник U емп. Манна-Вітні | Рівень значущості |
|---|---------------|-------|-----------------------------|-------------------|
|   | ЕГ            | КГ    |                             |                   |
| Позитивні форми соціальної поведінки            | 19,00         | 12,80 | 183,7                       | 0,060, p>0,05     |
| Негативні форми соціальної поведінки            | 18,00         | 13,60 | 174,7                       | 0,060, p>0,05     |
| Культура поведінки                              | 19,34         | 12,43 | <b>66,50*</b>               | 0,033, p<0,05     |
| Комунікативні якості                            | 21,16         | 10,50 | <b>37,5**</b>               | 0,001, p<0,01     |
| Комунікативні дії і уміння                      | 20,25         | 11,47 | <b>52,00**</b>              | 0,006, p<0,01     |
| Комунікативні здібності                         | 21,12         | 10,53 | <b>38,00**</b>              | 0,001 p<0,01      |
| Інтегративний показник трудових навичок і умінь | 20,34         | 11,37 | <b>50,50**</b>              | 0,005, p<0,01     |

Примітка: \* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, контрольний етап дав змогу перевірити ефективність роботи на формувальному етапі та підтвердив результативність проведеної розвиткової роботи. Гіпотеза про умови формування соціальних навичок суспільно-корисної діяльності у дітей з порушенням слуху підтверджена. Подальшими можуть бути дослідження щодо формування психологічного та емоційного благополуччя старших дошкільників з порушенням слуху.

#### Список використаних джерел

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
2. Мельничук О.В. Педагогічні умови соціальної адаптації дітей із вадами слуху до умов спеціалізованого освітнього закладу / О.В. Мельничук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: С. О. Смолюк та ін.]. Педагогічні науки. – 2010. – № 13: – С. 104–107.
3. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова, Н.В. Анисимова, Н.В. Мирошниченко, К.В. Дроздовская. – СПб.: КАРО, 2012. – 120 с.
4. Солодянкина О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности общественно полезной деятельности школьников / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 158–164.
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

#### References

1. Bohdanova, T.H. (2002). *Surdopsikholohiia* [Surdopsychology]. Moscow, Akademiia Publ., 224 p. (In Russian).
2. Melnychuk, O.V. (2010). *Pedahohichni umovy sotsialnoi adaptatsii ditei iz vadamy slukhu do umovy spetsialnoho osvithnoho zakladu* [Pedagogical conditions of social adaptation of children with hearing impairments to the conditions of a specialized educational institution]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Volyn National University named after. Lesia Ukrainka. Pedagogical sciences]. Lutsk, no. 13, pp. 104–107 (In Ukrainian).
3. Mikhalkenkova, I.A., Anisimova, N.V., Miroshnichenko, N.V. & Drozdovskaia K.V. (2012). *Praktikum po korrektsii psikhicheskoho razvitiia detei s narushcheniem slukha* [Workshop on the correction of the mental development of children with hearing impairment]. Sankt Peterburh, KARO Publ., 120 p. (In Russian).
4. Solodiankina, O.V. (2006). *Sotsialnoe razvitie rebenka doskolnoho vozrasta* [Social development of a child of preschool age]. Moscow, ARKTI Publ., 88 p. (In Russian).
5. Feldshtein, D.I. (1980). *Psikholohicheskie osobennosti obshchestvenno poleznoi deiatel'nosti shkolnikov* [Psychological features of socially useful activities of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], no. 4, pp. 158–164 (In Russian).
6. Shchetinina, A.M. (2000). *Diahnostika sotsialnoho razvitiia rebenka* [Diagnosis of child social development]. Velikii Novhorod, NovHU im. Yaroslava Mudroho Publ., 88 p. (In Russian).

В статье анализируется проблема формирования социально-полезных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха, а также описываются констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента для выявления динамики общественно-полезных навыков детей с нарушением слуха и выяснения эффективности разработанной развивающей программы.

*Ключевые слова:* социальные навыки, социально-полезные навыки, культура поведения, коммуникативные способности, трудовые умения и навыки.

The article analyzes the problem of formation of socially useful activities of the children with hearing disabilities, as well as describes the recording, forming and control stages of the pedagogical experiment to reveal the dynamics of socially useful skills of children with hearing impairment and to establish the effectiveness of the elaborated development program.

*Key words: social activities, socially useful activity, culture of behavior, communication skills, working skills and abilities.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 376.3:004  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-23

**С.І. НЕТЬОСОВ,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Статтю присвячено розгляду питань абілітації, реабілітації та соціалізації дітей з порушеннями слуху в процесі інклюзивного навчання з використанням ІКТ. Досліджено особливості розвитку мовлення та мислення дітей зазначеної нозології. ІКТ забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчально-виховного й корекційно-розвивального процесів. У дослідженні визначено умови ефективного застосування ІКТ для вирішення навчально-корекційних завдань у процесі інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху.

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; програмно-апаратне забезпечення; інклюзивне навчання; діти із порушеннями слуху; діагностика слухомовленнєвих порушень; корекція слухомовленнєвих порушень.*

**П**остановка проблеми. У світі за даними на березень 2018 р. налічувалося 466 млн осіб, які страждають від інвалідизуючої втрати слуху, з них 34 млн – діти, а до 2050 р. кількість пацієнтів із незворотними формами зниження слуху зросте до 900 млн осіб [2].

Зазначені дані роблять проблему абілітації, реабілітації та інтеграції у соціум дітей з порушеннями слуху актуальною суспільною проблемою. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають учителю додаткові можливості вирішення навчально-виховних та корекційно-розвивальних завдань у роботі з дітьми з порушенням слуху в процесі інклюзивного навчання, що ми й визначаємо як проблему дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні, методологічні, дидактичні та практичні аспекти інформаційно-комунікаційного забезпечення освітнього процесу, функціональні можливості ІКТ у системі загальної освіти у своїх працях досліджують В. Биков, О. Глазунова, М. Жалдак, І. Малицька, В. Олексюк, А. Пилипчук, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Сороко, М. Шишкіна, А. Яцишин та ін.

Теоретико-методичні засади становлення, розвитку, організації, визначення тенденцій, принципів та моделей функціонування інклюзивного навчання, інтегрування дітей з особливими потребами у заклади загальної середньої освіти за кордоном та в Україні розглядають З. Бондаренко, Л. Будяк, Л. Гречко, Г. Давиденко, О. Дікова-Фаворська, В. Засенко, М. Захарчук, В. Гладуш, А. Колупаєва, І. Кузава, Т. Лорман, С. Миронова, Л. Перхун, Т. Сак, В. Синьов, М. Таранченко, М. Чайковський та ін.

Досвід використання ІКТ в інклюзивній освіті досліджують Ю. Запороженко, Ж. Матюх, Ю. Носенко, питання включення ІКТ у навчально-виховний та корекційно-розвивальний процеси дітей із слухомовленнєвими порушеннями в умовах спеціального та інклюзивного навчання презентують Л. Гарнюк, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Компанієць, В. Лобода, Б. Мороз, З. Мотильова, В. Овсяник, В. Черних, І. Шейка та інші дослідники.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в аналізі можливостей, які надають ІКТ для забезпечення якісною освітою, проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми із порушеннями слуху і мовлення в процесі інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для аналізу особливостей використання ІКТ у роботі з дітьми з порушеннями слуху в умовах закладу загальної середньої освіти вважаємо за потрібне визначити особливості розвитку пізнавальної сфери та мислення людей з порушеннями слуху.

Експериментальні психологічні дослідження свідчать, що недостатній розвиток мовлення у глухих створює труднощі при оволодінні ними образною і понятійною формами мислення. Якщо у людини з нормальним слухом оперування образами мислення відбувається на основі мовлення, то наочно-дійове мислення глухих реалізується майже без мовлення, що робить процес мислення недосконалим та не сприяє переходу до наочно-образного рівня. Для вирішення проблеми розвитку та вдосконалення мислення застосовуються такі задачі, умови яких подаються наочними засобами, а їх використання створює можливість реальних дій з предметами чи оперування їхніми образами. Інтелектуальна активність підлягає коригуванню і розвитку, а основним чинником зазначеного процесу виступає зорове сприйняття навчальних матеріалів при реалізації активних форм навчання [14].

Отже, особа з порушеннями слуху мислить повільніше, має значні складнощі з абстрактним сприйняттям дійсності, що суттєво зменшує рівень розумової активності. Але процес розвитку мислення дітей цієї нозології коригується системою цілеспрямованих технологій та методів.

Принципове значення в процесі розвитку учня з порушеннями слуху має «мотивація до застосування словесного мовлення» як фактор «успішного особистісного становлення і подальшої соціалізації та інтеграції у суспільство». Умовою удосконалення системи мовлення дітей з порушеннями слуху є «розширення мовленнєвої практики» у «мовленнєвому оточенні» в умовах інклюзивного навчання [7, с. 6–7].

Отже, саме система інклюзивного навчання, особливо на основі інтерактивних технологій, позаурочна неформальна діяльність будуть об'єктивно вимагати від дітей з порушеннями слуху вступати в систему вербальної комунікації з дітьми з традиційним рівнем розвитку, що є суттєвим фактором вирішення питань корекційно-розвивального характеру для цих учнів.

Серед навчально-виховних та корекційно-розвивальних технологій особливе місце займають інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН). Як зазначає В. Биков [1, с. 141], ІКТН – це «комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, яка представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами і яка передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їхніх фрагментів».

Серед зазначених технологій у системі навчання дітей, що мають порушення слуху, займає підклас ІКТ – програмно-апаратне забезпечення (ПАЗ). Це сукупність програм обробки інформації, апаратів, устаткування і технічних засобів, що дозволяють автоматизувати процеси виконання комплексу завдань навчально-виховного та корекційно-розвивального спрямування, забезпечують функціонування електронних інформаційних ресурсів і систем дидактично-корекційного напрямку [10].

Інформаційні технології відкривають учителю школи можливість організації роботи з кожними учнем індивідуально, враховуючи його здібності та темп роботи. Цифрові технології привчають школяра до самоконтролю, сприяють оволодінню дитиною з порушеннями слуху основами комп'ютерної грамотності.

Особливе місце в організації ефективного навчання дітей з порушеннями слуху займає Інтернет. В. Лобода [7, с. 9] стверджує, що доцільність створення Інтернет-середовища у роботі з дітьми з порушеннями слуху базується на передовому досвіді інформатизації навчального процесу, досягненнях високої якості сприйняття дітьми навчальної інформації, забезпеченні пізнання та комунікації. До того ж робота в Інтернет-середовищі виступає



додатковим фактором корекційного впливу – мотивації до мовлення, його застосування як шляху до опанування дитиною життєвих компетентностей.

Складовими коригувального впливу ІКТ на дитину з особливими потребами виступають завдання, які спрямовані на створення «принципово нових „обхідних шляхів“ в процесі формування, розвитку й удосконалення коригованих функцій», на розширення використання збережених у дитини аналізаторних систем, в першу чергу зору, забезпечення вчителем ситуацій спілкування й мовлення дітей з порушеннями слуху, розвиток дрібної моторики [4].

3. Мотильова [9] зосереджує увагу педагогічної спільноти на нових підходах до розвитку, які надають інформаційні технології дітям з порушенням слуху: реалізації соціальної активності дітей; формуванні компетентностей дітей у здатності приймати рішення, орієнтації на виконання конкретного завдання, формуванні відповідальності, досягненні соціальної незалежності; можливості самореалізації дитини на основі забезпечення гнучкого мислення, вмінні співпрацювати у команді, розвитку компенсаторних можливостей для школярів з порушеннями слуху, які надають учням особистої впевненості після закінчення школи.

Отже, ІКТ мають суттєве значення у забезпеченні навчально-виховної та корекційно-розвивальної складових інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху.

Проведений аналіз формування мислення дітей з порушеннями слуху виявляє особливості цілеспрямованого впливу на розвиток мовлення в процесі навчально-виховної діяльності з дітьми цієї нозології; з'ясовано, що інклюзивне навчання надає школярам із порушеннями слуху найбільш сприятливі умови для розвитку мовленнєвої компетенції в процесі навчальної діяльності та безпосереднього спілкування з учнями-ровесниками масової школи; розглянуто можливості, які надають ІКТ для ефективного вирішення питань навчально-виховного та корекційно-розвивального характеру в процесі інклюзивного навчання, зазначені фактори ставлять у порядок денний необхідність огляду програмно-апаратного забезпечення, використання якого позитивно впливає на навчання, корекцію і розвиток дітей із порушеннями слуху.

Розглядаючи у цьому аспекті ІКТ, маємо визначити програмно-апаратні засоби діагностики, корекції та профілактики порушень у дітей слухового та логопедичного характеру, які подано у вигляді сучасних експертних систем, програмно-апаратних комплексів, технологій, інтерактивних ігор, вправ тощо.

Зупинимось на ПАЗ, які серед інших функцій забезпечують діагностику психофізичних порушень дитини, в першу чергу – сурдологопедичного характеру.

Програмний комплекс «Лонгітюд» – експертна система, за допомогою якої здійснюється первинне обстеження та діагностика проблемних зон розвитку дитини. Основний діагностичний метод застосований у комплексі «Шкала розвитку», яка може бути використана для обстеження дітей з обтяженим анамнезом, але не призначена для детального клінічного дослідження розвитку таких дітей, її завдання – привернути увагу до проблеми. За результатами обстеження на основі «Шкали розвитку» рекомендаційний блок експертної системи пропонує індивідуальну «Програму розвитку», яка включає рекомендації та ігри, спрямовані на слухове зосередження, розуміння мови (пасивний словник), активне мовлення (у т.ч. граматичної будови) [5].

Отже, для проведення скринінгової діагностики проблемних зон розвитку дитини, корекції виявлених слухомовленнєвих порушень експертна система «Лонгітюд» буде корисна для розробки індивідуального навчального плану дитини з порушенням слуху, асистенту вчителя, який безпосередньо працює зі школяром інклюзивного класу, фахівцям – дефектологу, логопеду, сурдопедагогу, психологу, олігофренопедагогу, неврологу, а також батькам учня з особливими потребами.

Здоров'язберігаюча технологія «Цицерон. ЛОГО діакорр 1» також призначена для формування індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу дитини. Технологія ставить за мету підготовку особливої дитини до навчання у школі, забезпечення профілактики виникнення порушень усного мовлення, мовленнєвої та психологічної адаптації учня у соціумі [16].

Функцію діагностування разом з іншими проблемами сурдологопедичного характеру реалізує універсальний прилад-тренажер «Глобус», спрямований на розвиток мовлення

у осіб, що погано чують. Апарат забезпечує обстеження стану слухової функції особистості, індивідуальний вибір посилення та частотного діапазону на кожне вухо окремо, залежно від рівня збереженості слуху людини; як тренажер апарат використовується для проведення слухомовленнєвих занять сурдопедагогами у спеціалізованих дошкільних та шкільних закладах. Устаткування розраховано на використання в процесі інклюзивного навчання у мовленнєвому аудіокласі [13].

Робота в інклюзивному середовищі з групою апаратів-тренажерів «Глобус» спрямована на вирішення проблем діагностики порушень слуху, проведення індивідуальних та групових занять, сприяє розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок школярів.

Отже, використання ПАЗ надає можливість в умовах організації та забезпечення інклюзивного навчання отримати рекомендації за результатами проведення скринінгової діагностики слухомовленнєвих порушень дитини, що сприяє визначенню характеру слухового порушення, дає можливість оцінити стан слухової функції, з'ясувати обсяг словникового запасу та рівень психомоторного розвитку особи. На основі використання ПАЗ створюється можливість розробки індивідуального плану корекційного впливу, контролю за ефективністю психологічної корекційної роботи з конкретною дитиною.

Розглянемо групу ПАЗ, функціональні особливості яких зорієнтовано на організацію та проведення корекційної роботи з дітьми, що мають порушення слуху та мовлення.

Серед ПАЗ, призначених для організації педагогічно-корекційної діяльності, спеціалісти та розробники в Україні виокремлюють Універсальний комп'ютерний комплекс (УКК) «Живий звук», розроблений НВП «ВАБОС».

У корекційно-розвивальній програмі «Живий звук» застосовано педагогічний підхід диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнавання їх зором, слухом і тактильно, визначення послідовності їх формування у дитини з порушеним слухом, враховуючи близькість/віддаленість фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні. Програма забезпечує реалізацію полісенсорного впливу на розвиток дитини, організацію ігрової стратегії корекційно-педагогічного впливу, доступності та послідовності навчання [11].

Універсальність комп'ютерного комплексу, підкреслюють В. Засенко, А. Колупаєва, Б. Мороз та В. Овсяник [4], це обумовлюється тим, що його корекційно-розвивальне та навчально-програмне забезпечення побудовані таким чином, що наділяють усіх спеціалістів, які працюють з дитиною в інклюзивному класі, а також батьків дитини з особливими потребами можливостями до індивідуалізації планів занять з дитиною, забезпечують контроль за динамікою розвитку та корекцією порушення, переважно мовленнєвого та слухового характеру.

На основі використання корекційно-розвивальної програми «Живий звук» фахівець системи освіти має можливість підвищити ефективність діяльності в напрямі розвитку мовлення дитини, яка має сенсорні та інтелектуальні порушення. Особливе місце в технічному та методичному забезпеченні програми займають проблеми розвитку наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного мислення, ігрової та пізнавальної діяльності дитини.

Зазначені підходи дозволяють використовувати програму «Живий звук» для організації корекційно-компенсаторного навчання дітей з функціональними обмеженнями в спеціальних школах для дітей з порушеннями слуху, організувати роботу в процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, у яких навчаються діти, що мають сурдологічні порушення та використовувати комплекс у домашніх умовах.

Спрямованість УКК «Живий звук» та його модифікацій на вирішення проблем корекції та розвитку особливих дітей дає можливість у процесі навчання школярів з порушеннями слуху підвищити якість та ефективність корекційно-компенсаторної діяльності, спрямувати її на розвиток самостійності учня, прагнення до самореалізації, активне включення в суспільне життя.

Розглянемо програмно-апаратний комплекс Speechviewer 1.0 («Видима мова», версія 1.0), який забезпечує корекційно-навчальну діяльність з дітьми із порушеннями слуху, що навчаються в інклюзивних класах. При використанні цього ПАЗ на моніторі відображаються акустичні компоненти мови. Методичне супроводження допомагає фахівцям зрозуміти, які завдання у сфері формування та корекції мовлення доцільно вирішувати за допомо-

гою комплексу. Комплекс «Видима мова» спрямований на «формування і корекцію фонематичних уявлень дітей з порушеннями слуху, а відтак і мовлення», а на основі розширення сенсорної бази створюється можливість забезпечення доступності аналізу усного мовлення дитини з порушеннями слуху [3, с. 7].

Сьогодні фахівцями використовується третя модифікована версія комплексу – «Видима мова III», що має у своєму складі серію модулів, які забезпечують організацію роботи із системою, сприяють відпрацюванню гучності мовлення, активізують роботу над диференціацією дзвінких та глухих приголосних, орієнтують дитину в тембральних характеристиках голосу, забезпечують роботу з вокальними вправами, які розвивають зв'язковий апарат школяра, створюють широкі можливості для корекційної роботи з фонемами [12].

Зазначені положення роблять програмно-апаратний комплекс «Видима мова» важливим елементом організації навчально-корекційної роботи зі школярами з порушеннями слуху в інклюзивному середовищі.

Для вирішення проблем сурдологопедичного характеру поряд із традиційними методами корекції порушення доцільно використовувати комп'ютерні тренажери групи «Дельфа».

Логопедичний тренажер «Дельфа-142.1» (версії 1.3; 1.4; 1.6; 12.1) забезпечує комплексну корекцію різних сторін усного та письмового мовлення у дітей в спеціальних школах для учнів з порушеннями слуху, в інклюзивних школах, де навчаються діти цієї нозології, та в процесі індивідуальної корекційної роботи зі школярем дома. Тренажер забезпечує вирішення різних логопедичних завдань: корекцію мовленнєвого дихання, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення учня, багаторазово дублює необхідні вправи та мовленнєвий навчально-корекційний ресурс, включає ігрові моменти в процес корекції мовленнєвих порушень, поряд з логопедичними проблемами вирішує питання корекції сприйняття, уваги, пам'яті [8].

Вважаємо, що група тренажерів «Дельфа», завдяки організації корекційного процесу зі школярами з порушеннями слуху шляхом створення ігрового середовища, системи логопедичних завдань, забезпечення індивідуалізації корекції, розвитку комунікативних та мовленнєвих компетентностей учнів становить важливу складову корекційного процесу інклюзивного навчання школярів із порушеннями слуху.

Для роботи з дітьми зазначеної нозології доцільно рекомендувати групу електронних тренажерів, спрямованих на вирішенні проблем заїкання, формування правильного вимовляння звуків, розвитку фонематичного слуху, на чому зосереджується група електронних тренажерів, таких як «Монолог», «Ігри для Тигри» тощо.

Електронний апарат-тренажер «Монолог» призначений для реабілітації осіб, які страждають різними формами заїкання. Опору на зорове сприйняття в процесі слухомовленнєвої корекції реалізує спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри». Активізація компенсаторних механізмів, формування стійких візуально-кінестетичних умовно-рефлекторних зв'язків центральної нервової системи та правильних мовленнєвих навичок реалізується на основі серії вправ: «Вимовляння звуків», «Просодіка», «Фонематика» та «Лексика». Програмно-методичний комплекс [6], який включає більше 50 комп'ютерних вправ із детальними методичними рекомендаціями, може використовуватися і батьками для самостійних занять із дітьми в домашніх умовах.

З точки зору входження сучасних інформаційних технологій в освітній процес, забезпечення його якісним багатоцілевим обладнанням, яке доцільно включати в систему інклюзивного навчання взагалі та у роботу з дітьми із порушеннями слуху зокрема, виступають інформаційні комплекси, побудовані на основі сенсорної панелі SMART Board, комп'ютера та проектора. Інтерактивні комплекси призначені для подання, оброблення, створення, зберігання та відтворення навчальної інформації, формування інформаційного середовища, спрямованого на включення в навчально-корекційний процес традиційних та інноваційних технологій навчання [15].

Зазначені технології в умовах інклюзивного навчання, роботи з дітьми з порушеннями слуху забезпечують сприйняття інформації на основі зору, створюють інтерактивне інформаційно-комунікаційне середовище, а функції, інструменти та комплекси програмного забезпечення для мультимедійної дошки забезпечують можливості спрямування навчально-корекційної діяльності з учнями з порушеннями слуху і проблемами мовлення на активіза-

цію навчальної діяльності, розширення кола осіб для спілкування, розвиток усного мовлення, формування мовленнєвої та комунікаційної компетентностей школярів.

Використання сучасних програм, комплексів, тренажерів, апаратів та комп'ютерних ігор відкриває додаткові можливості для педагогічних колективів, які забезпечують інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху, логопедів, сурдологів, дефектологів, психологів та інших фахівців спеціальної освіти в діагностуванні проблем слухомовленнєвого характеру дитини, виявленні індивідуальних особливостей кожного школяра, надають конкретні рекомендації, які доцільно включити до індивідуальних навчальних планів особливих дітей, забезпечують корекцію порушення, розвиток дитини та контроль за динамікою змін, спрямовують зусилля дитини на отримання сучасної освіти, розвиток самостійності, прагнення до самореалізації, оволодіння конкурентоспроможною спеціальністю.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у світі та в Україні вирішення питань абілітації, реабілітації та соціалізації дітей з особливими потребами, у тому числі й з порушеннями слуху, є актуальними.

Людина з порушеннями слуху мислить повільніше має складнощі в абстрактному сприйнятті дійсності. Але на основі використання системи спеціальних технологій (у тому числі ІКТ) та методів корекції мисленнєва активність особистості підлягає вдосконаленню. Основою вирішення проблем виступає діяльність, яка об'єктивно включає учнів з порушеннями слуху в систему вербальної комунікації з дітьми з традиційним рівнем розвитку слуху та мовлення.

Одним із факторів вирішення зазначених проблем виступають ІКТ, які забезпечують індивідуалізацію та диференціацію організації навчально-виховного та корекційно-розвивальних процесів. Цифрові технології на основі сприяння розвитку мовлення, вмінню реалізовувати мисленнєві операції забезпечують формування компетентної особистості, активного суб'єкта соціальної діяльності.

Аналіз існуючих програмно-дидактичних комплексів, тренажерів та наборів інтерактивних ігор свідчить, що сьогодні існує багатий арсенал програмно-апаратних засобів, які в поєднанні з традиційними методиками відкривають додаткові можливості вирішення проблем діагностування та корекції слухомовленнєвих порушень у дітей в процесі інклюзивного навчання.

Вважаємо, що практика інклюзивного навчання взагалі і у роботі з дітьми з порушеннями слуху зокрема має широко і системно базуватися на компетентному використанні ІКТ, розширюватися за рахунок включення в навчання та корекцію всього арсеналу можливостей і функцій інформаційних технологій, розвиватися та вдосконалюватися у сфері методики, має бути забезпечена якісними дидактичними матеріалами для роботи в інклюзивному середовищі, що позитивно вплине на процеси навчання, корекції та соціалізації дітей з порушеннями слуху, формування активних суб'єктів діяльності.

Напрямом подальших розвідок вважаємо дослідження проблем забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі інклюзивного навчання без завдання шкоди здоров'ю школярів.

#### Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
2. Глухота и потеря слуха. // Всемирная организация здравоохранения. Информационный бюллетень. Февраль 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/>. Дата обращения: март, 20, 2018.
3. Гарнюк Л.Г. Застосування програмно-технічного комплексу «Видима мова» в корекційній роботі з глухими дітьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Гарнюк. – К., 2005.
4. Засенко В.В. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. / В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Б.С. Мороз, В.П. Овсяник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://rc-vaboc.at/ua/\\_ld/0/9\\_\\_\\_\\_\\_pdf](http://rc-vaboc.at/ua/_ld/0/9_____pdf). Дата звернення: березень, 20, 2018.
5. Компанієць М.Н. Використання експертної системи «Лонгітюд» в системі індивідуальної корекційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку / М.Н. Ком-

панієць // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі. – К.: Університет «Україна», 2011. – С. 427–428.

6. Крохмаль В.М. Сучасні методики підвищення ефективності корекційного впливу при різних мовленнєвих порушеннях дітей дошкільного віку. / В.М. Крохмаль [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://loippo-konsultacii.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_05.html](http://loippo-konsultacii.blogspot.com/2010/03/blog-post_05.html). Дата звернення: березень, 20, 2018.

7. Лобода В.В. Навчальне Інтернет-середовище як засіб мотивації мовлення старшокласників з вадами слуху : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Лобода. – К., 2010.

8. Логопедические тренажеры «Дэльфа-142.1», в ДельфаМ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://delfam.ru/maker.php?page=main>. Дата обращения: март, 20, 2018.

9. Могильова З.О. Аналіз упровадження дистанційної освіти у спеціальній школі (для осіб з вадами слуху). / З.О. Могильова // Інформаційні технології та засоби навчання. – 2013. – № 6 (38) – С. 182–195.

10. Нетьосов С.І. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей. / С.І. Нетьосов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – № 4 (54), С. 72–82.

11. Компьютерный слухо-речевой комплекс с программой «Живой звук». // ООО НП «ВАБОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vabos.uarom.net/p632250-kompyuternyj-sluho-rechevoj.html>. Дата обращения: март, 23, 2018.

12. Программно-аппаратный комплекс «ВИДИМАЯ РЕЧЬ III». // Логопед.ру. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.logoped.ru/profi/spv3/spv3.htm>. Дата обращения: март, 10, 2018.

13. Устройство по развитию речи у слабослышащих и глухих «Глобус», // Инвацентр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nvacenter.ru/ustroystvo-po-razvitiyu-rechi-u-slaboslyshaschih-i-gluhih-globus/>. Дата обращения: март, 14, 2018.

14. Черних В.В. Особливості формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з вадами слуху. / В.В. Черних // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2011. – № 10. – С. 157–162.

15. Чернишова Д. Доцільність та переваги використання інтерактивних мультимедійних комплексів в навчальному процесі // Інтерактивні навчальні комплекси. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interractiw.blogspot.com/>. Дата звернення: березень, 23, 2018.

16. Цицерон.ЛОГО диакорр 1 // Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребёнка «Цицерон». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ciceroncenter.ru/product1-ru.shtml>. Дата обращения: март, 18, 2018.

## References

1. Выков, V. Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [The models of organizational systems of open education]. Kyiv, Attyka Publ. (In Ukrainian).

2. *Hlukhota i poteria slukha* (2018). [Deafness and hearing loss]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdravookhraneniia* [World Health Organization]. Access mode : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/> (In Russian).

3. Harniuk, L. (2005). *Zastosuvannia prohramno-tekhnichnoho kompleksu 'Vydyma mova' v korektsiinii roboti z hlukhymy ditmy. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [The use of the hardware-software complex 'Vydyma mova' in the process of correctional work with deaf children. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv. (In Ukrainian).

4. Zasenka, V. V., Kolupaeva, A. A., Moroz, B. S. & Ovsianyk, V. P. (2018). *Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v umovakh spetsialnoho ta inkluzyvnogo navchannia ditei zi slukhomovlennnevymy porushenniamy* [The use of the information technologies in the context of special and inclusive education of children with hearing and speech disorders]. Access mode : [http://rcvaboc.at.ua/\\_ld/0/9.pdf](http://rcvaboc.at.ua/_ld/0/9.pdf) (In Ukrainian).

5. Kompaniets, M. N. (2011). *Vykorystannia ekspertnoi systemy 'Lonhitud' v systemi individualnoi korektsiinoi dopomohy ditiam z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku* [The use of an expert system 'Longitude' in the system of the individual correctional help for children with the peculiarities of psychophysical development]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia*

*liudei v intehrovanomu osvithomu seredovyshchi* [Current issues of the people education in the integrated educational environment]. Kyiv, pp. 427–428 (In Ukrainian).

6. Krokmal, V. M. (2018). *Suchasni metodyky pidvyshchennia efektyvnosti korektsiino-ho vplyvu pry riznykh movlennevnykh porushenniakh ditei doshkilnogo viku* [Modern methods of improvement of the correctional influence effectiveness of preschoolers' different speech disorders]. Access mode : [http://loippo-konsultacii.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_05.html](http://loippo-konsultacii.blogspot.com/2010/03/blog-post_05.html) (In Ukrainian).

7. Loboda, V. V. (2010). *Navchalne Internet-seredovyshche yak zasib motyvatsii movlennia starshoklasnykiv z vadamy slukhu. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [The educational Internet environment as a means of speech motivation of senior students with hearing impairment. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv. (In Ukrainian).

8. *Lohopedicheskie trenazhery 'Delfa-142.1'* [Logopedic simulators 'Delfa-142.1']. Access mode : <http://delfam.ru/maker.php?page=main> (In Russian).

9. Motylova, Z. O. (2013). *Analiz uprovadzhennia dystantsiinoi osvity u spetsialnii shkoli (dlia osib z vadamy slukhu)* [The analysis of the distant education implementation in special schools (for people with hearing disorders)]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technology and teaching aids], no. 6 (38), pp. 182–195 (In Ukrainian).

10. Netosov, S. I. (2016). *Vykorystannia prohramno-aparatnoho zabezpechennia v protsesi korektsii vad slukhu ta movlennia u ditei* [The use of the hardware and software in the process of correction of children's speech and hearing disorders]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technology and teaching aids], no. 4 (54), pp. 72–82 (In Ukrainian).

11. *Kompiuternyi slukho-rechevoi kompleks s prohramoi 'Zhivoi zvuk'* (2018). [Computer hearing and speech complex with the program 'Zhyvoi zvuk']. Access mode : <https://vabos.ua-prom.net/p632250-kompyuternyj-sluho-rechevoj.html> (In Russian).

12. *Prohrammno-apparatnyi kompleks 'VIDIMAIA RECH III'* (2018). [The hardware-software complex 'Vydyma mova III']. Access mode : <http://www.logoped.ru/profi/spv3/spv3.html>. (In Russian).

13. *Ustroistvo po razvitiu rechi u slaboslyshchashchikh i hlukhikh* (2014). [Speech development device 'Globus' for hearing-impaired and deaf]. Access mode : <http://nvacenter.ru/ustroystvo-po-razvityu-rechi-u-slaboslyshchashchih-i-gluhih-globus/>. (In Russian).

14. Chernykh, V. V. (2011). *Osoblyvosti formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti uchniv z vadamy slukhu* [The peculiarities of the information and communication competences formation of the students with hearing disorders]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Computer-based learning systems], no. 10, pp. 157–162 (In Ukrainian).

15. Chernyshova, D. (2018). *Dotsilnist ta perevahy vykorystannia interaktyvnykh multymediinykh kompleksiv v navchalnomu protsesi* [Reasonability and advantages of the use of interactive multimedia appliances in the educational process]. *Interaktyvni navchalni komplekсы* [Interactive Training Sets]. Access mode : <http://interractiw.blogspot.com/> (In Ukrainian).

16. *Tsitseron. LOHO diakorr 1* [Ciceron.LOGO diacorr 1]. Access mode : <http://www.cicero-center.ru/product1-ru.shtml>. (In Russian).

Статья посвящена рассмотрению вопросов абилитации, реабилитации и социализации детей с нарушениями слуха в процессе инклюзивного обучения с использованием ИКТ. Рассмотрены особенности развития речи и мышления детей указанной нозологии. ИКТ обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию организации учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего процессов. В исследовании определены условия эффективного использования ИКТ для решения учебно-коррекционных задач в процессе инклюзивного обучения детей с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии; программно-аппаратное обеспечение; инклюзивное обучение; дети с нарушениями слуха; диагностика слухоречевых нарушений; коррекция слухоречевых нарушений.

The article considers the issues of habilitation, rehabilitation and socialization of children with hearing disorders in the process of inclusive education using ICT. The work investigates the peculiarities of the speech and cognition development of children mentioned above. ICT provide individualization and differentiation of the education and correctional and developmental process organization. The research defines conditions of the effective use of ICT for solving the educational and correctional problems in the process of inclusive education of children with hearing disorders.

*Key words: information and communication technologies; soft-hardware; inclusive education; children with hearing disorders; diagnostics of speech and hearing disorders.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 37.011.31(73)  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-24

**Н.В. НИКОНЕНКО,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## **СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ У РОБОТІ ТА ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ США**

На основі аналізу законодавчих актів та наукових досліджень у статті розмежовуються поняття «вчитель спеціальної освіти» та «вчитель загальної освіти». Досліджено базові принципи та наведено перелік спеціалізацій вчителів спеціальної освіти, чинний у американській системі фахової підготовки. Шляхом аналізу режимів розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах доведено, що підготовка вчителя спеціальної освіти змістовно повніша за підготовку вчителя певного предмету середньої освіти, оскільки передбачає ще й оволодіння інформацією стосовно порушень розвитку учнів із особливими освітніми потребами та методами їх корекції під час навчання та виховання.

*Ключові слова: вчитель спеціальної освіти, підготовка вчителів спеціальної освіти, система вищої освіти США, вчитель загальної освіти, спеціальна освіта.*

**П**остановка проблеми. Понад століття тому у часи становлення спеціальної освіти США єдиною метою дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їхніх батьків, учителів та громадських організацій було отримання доступу для дітей із особливими освітніми потребами до належної освіти. Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема закон «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» ("The Education for All Handicapped Children Act") у 1975 р. Оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров'я» ("Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA)) (1990, 2001, 2004 [7]) та «Не залишимо осторонь жодну дитину» ("No Child Left Behind Act" (NCLB) (2001) [12]) забезпечило доступ учням з особливими освітніми потребами (надалі – ООП), у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

До кінця ХХ ст. навчання таких учнів стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії та інших розвинених країнах світу. За даними Національного центру статистики освіти США (the National Center for Education Statistics (NTPS) [3], у 2015/16 кількість школярів віком від 3 до 21 року, які отримують спеціальну освіту, становила 6,7 млн, або 13 % всіх учнів загальноосвітніх шкіл США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання, пов'язані із реформуванням національної системи шкільної освіти США, розглядали у своїх працях В. Жуковський, О. Заболотна, В. Коваленко, Т. Кошманова, О. Литвінов, О. Романовський, D.L. Clark, L. Darling-Hammond, L. Fischer, C.J. Graddy, M. Hunter, E.F. Iwanicki, J. Kelly, D.C. Lortie, M.S. Lewis, G. Madaus, T. McGreal, R.F. McNergney, J. Millman, M.A. Rebell, L.M. Rudner, D. Schimmel, M. Scriven, L.A. Shepard, B. Shimberg, L.S. Shulman, зокрема у галузі спеціальної освіти – M. Alter, L. Battaglini, D.P. Hallahan, W.L. Heward, R. Jackson, J.M. Kauffman, M.S. Lilly, P.C. Pullen, запровадженням максимальних можливостей для повної форми інклюзивного навчання – A. Lewis, D. L. MacMillan, B. Norwich, D. J. Reschly, розробкою стандартів оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП – D.J. Gallagher, I. Heshusius, R. Jackson, R.P. Iano, T.M. Slertic та онов-



ленням термінології міжнародної класифікації порушень та розладів (МКХ-11) одночасно з оновленням термінології спеціальної освіти – J.C. Harris.

Проте вирішення всіх вищезазначених питань стане можливим лише тоді, коли ефективно працює механізм підготовки педагогічних кадрів для роботи із учнями з ООП (E. Bettini; B. Billingsley; M.T. Brownell; E.P. Colon; S.M. Cooley-Nicholas [2], V. Fueyo, M.A. Koorland, K. Rasch [5]; W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S. M. James [6]; Sh. Jackson [9]; J. Kuehn [10]; R.P. Mackie; R. Osgood; D.D. Ross; C. Walraven, L. Ware, T.O. Williams) на різноманітних освітніх платформах, зокрема, зрозумілою стане специфіка функціональних обов'язків вчителів спеціальної та загальної освіти в умовах інклюзивного навчального середовища.

У нашій країні ухвалення «Закону про освіту» [1] інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися здобутками досвідченіших освітніх систем, зокрема США. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації освіти за кордоном не нові у вітчизняній науці. Так, вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти зробили відомі вітчизняні вчені Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Шандрук та ін. Однак вітчизняних досліджень особливостей підготовки вчителів спеціальної освіти у західних країнах нами не знайдено. Недостатня кількість компаративних досліджень з питань підготовки вчителів спеціальної та інклюзивної освіти у світовій практиці спричиняє інформаційний вакуум, у якому опиняються освітяни, робота яких пов'язана з підготовкою вчителів спеціальної освіти, породжує небезпеку здійснення помилкових рішень, що потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

**Формулювання мети.** Саме тому метою нашої статті є встановлення функціональних відмінностей освітньої діяльності вчителів спеціальної та загальної освіти за інклюзивної форми навчання у системі освіти Сполучених Штатів Америки, особливості підготовки вчителів спеціальної та загальної освіти, а також проблеми, з ними пов'язані.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до даних Національного центру статистики освіти США [4] станом на 2015/16 навчальний рік майже 95% всіх осіб віком 6–21 рік, які відповідно до Закону IDEA [7] потребують спеціальної освіти, навчаються на базах загальноосвітніх шкіл. Незважаючи на вільний доступ кожної дитини до якісної освіти незалежно від її расових, фізичних, політичних чи культурних особливостей, широке запровадження інклюзивної освіти, закріплені законодавством [7, 13], у США провадиться підготовка вчителів як для загальної (general education teacher), так і спеціальної освіти (special education teacher). Станом на початок XXI ст. 871 коледж та університет США здійснювали підготовку вчителів спеціальної освіти хоча б за однією спеціалізацією, для чого було розроблено 2400 відповідних програм [11].

Вочевидь, учителі загальної та спеціальної освіти мають концептуально спільну мету: вони здійснюють освітню функцію. Проте за умов праці в одних класних кімнатах та з тими самими учнями одночасно, сфери їхнього впливу кардинально різняться. Із описів професії у класифікаторі професій [3] та у дослідженнях американських науковців (V. Fueyo, M.A. Koorland, K. Rasch [5]; W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S.M. James [6]; Sh. Jackson [9]; L. Ware та багатьох інших) стає зрозуміло, що американські вчителі загальної освіти на своїх заняттях працюють лише з деякими учнями із ООП, тоді як вчителі спеціальної освіти несуть повну відповідальність за здійснення корекційної роботи у закладі освіти. Вчителі спеціальної освіти опікуються передусім учнями із ООП, виступаючи для них не лише вчителями математики, читання, письма, створюючи ситуації для формування у них соціальних навичок, а й взагалі організаторами всіх видів діяльності (case manager), тобто від виконання прямих освітніх послуг до здійснення адміністративних обов'язків із облаштування їхнього життєвого простору та режиму. Отже, знання особливостей розвитку дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їхніх потреб, уміння взаємодіяти з ними, знання вимог навчальної програми загальноосвітньої підготовки та співпраця з іншими вчителями загальної освіти визначаються необхідними умовами підготовки успішного вчителя спеціальної освіти.

Різні функції стали основою для запровадження різних навчальних програм і стандартів у підготовці вчителів загальної та спеціальної освіти. Спочатку для визначення спеціалізацій навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти у США було запроваджене

но категоріальний підхід, який спирався на особливості навчання учнів залежно від порушення здоров'я. Стосовно основних типів проблем, які мають учні спеціальної освіти, Національним центром статистики освіти США [4] зазначається, що серед них 34 % учнів із особливими труднощами учіння, 20 % – з мовними та мовленнєвими вадами, 14 % – з іншими обмеженими можливостями здоров'я (туберкульоз, астма, епілепсія, лейкемія, діабет тощо), 9 % – аутизм, 6 % – затримка розвитку, 6 % – інтелектуальна недостатність, 5 % – розлади емоцій, 2 % – множинні розлади, 1 % – вади слуху, 1 % – ортопедичні порушення (рис. 1).

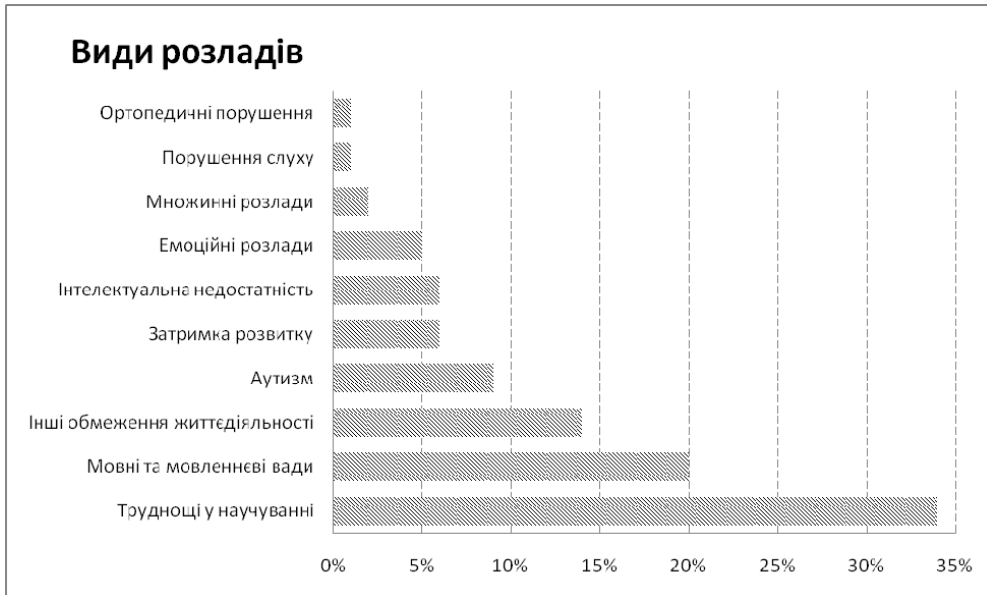


Рис. 1. Діаграма видів розладів та порушень учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі

Природно, що вчителі спеціальної освіти мають розбиратися в особливостях організації освітнього процесу учнів із різними вадами здоров'я та освітніми потребами. Саме тому спеціалізації навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти, що діють у США, відповідають видам розладів та порушень учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі. Для визначення галузі знань, видів освітньої діяльності та загальної характеристики кожного фаху у США використовується таксонометрична схема із назвою «Класифікатор навчальних програм» (Classification of Instructional Programs (CIP)) [3]. Схема розроблена Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 р. та оновлена у 1990, 2000 та 2010 р., тобто кожні десять років вона піддається ревізії відповідно до потреб суспільства та з урахуванням розвитку наукових знань.

У галузі «Освіта» до категорії «вчитель спеціальної освіти» у класифікаторі належали такі спеціалізації: 13.1001 – спеціальна освіта (загальна); 13.1003 – навчання осіб із вадами слуху, включаючи глухих; 13.1004 – навчання обдарованих та талановитих; 13.1005 – навчання осіб із розладами емоцій; 13.1006 – навчання осіб із затримкою психічного розвитку; 13.1007 – навчання осіб із множинними розладами; 13.1008 – навчання осіб з ортопедичними та іншими фізичними розладами; 13.1009 – навчання осіб із вадами зору та сліпих; 13.1011 – навчання осіб із розладами учіння; 13.1012 – навчання осіб із мовленнєвими та мовними труднощами; 13.1013 – навчання осіб із аутизмом; 13.1014 – навчання осіб із затримкою розвитку; 13.1015 – навчання осіб за програмами раннього втручання; 13.1016 – навчання осіб із травматичними ушкодженнями мозку; 13.1099 – спеціальна освіта та навчання (інші категорії); 13.0201 – двомовна та багатомовна освіта; 13.0202 – мультикультурна освіта; 13.1201 – навчання та перепідготовка дорослих; 13.1401 – навчання англійської

мови як іноземної; 13.1502 – тьютор для освіти дорослих; 13.1299 – підготовка та підвищення кваліфікації вчителів, особливі рівні та методики, інше; 13.9999 – освіта (інше).

Навчальні програми підготовки вчителів спеціальної освіти у 1980-х роках почали перелаштовувати від роботи з особами із певним порушенням здоров'я до підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти, що сприяло зростанню попиту на фахівців, які отримали підготовку для планування корекційної роботи, викладання та формування навичок суспільної поведінки в учнів із ООП без додаткових спеціалізацій (Sh. Jackson [9, с. 44]). Отже, тип порушення не мав значення у підготовці, тобто випускнику дозволялося працювати з дітьми із різними вадами.

Експерти (B. Billingsley, M.T. Brownell, S.M. Cooley-Nicholas, Sh. Jackson та ін.) помітили, що програми підготовки вчителів не забезпечують вчителя-початківця уміннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому погоджуємося із S.M. Cooley-Nicholas [2] щодо твердження, що універсальні вчителі спеціальної освіти, ймовірно, зможуть ефективніше працювати з учнями із розладами емоцій, поведінки та специфічними труднощами у навчанні в умовах інклюзивного навчання, але вони недостатньо обізнані з особливостями роботи з учнями з важкими фізичними вадами. Однак, за влучним спостереженням Sh. Jackson [9], для багатьох шкіл було зручно взяти на роботу вчителя спеціальної освіти з широкою кваліфікацією, який зміг би працювати з учнями із різними вадами.

Відповідно до законопроекту IDEA [7] ключовим критерієм для об'єднання стандартів підготовки вчителів спеціальної освіти виступає рівень поширеності вад здоров'я дитини, тобто кількість дітей із певною вагою здоров'я у суспільстві. **Високий рівень поширеності (High-Incidence Disabilities) складають мовні та мовленнєві розлади, інтелектуальні розлади (легка та помірна розумова відсталість), емоційні розлади, поведінкові розлади та специфічні труднощі учіння. Низький рівень поширеності (Low-Incidence Disabilities) мають сенсорні порушення (порушення зору та слуху), тяжкі порушення неврологічного розвитку, моторні, поведінкові та інтелектуальні порушення (тяжка розумова відсталість), тяжкі та комплексні порушення, які з медичної точки зору розглядаються як органічні і тому потребують раннього втручання, а зі статистичного боку зустрічаються у щонайбільше 1–2% дітей шкільного віку.**

Нововведення оновленого законопроекту [7] стали поштовхом для збільшення кількості спеціалізацій вчителів спеціальної освіти у класифікаторі [3]. Так, з 2010 р. до вищеперахованих навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти додали ще три: 13.1017 – освіта учнів початкової школи за спеціальними навчальними програмами; 13.1018 – освіта учнів базової середньої школи (Junior High/Middle School) за спеціальними навчальними програмами; 13.1019 – освіта учнів старших класів середньої школи за спеціальними навчальними програмами.

Натомість, за висновками B. Billingsley, M.T. Brownell, S.M. Cooley-Nicholas [2], Sh. Jackson [9], J. Kuehn [10] та ін., навчальні програми підготовки вчителів загальної освіти фактично не містять інформації щодо потреб учнів із вадами розвитку та особливостей освітньої роботи з ними.

Тому саме вчитель спеціальної освіти очолює групу укладачів програми індивідуального навчання (Individualized Education Program (IEP)) дитини, планує та коригує освітню та розвивальну роботи, відповідає за забезпечення та координацію індивідуалізованої роботи з дитиною, постійно підтримує зворотний зв'язок з батьками, проводить щоденні заняття із учнями з особливими освітніми потребами, розробляє дидактичні матеріали для інших вчителів, допомагає їм створити безпечне фізичне середовище у класній кімнаті. У визначенні змісту програм індивідуального навчання дитини вчителем спеціальної освіти передусім визначається рівень поширеності вад здоров'я дитини.

У Законі «Освіта осіб із інвалідністю» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) [7] названо **режими розміщення учнів спеціальної освіти у навчальному закладі (Federal Settings 1-6)** (табл. 1):

1) учні спеціальної освіти навчаються цілий день у загальній класній кімнаті державної школи разом з іншими учнями з типовим розвитком;

2) учні навчаються у загальному класі державної школи більшу частину дня, проте частину дня вони перебувають у ресурсній кімнаті;

3) учні з ООП навчаються у окремих спеціальних класах, розташованих у приміщенні загальноосвітньої школи;

4) учні з ООП навчаються у спеціальних закладах освіти;

5) учні з ООП навчаються у денних приватних школах;

6) особи з обмеженими можливостями здоров'я перебувають на домашньому навчанні або у спеціалізованих медичних закладах.

Отже, всі учні спеціальної освіти у державній школі навчаються у загальних класах різну кількість шкільного часу, тому залежно від рівня поширеності вад здоров'я та його стану їх поділяють на три великі групи з відповідним режимом розміщення у навчальному закладі. Перша група (**Federal Setting 1**) складається із учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальних класних кімнатах, та учнів з ООП, які навчаються у загальних класах максимально до 79 % часу, оскільки в інший час (менше 21% шкільного дня) вони отримують інтенсивні освітні та додаткові послуги відповідно до індивідуальних потреб. Це насамперед учні з мовними та мовленнєвими розладами (87 %), труднощами учіння (70 %), порушеннями зору (67 %), затримкою розвитку (64 %) та емоційними розладами. За загальною статистикою [4] лише невелика частина учнів з інтелектуальними розладами (16 %) та множинними розладами (13 %) перебувають увесь шкільний час у загальному класі.

Друга група (**Federal Setting 2**) складається з учнів із ООП з високим рівнем поширеності вади здоров'я, які навчаються та отримують пов'язані додаткові послуги у ресурсних кімнатах, а більшість шкільного дня (40–79 % часу) проводять у загальній класній кімнаті державної школи. Вчителі спеціальної освіти постійно співпрацюють з учителями загальної освіти для з'ясування успішності таких учнів та потреби подальшої корекції програм індивідуального навчання. У ресурсних кімнатах малі групи учнів отримують спеціально розроблені для них завдання та пояснення певного матеріалу і повертаються до загального класу. Вчитель ресурсної кімнати навчає близько двадцяти дітей. Якщо під час інклюзивного навчання учні з ООП конфліктують із кимось, стають роздратованими чи з інших особистих причин, вони можуть просто під час заняття повернутися у ресурсну кімнату і перебувати там, незважаючи на інших учнів та їхні заняття у ресурсній кімнаті [11, с. 82]. Як правило, вчитель готовий до цього і володіє механізмами наведення ладу.

Таблиця 1

Режим розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах США

| Режим   | 1                                      | 2                                | 3                                       | 4                               | 5                    | 6    |
|---|--|----------------------------------|---|---------------------------------|----------------------|------|
| Тип розміщення  | Класи загальної освіти державної школи | Ресурсні кімнати державної школи | Окремі спеціальні класи державної школи | Державні денні спеціальні школи | Приватні денні школи | Інше |
| Час навчання в інклюзивному середовищі                      | ≥ 79 %                                 | 40-79 %                          | 20-40 %                                 | -                               | -                    | -    |
| Час отримання додаткових послуг за межами звичайно-го класу | ≤ 21%                                  | 21-60 %                          | ≥ 60 %                                  | ≥ 50 %                          | ≥ 50 %               |      |
| Кількість учнів спеціальної освіти (2015/16 н.р.)           | 63 %                                   | 19 %                             | 14 %                                    | 3 %                             | 1 %                  | 1 %  |

Третя група (**Federal Setting 3**) об'єднує учнів з ООП із низьким рівнем поширеності вади здоров'я, які отримують спеціальну освіту у загальному класі державної школи менше 40 % часу, а решту часу займаються в спеціальних класах. Кількість учнів у класі спеціальної освіти відрізняється у різних штатах, але загалом є невеликою, близько восьми-десяти осіб. Вважається, що більша кількість учнів (тим більше у класах з інтелектуальною недостатністю) вимагатиме збільшення підтримки їхньої поведінки та уваги з боку вчителя, що негативно впливатиме на якість їхнього навчання. Такі діти можуть використовувати засоби пересування та комунікації або потребувати допомоги, що не належить до сфери навчан-

ня. Вчитель спеціальної освіти, як правило, має асистента (*instructional assistant, paraprofessional support*), який допомагає провадити освітню діяльність вчителю спеціальної освіти у спеціальних і загальних класах та виконує інші функції, наприклад, за потреби супроводжує менш незалежну дитину в туалет.

Статистика свідчить [4], що серед усіх учнів спеціальної освіти відсоток учнів першої групи збільшився із 47 % (2000/01 н.р.) до 63 % (2015/16 н.р.). Для порівняння: у той самий період відсоток учнів другої групи зменшився із 30 % до 19 %, а відсоток учнів третьої – з 20 % до 14 %.

Таким чином, учитель спеціальної освіти працює або в окремій спеціально обладнаній класній кімнаті, яка повністю забезпечує навчальні потреби учнів із обмеженнями життєдіяльності, або у ресурсній кімнаті, призначеній для сприяння фізичному та психічному розвитку учня, або у загальній класній кімнаті, де співпрацює з учителем загальної освіти для допомоги учням із ООП в інклюзивному навчанні. Незалежно від форми навчання вчитель спеціальної освіти розробляє програму індивідуального навчання для кожного учня із ООП та слідкує за поступом у її реалізації у навчальній, суспільній та поведінковій сферах, у самообслуговуванні. Якщо в учнів спеціальних класів виникають конфлікти або інциденти через поведінку, випадки агресії та фізичної брутальності, підготовлений персонал допомагає вчителю спеціальної освіти у залагодженні конфліктів, іноді навіть фізично, або у роботі з іншими учнями. Саме тому провідними характеристиками роботи, отже, і підготовки вчителя спеціальної освіти визначаємо такі:

- ґрунтовне володіння предметом/предметами, що викладає вчитель, а також методами його/їх викладання;

- уміння співпрацювати передусім з учителем загальної освіти, а також з іншими вчителями та адміністрацією школи поза освітнім процесом, учнями спеціальної освіти та їхніми батьками;

- на відміну від вчителя загальної освіти – поглиблене володіння комплексом педагогічних, психологічних і медичних знань та навичок взаємодії з найрозповсюдженішими/найменш поширеними категоріями учнів з ООП.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Після проведення ретельного аналізу законодавчих актів та наукових праць дослідників американської системи спеціальної освіти, ми дійшли висновку про те, що вчителі спеціальної освіти повинні мати ширшу кваліфікацію, ніж вчителі загальної освіти. Окрім оволодіння матеріалом певних дисциплін загальної школьної освіти, уміннями співпрацювати з учасниками освітнього процесу, вони також мають уміти діагностувати та враховувати можливі несприятливі умови у подоланні факторів (в умовах спеціальної освіти США передусім мовних та культурних), які негативно впливають на певні категорії учнів, уміти створювати умови для подолання проблем взаємодії учня з освітнім середовищем, а також організовувати освітній процес з метою ефективного подолання проблем, пов'язаних із органічними вадами здоров'я.

Дослідження особливостей підготовки вчителів спеціальної освіти США стане неповним без вивчення специфіки укладання стандартів та шляхів отримання сертифікації у різних штатах, що й стане предметом наших подальших досліджень.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.

2. Cooley-Nicholas, S.M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, no. 9, pp. 28-40.

3. Classification of Instructional Programs (2010). Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2002/cip2000/occupationallookup.asp>.

4. Condition for Education 2018. The National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144>.

5. Fueyo, V., Koorland, M.A., Rasch, K. (2008). A conceptual framework for analyzing issues and dilemmas in the preparation of special education teachers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, no. 21, pp. 1-33.

6. Fuchs, W. W., Fahsl, A. J., James, S. M. (2014). Redesigning a Special Education Teacher-Preparation Program: The Rationale, Process, and Outcomes. *New Educator*, vol. 10, no. 2, pp. 145-152.

7. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) // Available at: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>.

8. Jackson, R. M. Curriculum Access for Students with Low-Incidence Disabilities: The Promise of Universal Design for Learning. Available at: <http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence>.

9. Jackson Sh. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/36710530\\_Supporting\\_beginning\\_special\\_education\\_teachers\\_of\\_students\\_with\\_low\\_incidence\\_disabilities\\_in\\_urban\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/36710530_Supporting_beginning_special_education_teachers_of_students_with_low_incidence_disabilities_in_urban_settings).

10. Kuehn, J. The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers (2013). *Education Doctoral Dissertations in Leadership*. 40. Available at: [http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps\\_ed\\_led\\_docdiss](http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss).

11. National Council on Teacher Quality. Available at: <https://www.nctq.org/review/search/program/5>.

12. No Child Left Behind Act (2001). Available at: <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>.

### References

1. *Zakon Ukrainy 'Pro osvitu'* ["About Education" Act of Ukraine]. Access mode : <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (In Ukrainian).

2. Cooley-Nicholas, S. M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, no. 9, pp. 28–40.

3. Classification of Instructional Programs (2010). Access mode : <https://nces.ed.gov/pubs2002/cip2000/occupationallookup.asp>

4. Condition for Education 2018. The National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Access mode : <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144>

5. Fueyo, V., Koorland, M. A. & Rasch, K. (2008). A conceptual framework for analyzing issues and dilemmas in the preparation of special education teachers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, no. 21, pp. 1–33.

6. Fuchs, W. W., Fahsl, A. J. & James, S. M. (2014). Redesigning a Special Education Teacher-Preparation Program : The Rationale, Process, and Outcomes. *New Educator*, vol. 10, no. 2, pp. 145–152.

7. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Access mode : <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>

8. Jackson, R. M. Curriculum Access for Students with Low-Incidence Disabilities : The Promise of Universal Design for Learning. Access mode : <http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence>

9. Jackson, Sh. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. Access mode : [https://www.researchgate.net/publication/36710530\\_Supporting\\_beginning\\_special\\_education\\_teachers\\_of\\_students\\_with\\_low\\_incidence\\_disabilities\\_in\\_urban\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/36710530_Supporting_beginning_special_education_teachers_of_students_with_low_incidence_disabilities_in_urban_settings)

10. Kuehn, J. (2013). The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers. *Education Doctoral Dissertations in Leadership*. Access mode : [http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps\\_ed\\_led\\_docdiss](http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss)

11. National Council on Teacher Quality. Access mode : <https://www.nctq.org/review/search/program/5>

12. No Child Left Behind Act (2001). Access mode : <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>

На основе анализа законодательных актов и научных исследований в статье разграничиваются понятия «учитель специального образования» и «учитель общеобразовательной школы». Исследованы базовые принципы и приведен перечень специализаций учителей специального образования, действующий в американской системе профессиональной подготовки. Путем анализа режимов размещения учеников специального образования в учебных заведениях доказано, что подготовка учителя специального образования содержательно полнее подготовки учителя определенного предмета для общеобразовательного учебного заведения, поскольку предполагает овладение информацией о нарушениях развития учащихся с особыми образовательными потребностями и методах их коррекции при обучении и воспитании.

*Ключевые слова: учитель специального образования, подготовка учителей специального образования, система высшего образования США, учитель общеобразовательной школы, специальное образование.*

On the basis of analysis of legislative acts and scientific researches, the terms “special education teacher” and “general teacher” are distinguished in the article. The basic principles and the list of specializations of special education teachers, which are valid in the American educational system, are studied and provided in the work. By analyzing **Federal Settings or placement conditions for students with special educational needs** in educational institutions, it is proved that preparation of a special education teacher is substantially more comprehensive than one of a general education teacher’s. Besides it provides the acquisition of information regarding kinds of disabilities of students with special educational needs and educational methods of their correction.

*Key words: special education teacher, special education teacher preparation, the system of higher education of the USA, general education teacher, special education.*

*Одержано 14.09.2018.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1:316.77  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-25

**Л.С. ВЕРЧЕНКО,**  
*аспірант кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

### ДІАГНОСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено обґрунтуванню діагностичного інструментарію оцінювання рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Розкрито сукупність методик, які використано для діагностики показників критеріїв соціально-комунікативної компетентності зазначених фахівців. Презентовано результати констатувального етапу експериментального дослідження.

*Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, діагностика рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного критеріїв соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача вищої школи.*

**П**остановка проблеми. Ефективність діяльності сучасного викладача вишу як представника європейської спільноти на сьогодні все більше визначається розвиненістю в нього соціально-комунікативної компетентності, яка є основою продуктивних взаємовідносин, партнерської взаємодії, досягнення взаєморозуміння й реалізації цілей і завдань професійної діяльності, способом самореалізації, подолання особистих криз, самовдосконалення впродовж життя. Соціально-комунікативну компетентність майбутнього викладача вишу розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, що дозволяє особистості ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь, професійно важливих комунікативних якостей. Вона є складником професійної компетентності та забезпечує фахівцю особистісну комфортність, професійну ефективність і соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідженню феномену соціально-комунікативної компетентності приділили увагу Е. Зеєр, Н. Карабанова, С. Куринова, І. Руденко, О. Тумакова, О. Ковальова, О. Попова, М. Трофименко, О. Усанова, Я. Фруктова, О. Шумилова, D. Нутеста ін. Так, розглядаючи соціально-комунікативну компетентність як складне утворення, яке характеризується своєрідністю структури, змісту та якісних характеристик Е. Зеєр [1] вважає, що саме вона забезпечує фахівцю особистісну комфортність, професійну ефективність і соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності.

Дослідники Б. Гершунський, Н. Гузій, О. Джуринаський, В. Ковальчук, Т. Кошманова, Л. Пуховська, К. Рибачук, А. Соколова та ін. розкривають окремі аспекти соціально-комунікативної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Проте питання щодо діагностики рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки потребує окремого дослідження.



**Формулювання мети.** Мета статті полягає в обґрунтуванні діагностичного інструментарію оцінювання рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів та презентації результатів констатувального етапу експериментального дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зазначимо, що складниками соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів визначено: *мотиваційно-ціннісний* (відображає систему мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії, самоаналізі соціально-комунікативного досвіду педагогічної діяльності; мотиви самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування), *когнітивний* (відображає всю сукупність соціально-комунікативних знань викладача, функцій, складових соціально-комунікативної компетентності викладача, сутності процесу її розвитку, характеристик під час навчання та самонавчання, методів її визначення; характер його професійно спрямованої соціальної взаємодії в людському суспільстві; обсяг соціальних та комунікативних зв'язків викладача, свого місця у їх системі, розуміння того, які вимоги до викладача вишу висуває сучасне суспільство щодо виконання конкретних соціальних та комунікативних ролей), *операційно-діяльнісний* (основу його становить сукупність соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), *особистісний* (визначає рівень розвитку соціального інтелекту, здатності до емпатії, рефлексивності).

Для діагностики рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів на основі відповідних структурних компонентів було визначено критерії (ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо) та показники цього педагогічного феномену. Також було ураховано погляди науковців щодо вимог, які висуваються до критеріїв: вони мають бути об'єктивними, дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно, бути адекватними, валідними (оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити), нейтральними щодо досліджуваних явищ. Сукупність критеріїв має охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу; критерій являє собою сукупність показників, які якісно і кількісно його характеризують.

Рівень розвитку *мотиваційно-ціннісного критерію* соціально-комунікативної компетентності визначався за такими показниками: рівень *мотивації досягнення* (методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчук і В. Крайнюк), *спрямованість на взаємодію* (методика «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса), *потреба у спілкуванні* (методика Ю. Орлова «Потреба у спілкуванні»), *наявність загальнолюдських та професійних цінностей* (методика «Самоактуалізаційний тест», автори – Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Заніка, М. Кроз, шкала цінностей) [3]. Загальний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника певного критерію.

Визначення *когнітивного критерію* здійснювалося завдяки виявленню у магістрантів рівня знань щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вишу як середнє арифметичне значення коефіцієнтів обсягу, повноти й глибини засвоєння знань.

Повнота знань характеризується обсягом, якістю окремих одиниць, а глибина – кількістю усвідомлених магістрантами причинно-наслідкових зв'язків між знаннями. З метою перевірки повноти відповідних знань скористалися такою формулою [2]:

$$K_r = \frac{N + N_1 \cdot 0,8}{N_0}, \quad K_n < 1$$

де:

$K_n$  – коефіцієнт засвоєння знань;

$N_0$  – можлива кількість повних і правильних відповідей магістрантів;

$N$  – кількість правильних і повних відповідей;

$N_1$  – кількість правильних і неповних відповідей.

Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі,  $K_n = 1$ . За умови відсутності результату  $K_n = 0$ .

Глибина засвоєння змісту знань щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вишу визначалась на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків (установлені повністю, частково, не встановлені) за такою формулою:

$$R_i = \frac{R + R_1 0,8}{R_0}, \quad R_n < 1,$$

де:

$R_n$  – глибина засвоєння змісту;

$R_0$  – можлива кількість правильно виділених причинно-наслідкових зв'язків;

$R_1$  – кількість правильних і неповно виділених причинно-наслідкових зв'язків.

Під час проведення дослідження діагностували рівень осмислення відповідних знань і встановлення зв'язку між знаннями та вміннями здійснення певної діяльності. Із цією метою скористалися такою формулою:

$$K_{\text{порівняння}} = \frac{N_1}{N_2},$$

$K_{\text{порівняння}}$  – коефіцієнт ступеня порівняння (знаходження ознак подібності або відмінності);

$N_1$  – кількість виділених подібних ознак відмінності;

$N_2$  – загальна кількість ознак.

Загальний рівень розвитку когнітивного критерію визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного з вищезазначених показників. Було виокремлено три рівні: низький ( $K_1 < 0,7$ ), достатній ( $0,7 < K_2 \leq 0,9$ ), високий ( $0,9 < K_3 \leq 1$ ).

**Операційно-діяльнісний критерій** визначався за рівнем розвитку у магістрантів соціально-комунікативних умінь.

Діагностика рівня розвитку у магістрантів соціально-комунікативних умінь здійснювалася експертами, якими були викладачі ВНЗ (група експертів – 5 викладачів кафедри педагогіки та психології), які протягом навчального року спостерігали за магістрантами, здійснювали опитування, заповнювали аналітичні карти рівня розвитку соціально-комунікативних умінь; підсумовували самооцінки студентів щодо розвитку зазначених умінь.

Завдяки спостереженню зафіксовано, що за показниками *інтенсивності та систематичності* критерії вияву соціально-комунікативних умінь студентів оцінювалися за допомогою такої шкали: 0 – магістрант не володіє умінням або відчуває значні труднощі; 1 – магістрант володіє умінням, але інколи відчуває труднощі; 3 – магістрант володіє умінням досконало.

Коефіцієнт самооцінки рівня розвитку соціально-комунікативних умінь вираховувався за наведеною нижче формулою середньоарифметичного значення показників:

$$N_{cp} = \frac{Y_1 + Y_2 + \dots + Y_3}{N},$$

де:

$N_{cp}$  – середньоарифметичне значення рівня володіння умінням;

$Y_1$  ( $Y_2; Y_3; \dots; Y_n$ ) – рівні володіння уміннями кожним магістрантом;

$N$  – кількість магістрантів, які брали участь в діагностуванні.

На підставі зазначених критеріїв визначались рівні розвиненості перелічених умінь. Високому рівню відповідає середній бал від 3,0 до 2,5; достатньому – від 2,4 до 2,0; низькому – від 1,9 до 1,0 бала.

Оцінювання рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативних умінь здійснювалося шляхом заповнення аналітичної карти. Якщо сума оцінок п'ятьох експертів складала 23–25 балів, то це високий рівень (В) прояву соціально-комунікативних умінь. Інші варіанти, відповідно, 13–22 – середній (С); 5–12 – низький (Н).

**Особистісний критерій** діагностували за такими показниками: рівень розвиненості рефлексивності («Методика визначення рівня рефлексивності», А. Карпов, В. Пономарьова [3]), соціального інтелекту (методика Н. Холла [4]) емпатії (методика діагностики рівня емпатії В. Бойка [3]).

Наведемо результати діагностики рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, отримані під час констатувального етапу експерименту.

Базою для проведення дослідження стали заклади вищої освіти: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського. До експерименту було залучено 194 магістранти, які було поділено на дві групи: експериментальну – 98 осіб та контрольну – 96 осіб (працювали за традиційною навчальною програмою), а також 17 викладачів зазначених закладів вищої освіти.

Діагностика *мотиваційно-ціннісного* критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів потребувала дослідження низки показників: рівень мотивації досягнення, рівень спрямованості особистості, рівень потреби у спілкуванні, наявність загальнолюдських та професійних цінностей.

Результати діагностики рівнів сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію наведено у табл. 1.

Таблиця 1

**Рівень розвитку показників мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів**

| Рівень розвитку                        | Група магістрантів |      |              |      |
|--|--------------------|------|--------------|------|
|  | КГ (96 осіб)       |      | ЕГ (98 осіб) |      |
|  | Кількість          | %    | Кількість    | %    |
| Мотивація досягнення                   |                    |      |              |      |
| Високий                                | 19                 | 19,8 | 20           | 20,4 |
| Достатній                              | 35                 | 36,5 | 42           | 42,9 |
| Низький                                | 42                 | 43,7 | 36           | 36,7 |
| Спрямованість особистості              |                    |      |              |      |
| Високий                                | 18                 | 18,8 | 17           | 17,3 |
| Достатній                              | 37                 | 38,5 | 44           | 44,9 |
| Низький                                | 41                 | 42,7 | 37           | 37,8 |
| Потреба у спілкуванні                  |                    |      |              |      |
| Високий                                | 22                 | 22,9 | 21           | 21,4 |
| Достатній                              | 40                 | 41,7 | 43           | 43,9 |
| Низький                                | 34                 | 35,4 | 34           | 34,7 |
| Загальнолюдські та професійні цінності |                    |      |              |      |
| Високий                                | 23                 | 23,9 | 24           | 24,5 |
| Достатній                              | 37                 | 38,5 | 39           | 39,8 |
| Низький                                | 36                 | 37,6 | 35           | 35,7 |

Аналізуючи дані табл. 1, зазначимо, що на констатувальному етапі експерименту за результатами методики «Оцінка потреби в досягненні» виявлено, що лише 19 магістрантів (19,8 %) контрольної групи та 20 (20,4 %) експериментальної групи мають високий рівень потреби в досягненні. Для них характерне глибоке усвідомлення залежності власного професійного успіху від сили волі, відповідальності за власні дії, самопізнання, самовдосконалення та усвідомлення потреб, пов'язаних з особистісним зростанням, що забезпечує їх успіх під час вирішення пізнавальних завдань. Достатній рівень зазначеної потреби виявлено у 35 (36,5 %) магістрантів КГ та 42 (42,9 %) ЕГ відповідно. Такі магістранти, як правило, досить активні, ініціативні, прагнуть опанувати нові знання, вміють працювати організовано і докладають зусиль для досягнення бажаного результату. Низький рівень переважає у 42 (43,7 %) магістрантів КГ та 36 (36,7 %) у ЕГ. Для таких магістрантів головним мотивом

є усвідомлення вислову «треба», що переважно пов'язано із зовнішнім аспектом процесу професійного зростання, а саме – досягнення оцінного результату.

За результатами дослідження рівня спрямованості (методика «Визначення спрямованості особистості») виявлено, що високий рівень спрямованості на спілкування (прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність, що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах з людьми) має незначна кількість магістрантів контрольної та експериментальної груп, відповідно 18 (18,8 %) та 17 (17,3 %), достатній рівень мають 37 (38,5 %) магістрантів КГ та 44 (44,9 %) ЕГ, низький – 41 (42,7 %) КГ та 37 (37,8 %) ЕГ.

Для з'ясування рівня потреби особистості у взаємодії використано методику «Потреба у спілкуванні». За результатами аналізу виявлено лише 22,9 % студентів контрольної групи та 21,4 % студентів експериментальної групи, що продемонстрували високий рівень потреби у спілкуванні. Достатній рівень зазначеної потреби виявлено у 40 (41,7 %) магістрантів КГ та 43 (43,9 %) – ЕГ відповідно. Низький рівень переважає у 34 (35,4 %) магістрантів КГ та 34 (34,7 %) ЕГ.

Діагностування ціннісних орієнтацій здійснювалося за допомогою методики «Самоактуалізаційний тест (САТ)» [3]. Нас цікавила шкала цінностей. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного життя та здорових стосунків з людьми. На підставі аналізу отриманих результатів виявлено, що 23 (23,9 %) магістранта КГ та 24 (24,5 %) ЕГ виявили високий рівень цінностей особистості, що самоактуалізуються. До переліку цих цінностей А. Маслоу відносив істину, добро, красу, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простоту, легкість без зусиль, гру, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових стосунків з людьми. Достатній рівень продемонстрували 37 (38,5 %) магістрантів КГ та 39 (39,8 %) ЕГ. Низький рівень виявлено у 36 (37,6 %) магістрантів КГ та 35 (35,7 %) ЕГ.

Узагальнені результати рівня розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, виявленого під час проведення констатувального етапу експерименту наведено у табл. 2.

Таблиця 2

**Рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів**

| Рівень розвитку | Група магістрантів |      |              |      |
|-----------------|--------------------|------|--------------|------|
|                 | КГ (96 осіб)       |      | ЕГ (98 осіб) |      |
|                 | Кількість          | %    | Кількість    | %    |
| Високий         | 20                 | 20,8 | 20           | 20,4 |
| Достатній       | 37                 | 38,5 | 42           | 42,9 |
| Низький         | 39                 | 40,7 | 36           | 36,7 |

Звертаємо увагу, що високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності виявлено лише у 20,8 % магістрантів КГ та 20,4 % магістрантів ЕГ. Щодо достатнього рівня, то його продемонстрували 38,5 % магістрантів КГ та 42,9 % ЕГ. Низький рівень виявлено у 40,7 % та 36,7 % магістрантів відповідно.

Наступним завданням констатувального етапу експерименту стало виявлення рівня розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів (визначається як середнє арифметичне значення коефіцієнтів обсягу, повноти й глибини засвоєння знань). Вихідні дані показників когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 3.

Таблиця 3

**Вихідні дані показників когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Група респондентів            | Рівень розвитку показників когнітивного критерію |      |           |      |         |      |
|-------------------------------|--|------|-----------|------|---------|------|
|                               | високий  |      | достатній |      | низький |      |
|                               | Кільк.   | %    | Кільк.    | %    | Кільк.  | %    |
| Повнота засвоєння знань       |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                    | 25   | 26,0 | 27        | 28,1 | 44      | 45,9 |
| Експериментальна              | 26   | 26,5 | 28        | 28,6 | 44      | 44,9 |
| Міцність засвоєння знань      |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                    | 27   | 28,1 | 29        | 30,2 | 40      | 41,7 |
| Експериментальна              | 28   | 28,6 | 31        | 31,6 | 39      | 39,8 |
| Коефіцієнт ступеня порівняння |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                    | 20   | 20,8 | 28        | 29,2 | 48      | 50,0 |
| Експериментальна              | 18   | 18,4 | 30        | 30,6 | 50      | 51,0 |

Аналізуючи дані, наведені в табл. 3, зазначимо, що 25 (26,0 %) магістрантів КГ та 26 (26,5 %) ЕГ на підставі аналізу контрольних робіт, бесід продемонструвати повні знання соціально-комунікативної компетентності викладача вишу, її сутності, структури, функцій; особливостей спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; тактик і стратегій запобігання і регулювання конфліктів в освітянському середовищі; методів, засобів та технології розвитку соціально-комунікативної компетентності. Достатній рівень виявлено у 27 (28,1 %) магістрантів КГ та 28 (28,6 %) ЕГ. Низький рівень за показником «повнота засвоєння знань» показали 44 (45,9 %) магістрантів КГ та 44 (44,9 %) ЕГ.

Щодо міцності засвоєння знань, то виявлено такі результати: високий рівень показали 27 (28,1 %) магістрантів КГ та 28 (28,6 %) ЕГ; достатній – 29 (30,2 %) магістрантів КГ та 31 (31,6 %) ЕГ; низький – 40 (41,7 %) магістрантів КГ та 39 (39,8 %) ЕГ.

Діагностика рівня осмислення знань магістрантів і встановлення зв'язку між знаннями та вміннями здійснення соціально-комунікативної діяльності дозволила виявити такі значення коефіцієнта ступеня порівняння: високий рівень – 20 (20,8 %) магістрантів КГ та 18 (18,4 %) ЕГ; достатній – 28 (29,2 %) магістрантів КГ та 30 (30,6 %) ЕГ; низький – 48 (50,0 %) магістрантів КГ та 50 (51,0 %) ЕГ. Отримані результати ще раз продемонстрували необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу.

Узагальнені результати наведено у табл. 4.

Таблиця 4

**Рівні розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Рівень    | Група магістрантів |      |              |      |
|-----------|--------------------|------|--------------|------|
|           | КГ (96 осіб)       |      | ЕГ (98 осіб) |      |
|           | Кількість          | %    | Кількість    | %    |
| Високий   | 24                 | 25,0 | 22           | 22,4 |
| Достатній | 28                 | 29,2 | 29           | 29,6 |
| Низький   | 44                 | 45,8 | 47           | 48,0 |

Аналіз даних табл. 4 показав, що на початку експерименту магістранти виявили досить низькі результати діагностики когнітивного критерію. Майже половина респондентів виявили низький рівень знань соціально-комунікативної компетентності викладача, методів, засобів та технології її формування.

Основа **операційно-діяльнісного критерію** становила сукупність соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні). Діагностика рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативних умінь здійсню-

валася викладачами ВНЗ, які протягом навчального року спостерігали за магістрантами, здійснювали опитування, заповнювали аналітичні карти рівня розвитку соціально-комунікативних умінь, підсумовували самооцінки магістрантів щодо розвитку зазначених умінь. Отримані результати наведено у табл. 5.

Таблиця 5

**Вихідні дані розвитку соціально-комунікативних умінь магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Група респондентів                | Рівень розвитку соціально-комунікативних умінь |      |           |      |         |      |
|-----------------------------------|--|------|-----------|------|---------|------|
|                                   | Високий  |      | Достатній |      | Низький |      |
|                                   | Кільк.   | %    | Кільк.    | %    | Кільк.  | %    |
| Мовленнєві уміння                 |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                        | 22   | 22,9 | 36        | 37,5 | 38      | 39,6 |
| Експериментальна                  | 23   | 23,5 | 38        | 38,8 | 37      | 37,7 |
| Невербальні уміння                |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                        | 20   | 20,8 | 32        | 33,3 | 44      | 45,9 |
| Експериментальна                  | 19   | 19,4 | 31        | 31,6 | 48      | 49,0 |
| Інтерактивні уміння               |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                        | 20   | 20,8 | 28        | 29,2 | 48      | 50,0 |
| Експериментальна                  | 18   | 18,4 | 30        | 30,6 | 50      | 51,0 |
| Соціальні уміння                  |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                        | 24   | 25,0 | 39        | 40,6 | 33      | 34,4 |
| Експериментальна                  | 21   | 21,9 | 41        | 41,8 | 36      | 36,3 |
| Інформаційно-комунікаційні уміння |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна                        | 23   | 24,0 | 37        | 38,5 | 36      | 37,5 |
| Експериментальна                  | 24   | 24,5 | 39        | 39,8 | 35      | 35,7 |

Аналізуючи дані табл. 5, можемо зазначити, що рівень розвитку досліджуваних груп соціально-комунікативних умінь різний. Найбільш розвинутими у магістрантів виявилися мовленнєві, соціальні й інформаційно-комунікаційні уміння. Низький рівень виявлено у 38 (39,6 %) магістрантів КГ та 37 (37,7 %) ЕГ (мовленнєві уміння); 33 (34,4 %) магістрантів КГ та 36 (36,3 %) ЕГ (соціальні уміння); 36 (37,5 %) магістрантів КГ та 35 (35,7 %) ЕГ (інформаційно-комунікаційні уміння). Натомість більшість магістрантів продемонстрували достатній і високий рівень розвитку зазначених умінь: 60,4 % магістрантів КГ та 62,3 % ЕГ (мовленнєві уміння); 65,6 % магістрантів КГ та 63,7 % ЕГ (соціальні уміння); 62,5 % магістрантів КГ та 64,3 % ЕГ (інформаційно-комунікаційні уміння).

Щодо невербальних умінь, то виявлено, що лише 20 (20,8 %) магістрантів КГ та 19 (19,4 %) ЕГ володіють на високому рівні цими уміннями, демонструють високий рівень їх сформованості під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Насторожив той факт, що 45,9 % магістрантів КГ та 49 % ЕГ продемонстрували низький рівень розвитку невербальних умінь, тому майже не виявляють їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Аналогічну ситуацію спостерігали під час діагностики інтерактивних умінь (обирати адекватні способи спілкування у процесі виконання різних соціальних ролей; встановлювати контакти зі студентами, оточуючими людьми, адаптуватися до їхньої думки зі збереженням власної професійно-педагогічної позиції, критикувати, не принижуючи гідності і не ставлячи студентів в позицію «вічно неправого» лише за віковим і посадовим принципом; гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (професійно-комунікативне середовище) і широкого (соціальні норми й умови) контексту. Половина дослі-

джуваних магістрантів мають низький рівень розвитку таких умінь (50,0 % – КГ; 51,0 % ЕГ). 28 (29,2 %) магістрантів КГ та 30 (30,6 %) ЕГ володіють окремими інтерактивними вміннями, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Високий рівень інтерактивних умінь виявлено лише у 20,8 % магістрантів КГ та 18 % ЕГ.

Узагальнені результати діагностики операційно-діяльнісного критерію наведено у табл. 6.

Таблиця 6

**Рівні розвитку операційно-діяльнісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Рівень    | Група магістрантів |      |              |      |
|-----------|--------------------|------|--------------|------|
|           | КГ (96 осіб)       |      | ЕГ (98 осіб) |      |
|           | Кількість          | %    | Кількість    | %    |
| Високий   | 21                 | 21,9 | 19           | 19,4 |
| Достатній | 34                 | 35,4 | 38           | 38,8 |
| Низький   | 41                 | 42,7 | 41           | 41,8 |

Узагальнюючи отримані результати можемо констатувати, що високий рівень розвиненості соціально-комунікативних умінь виявлено у 21,9 % магістрантів КГ та 19,4 % ЕГ. Магістранти продемонстрували володіння соціально-комунікативними вміннями (мовленнєві, невербальні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні), високий рівень їх розвитку під час здійснення соціально-комунікативної діяльності. Досить високі показники низького рівня розвитку соціально-комунікативних умінь виявлено у магістрантів як контрольної (42,7 %), так і експериментальної (41,8 %) груп. Отримані результати підтвердили необхідність упровадження технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Важливим для дослідження було виявлення рівня розвитку **особистісного критерію**, який діагностували за такими показниками: рівень розвиненості рефлексивності, соціального інтелекту, емпатії (табл. 7).

Таблиця 7

**Вихідні дані розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Група респондентів  | Рівень розвитку соціально-комунікативних умінь |      |           |      |         |      |
|---------------------|--|------|-----------|------|---------|------|
|                     | Високий  |      | Достатній |      | Низький |      |
|                     | Кільк.   | %    | Кільк.    | %    | Кільк.  | %    |
| Рефлексивність      |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна          | 22   | 22,9 | 36        | 37,5 | 38      | 39,6 |
| Експериментальна    | 23   | 23,5 | 38        | 38,8 | 37      | 37,7 |
| Соціальний інтелект |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна          | 20   | 20,8 | 32        | 33,3 | 44      | 45,9 |
| Експериментальна    | 19   | 19,4 | 31        | 31,6 | 48      | 49,0 |
| Емпатійність        |  |      |           |      |         |      |
| Контрольна          | 20   | 20,8 | 28        | 29,2 | 48      | 50,0 |
| Експериментальна    | 18   | 18,4 | 30        | 30,6 | 50      | 51,0 |

Діагностика рефлексивності магістрантів продемонструвала, що високий рівень розвитку досліджуваного феномену показали 22 (22,9 %) магістрантів КГ та 23 (23,5 %) ЕГ. Магістранти з таким балом більшою мірою схильні звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні, і в майбутньому. Їм притаманне обдумування своєї діяльності у найдрібніших деталях, ре-

тельне планування і прогнозування всіх можливих наслідків. Достатній рівень виявили 36 (37,5 %) магістрантів КГ та 38 (38,8 %) ЕГ; низький рівень показали 38 (39,6 %) респондентів КГ та 37 (37,7 %) ЕГ, що виявляється в тому, що їм складно поставити себе на місце іншого і регулювати власну поведінку.

Виявлення у магістрантів здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень показало, що 20 (20,8 %) магістрантів КГ та 19 (19,4 %) – ЕГ виявили високий рівень емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, розпізнавання емоцій інших людей. Низький рівень соціального інтелекту виявлено у 44 (45,9 %) магістрантів КГ та 48 (49,0 %) – ЕГ.

Діагностика емпатійності, тобто здатності співпереживати і розуміти думки та відчуття інших людей, показала, що високий рівень виявлено у 20 (20,8 %) магістрантів КГ та 18 (18,4 %) – ЕГ; достатній у 28 (29,2 %) магістрантів КГ та 30 (30,6 %) – ЕГ; низький у 48 (50,0 %) магістрантів КГ та 50 (51,0 %) – ЕГ.

Узагальнені результати діагностики особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів наведено у табл. 8.

Таблиця 8

**Рівень розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Рівень    | Група магістрантів |      |              |      |
|-----------|--------------------|------|--------------|------|
|           | КГ (96 осіб)       |      | ЕГ (98 осіб) |      |
|           | Кільк.             | %    | Кільк.       | %    |
| Високий   | 21                 | 21,9 | 19           | 19,4 |
| Достатній | 30                 | 31,3 | 33           | 33,7 |
| Низький   | 45                 | 46,8 | 46           | 46,9 |

Аналізуючи дані табл. 8, можна констатувати, що на початку експерименту майбутні викладачі виявили достатньо низькі рівні розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності. Так, високий рівень виявлено лише у 21 (21,9 %) майбутніх викладачів КГ та 19 (19,4 %) ЕГ. Достатній рівень продемонстрували 31,3 % та 33,4 % магістрантів контрольної та експериментальної груп. Низький рівень розвитку особистісного критерію соціально-комунікативної компетентності виявлено у 45 (46,8 %) магістрантів КГ та 46 (46,9 %) ЕГ.

Узагальнені дані рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження наведено у табл. 9.

Таблиця 9

**Вихідні дані розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп**

| Група респондентів | Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності |      |           |      |         |      |
|--------------------|---|------|-----------|------|---------|------|
|                    | Високий   |      | Достатній |      | Низький |      |
|                    | Кільк.  | %    | Кільк.    | %    | Кільк.  | %    |
| Контрольна         | 18  | 18,8 | 30        | 31,2 | 48      | 50,0 |
| Експериментальна   | 19  | 19,4 | 33        | 33,7 | 46      | 46,9 |

**Висновок.** Підбиваючи підсумок, зазначимо, що результати констатувального етапу експерименту мали важливе мотиваційне значення для дослідження. Вважаємо за доцільне зазначити, що отримані дані свідчать про те, що викладачами закладів вищої освіти здійснюється певна робота з розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів, тому що нами виявлено магістрів, які показали високий рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності. Проте значна частка майбутніх викладачів вишу виявили низький і достатній рівні досліджуваного феномену, що зумовлює необхідність подальшої роботи з цілеспрямованого розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.



### Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
2. Москаленко П.Г. Основы теории навчання / П.Г. Москаленко, М.В. Гадецький. – Харків: ХДПІ, 1992. – 144 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 1998. – 668 с.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 490 с.

### References

1. Zeer, E.F., Pavlova, A. M. & Symaniuk, E. E. (2005). *Modernizatsiia professionalnoho obrazovaniia : kompetentnostnyi podkhod* [Modernization of vocational education: competence approach]. Moskva, Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut Publ., 216 p. (In Russian).
2. Moskalenko, P.H. & Hadetskyi, M.V. (1992). *Osnovy teorii navchannia* [Fundamentals of the theory of learning]. Kharkiv, KhDPI Publ., 144 p. (In Ukrainian).
3. In D.Ya. Raihorodskii (Ed.). (1998). *Prakticheskaia psikhodiagnostika. Metodika i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara, Bakhrah Publ., 668 p. (In Russian).
4. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. & Manuilov, H. M. (2002). *Sotsialno-psykholohichna diahnostyka rozvytku osobystosti i malykh hrup* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Instytut psykhoterapii Publ., 490 p. (In Russian).

Статья посвящена обоснованию диагностического инструментария оценки уровней развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы. Раскрыта совокупность методик, которые использованы для диагностики показателей критериев социально-коммуникативной компетентности указанных специалистов. Представлены результаты констатирующего этапа экспериментального исследования.

*Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, диагностика уровней развития мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного, личностного критериев социально-коммуникативной компетентности будущего преподавателя высшей школы.*

The article is devoted to justification of diagnostic tools for assessing the levels of development of social and communicative competence of future higher school teachers. A set of techniques used for diagnostics of criteria indicators of social and communicative competence of experts is analysed. The results of the statement stage of the pilot study are presented.

*Key words: social and communicative competence, diagnostics of the levels of development of motivational and valuable, cognitive, operational and personal criteria of social and communicative competence of future higher school teachers.*

Одержано 14.09.2018.

УДК 378.14  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-26

**Н.П. ВОЛКОВА,**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**В.В. ГАВЯДА,**

*керівник секретаріату комітету з якості академічних стандартів  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

Стаття присвячена презентації результатів моніторингу якості організації самостійної роботи студентів, проведеному у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Акцентовано увагу на факторах, що мотивують студентів до самостійної роботи; труднощах, з якими стикаються студенти під час виконання самостійної роботи; методах педагогічного стимулювання самостійної роботи; організації самостійної роботи. Показано ефективність систематичного проведення моніторингу, який дозволяє вчасно виявляти негативні тенденції, проблеми в організації самостійної роботи студентів та знаходити шляхи їх розв'язання.

*Ключові слова: самостійна робота, моніторинг, якість організації самостійної роботи студентів.*

**П**остановка проблеми. Докорінні зміни у житті України, орієнтація її на інтеграцію з європейськими країнами, сучасні умови ринку праці та особливості працевлаштування актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі, одним із пріоритетних стратегічних завдань якої є розширення сфери самостійної діяльності студентів, яка забезпечує формування навичок самоорганізації та самоосвіти, здатності гнучко вирішувати професійні завдання, виходячи за межі нормативної діяльності; готовності до постійного поповнення знань, розвитку творчого мислення, позитивного ставлення до навчання. Зазначене спонукає до переорієнтації освітнього процесу на формування в студентів бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації, «адже кращого методу навчання ... ніхто не придумав ще з часів Сократа» [3]. До речі, відомо, що у закладах вищої освіти більшості західних країн, саме самостійна робота студентів є основою навчання. За даними ЮНЕСКО частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [4]. Зазначене потребує розробки нових методів та організаційних форм самостійної роботи студентів, взаємодії викладача і студента; формування в студентів навичок роботи з навчальними матеріалами, розширення і поглиблення вже наявних знань та підвищення рівня організованості студентів; прагнення до неперервної самоосвіти, оновлення наукових знань та вмінь, швидкої адаптації до змін і коригування професійної діяльності [1, с. 86–88].

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема організації самостійної роботи студентів знайшла відображення у працях багатьох педагогів та психологів (П. Підкасистий, А. Алексюк, В. Володько, Б. Єсіпов, Н. Журавська, М. Смирнова, ін.). У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми організації самостійної навчальної роботи, у яких: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності

ті студентів (Л. Зоріна, Л. Кондрашова, М. Скаткін, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.). Самостійна робота розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, Б. Єсіпов, В. Козаков, О. Малихін та ін.); метод навчання (Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В. Беспалько, А. Матюшкін, Н. Тализіна, та ін.). Значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів (В. Бондар, Т. Габай, Є. Машбиць та ін.); підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності (О. Абдулліна, А. Громцева, В. Якунін та ін.); розглядаються питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності (Н. Половнікова, Є. Шиянов, Г. Щукіна та ін.).

У той же час слід визнати, що управління самостійною роботою не може бути успішним без моніторингу якості її здійснення, виявлення труднощів, поглядів студентів на методи педагогічного стимулювання самостійної роботи та її організацію.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в розкритті результатів моніторингу якості організації самостійної роботи студентів, виявленні проблем, визначенні ефективних методів її реалізації з урахуванням сучасних вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все приділимо увагу поняттю «самостійна робота», яке є багатограним, тому досить природно, що воно не має єдиного тлумачення у педагогічній літературі.

Науковці розглядають його як: самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для вирішення навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); систему заходів, спрямованих на виховання активності й самостійності як рис особистості, а також набуття умінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Іоганзен); систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача (В. Граф, В. Ляудіс); діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов). Спираючись на вищенаведені тлумачення, доходимо висновку, що самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес; основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

На наш погляд, *самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта управління до позиції суб'єкта управління самостійною діяльністю*, де особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно перебуває у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися й розвиватися потенції конкретного індивіда, який навчається самостійно вирішувати питання планування, організації, контролю за власною навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особисту рису характеру. Самостійна робота студентів має значний дидактичний потенціал, поглиблюючи, систематизуючи знання, формуючи у студентів інтерес до щоденної пізнавальної діяльності, розвиваючи в них пізнавальні здібності тощо.

Існуюче на сьогодні в практиці закладів вищої освіти збільшення обсягу самостійної роботи студента до 50-60% у відношенні до загальної кількості годин на вивчення навчальних дисциплін вимагає від викладачів акцентування уваги на індивідуалізації, регламентації самостійної пізнавальної діяльності студентів, організації розширеної консультативної підтримки, упровадженні цілого ряду новітніх дидактичних засобів, розширенні спектра форм організації самостійної роботи майбутніх фахівців. Зазначене неможливе без проведення систематичного моніторингу якості організації самостійної роботи студентів, який передбачає спостереження, анкетування та аналіз отриманих результатів і надає можливість викладачам використовувати отриману інформацію з метою здійснення корекції власної діяльності й діяльності студентів.

З метою вивчення рівня якості організації самостійної роботи студентів комітетом з якості академічних стандартів ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» була розроблена

анкета «Моніторинг якості організації самостійної роботи студента», яка містила 13 питань, поділених на 4 блоки: фактори, що мотивують студентів до самостійної роботи; труднощі, з якими стикаються студенти під час виконання самостійної роботи; методи педагогічного стимулювання самостійної роботи; організація самостійної роботи.

Для участі у дослідженні (квітень 2018 р.) було залучено 207 студентів I–IV курсів різних спеціальностей, які навчаються за бакалаврським рівнем вищої освіти (I курс – 59 осіб, II курс – 51 особа, III курс – 50 осіб, IV курс – 47 осіб) у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Розглянемо докладно результати, отримані під час анкетування.

Перш за все, ми намагалися виявити фактори, які мотивують студентів до здійснення самостійної роботи. Мотиваційний фактор як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності є одним з найважливіших аспектів проблеми організації самостійної роботи. Кожен викладач знає, що навчання відбувається більш успішно, якщо у студента сформована позитивна мотивація, потреба в набутті знань, почуття обов'язку, відповідальність та ін.

Так, на запитання «Що, на Вашу думку, позитивно мотивує студента до виконання самостійної роботи?» 96 студентів (46,4%) як відповідь обрали підтримання пізнавального інтересу; 89 (43%) – професійну спрямованість навчальної діяльності; 83 (40,1%) – усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєних знань; 66 (31,9%) – емоційну форму викладу навчального матеріалу; 56 (27,1%) – новизну навчального матеріалу; 52 (25,1%) – підтримання позитивного психологічного клімату в навчальній групі. Більшості студентів у самостійній роботі імпонує можливість поповнити і поглибити знання – 118 (57%) опитаних. Ще 80 (38,6%) студентам імпонує у самостійній роботі можливість перевірити свої знання; 70 (33,8%) з опитаних відзначили бажання отримати оцінку, допуск до іспитів; можливість виявити самостійність обрали 62 (30%) опитаних.

Узагальнена інформація з даного питання відображена на рис. 1.

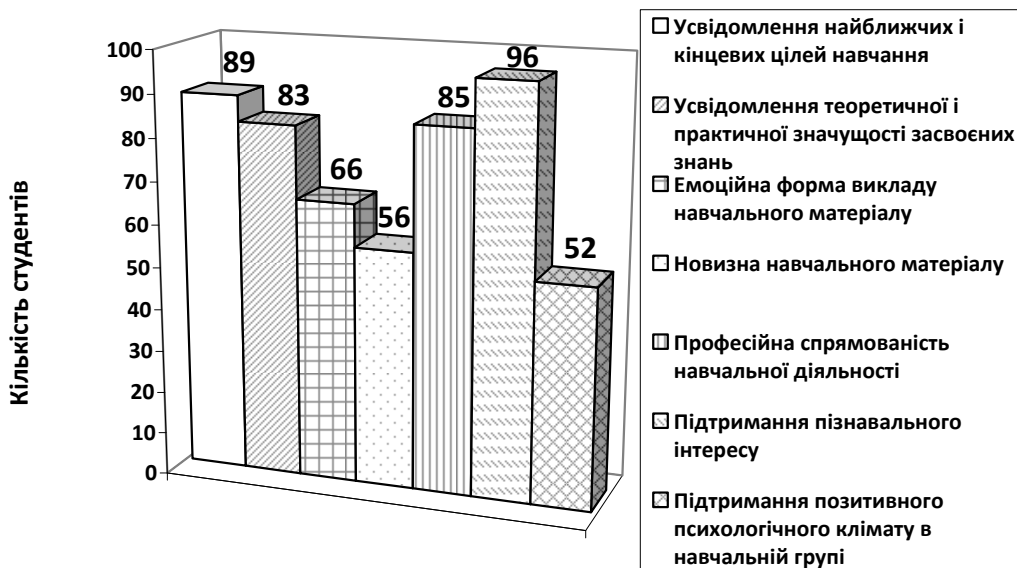


Рис. 1. Фактори, які мотивують студентів до виконання самостійної роботи

Отримана інформація є дійсно вагомою для викладачів вишу. Проте усвідомлюємо, що найбільш сприятливими мотивами, які спонукають студентів до здійснення самостійної роботи, є: *мотив досягнення* (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення власного рівня щодо передніх досягнень); *мотив обов'язку* (почуття відповідальності за результати власної пізнавальної діяльності); *мотив самоствердження* (прагнення мати престижний статус у колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів); *прагма-*

*тичний мотив* (орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього життя, досягнення матеріального благополуччя); *мотив самодетермінації* (прагнення до формування суб'єктної позиції); *професійний мотив* (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем) та ін. При цьому вважаємо, що домінуючі мотиви студентів можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Переконані, що успішність самостійної роботи студентів, їхнє бажання її здійснювати визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а особистісний сенс мотивації для студента, самостійність виникнення і виявлення, рівень усвідомлення й стійкості.

Вагомим мотивом студентів до здійснення самостійної роботи вбачаємо знання ними цілей («дерева цілей») і очікуваних результатів освітньо-професійної програми та цілей і результатів навчальної дисципліни. Зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, підкреслюємо, що усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер діяльності студента, а отже, можна говорити про *зв'язок мети і активності у діяльності*. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її досягнення. У той же час без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність «мета змушує людину думати»). Тому чітке усвідомлення студентами дерева цілей самостійної роботи є потужним мотивуючим фактором щодо її здійснення.

Наведемо результати відповідей студентів на запитання: «Які труднощі у Вас виникають в ході виконання самостійної роботи?» (рис. 2).

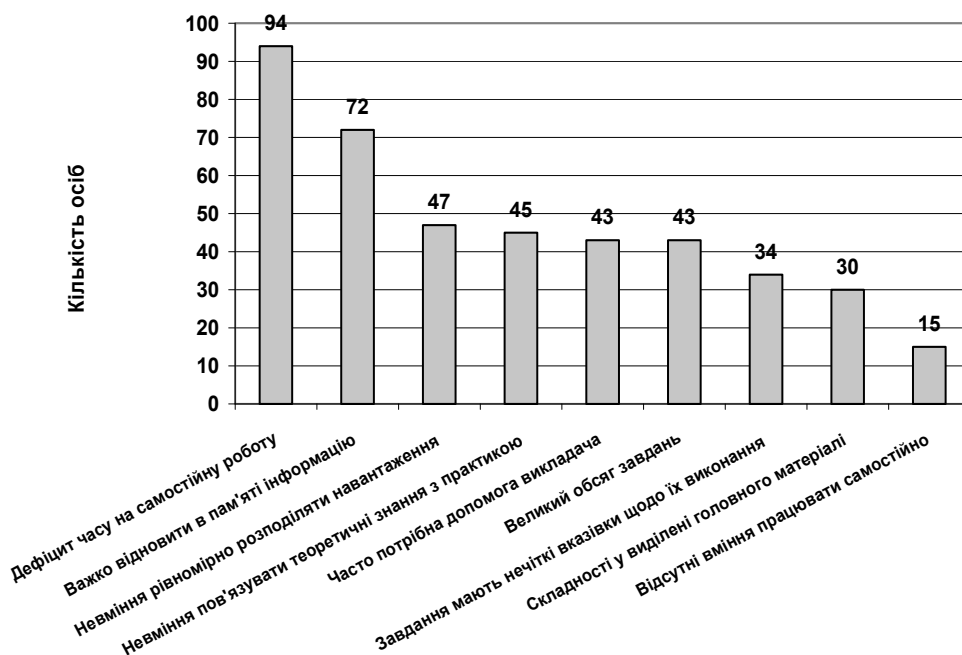


Рис. 2. Труднощі, з якими стикаються студенти під час виконання самостійної роботи

Аналіз даних, наведених на рис. 2, свідчить про те, що респонденти відзначили різні ускладнення під час організації самостійної роботи: наявність дефіциту часу на самостійну роботу і відсутність необхідної літератури – 90 (45,4%); труднощі у відновленні в пам'яті інформації, особливо якщо вона перевантажена науковими термінами – 72 (34,8%); не вміння рівномірно розподіляти своє навантаження протягом семестру – 47 (22,7%); відсутність умінь поєднувати теоретичні знання з практикою – 45 (21,7%); необхідність допомоги викладача і великий обсяг завдань не співвідносяться з бюджетом часу студента – по 43

(20,8%) кожна з позицій; завдання мають нечіткі вказівки щодо алгоритму їх виконання – 34 (16,4%); труднощі у виокремленні головного у матеріалі, що вивчається – 30 (14,5%); відсутність вмінь самоорганізації самостійної діяльності – 15 (7,2%).

Узагальнюючи отримані результати слід зауважити, що перша та третя позиції – дефіцит часу на самостійну роботу і невміння рівномірно розподіляти своє навантаження протягом семестру – логічно пов'язані і підкріплюються отриманими відповідями на такі питання.

Щодо часу, який студенти щоденно відводять на виконання самостійної роботи, було отримано такі дані: 52 (25,1%) студентів витрачають годину на самопідготовку; 101 (48,8%) – 2-3 години; 30 (14,5%) учасників опитування – 4-5 годин. Незначна частина студентів відповіли, що «не завжди вистачає часу, тому що працюю», «під час перерви на роботі та у суботу і неділю», «залежить від кількості та складності завдань», «підробляю». На підставі зазначеного, вважаємо, що викладач, визначаючи обсяг самостійної роботи, має враховувати тижневий бюджет навчального часу студентів і темп їхньої роботи (орієнтовні витрати часу – одне семінарське (практичне) заняття – 2 години самостійної роботи).

Умовою успішності самостійної роботи визнано системність, систематичність і регулярність її здійснення студентами. Це досягається цілеспрямованою роботою викладацького складу закладу вищої освіти на основі високої вимогливості шляхом конкретного керівництва та контролю за самостійною щоденною роботою кожного студента. Стосовно систематичності виконання самостійної роботи, відповіді студентів розподілилися у такий спосіб: 131 (63,3%) опитаних не займаються самостійною роботою систематично; 52 (25,1%) студенти присвячують в день, відведений на самопідготовку, самостійній роботі, менше 1 години; 24 (11,6%) – не займаються самостійною роботою (працюють, вирішують особисті проблеми тощо). Викладачу доцільно на початку семестру надати студентам перелік всіх видів самостійної роботи, які заплановані, та чітко визначити проміжні дати звітності.

Отже, труднощі, які виникають у студентів під час виконання завдань самостійної роботи, пов'язані з дефіцитом часу на здійснення самостійної роботи і невмінням рівномірно розподіляти своє навантаження протягом семестру, а також відсутністю сформованих вмінь (пов'язувати теоретичні знання з практикою, виділяти головне у матеріалі, що вивчається, вміння працювати самостійно).

Дослідження показало, що студенти усвідомлюють цінність і значущість пізнання, але потреба в регулярній самостійній роботі, в самоосвіті і самоактуалізації у них не сформувалася. Слід зауважити, що на питання анкети щодо потреби у додаткових знаннях, які б допомогли в організації самостійної роботи, позитивно відповіли 77 (37,2%) респондентів з різних курсів (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл студентів, які потребують допомоги в організації самостійної роботи**

| Курс | Загальна кількість опитаних | Кількість студентів, які потребують допомоги | Відсоток (%) |
|------|-----------------------------|--|--------------|
| I    | 59                          | 27   | 45,8         |
| II   | 51                          | 20   | 39,2         |
| III  | 50                          | 18   | 36,0         |
| IV   | 47                          | 12   | 25,5         |

Отримані результати спонукають викладачів до розробки змісту вибіркової дисципліни з формування навичок самостійної роботи, методичних вказівок щодо здійснення самостійної роботи, організації педагогічного супроводу, проведення необхідних консультативних заходів.

Також нас цікавило, які методи педагогічного стимулювання самостійної роботи є актуальними для студентів.

За оцінкою студентів найбільш ефективними методами педагогічного стимулювання самостійної роботи є: цікаве завдання – 173 (83,6%); зв'язок результатів самостійної роботи з професійною діяльністю – 99 (47,8%); висока оцінка – 82 (39,6%); врахування результату виконання самостійної роботи при підсумковій оцінці – 65 (31,4%); публічне схвалення, похвала – 44 (21,3%); врахування результату виконання самостійної роботи в проміжній атестації студентів – 30 (14,5%); вимогливість викладача – 28 (13,5%); диференційоване завдан-

ня – 18 (8,7%); посилене завдання – 17 (8,2%); керівництво подальшою науковою роботою з певної тематики – 13 (6,3%); можливість отримати незадовільну оцінку – 9 (4,3%).

Щодо організації самостійної роботи, студентам було запропоновано відповіді на запитання «Чи звертаєтеся Ви з питаннями щодо виконання завдань самостійної роботи до викладача?». З 207 опитаних студентів до викладача зверталися 160 (77,3%) студентів усіх курсів. Серед опитаних першокурсників до тьютора з питань щодо виконання завдань самостійної роботи зверталися лише 27,1% студентів.

Відповідаючи на запитання «З метою організації ефективної самостійної роботи Ви хотіли б мати ...» студенти обрали такі відповіді (кількість відповідей не обмежувалася): план і рекомендації щодо виконання завдання – 124 (59,9%); зразок виконання роботи – 118 (57%); можливість індивідуальної бесіди за результатами перевірки та аналізу самостійної роботи – 69 (33,3%); інструктаж до роботи – 58 (28%); можливість коригування роботи – 57 (27,5%).

Викладачі мають усвідомлювати, що процес організації самостійної діяльності студентів можна умовно поділити на три основні етапи: *підготовчий* (студент ознайомлюється з методологією самостійної роботи, основними поняттями, теоретичними положеннями курсу, здобуває загальнонаукові і дисциплінарні знання, формує відповідні навички та вміння), *тренувальний* (студент формує вміння організації та планування самостійної роботи, виконуючи систему завдань, задач, вправ, які мають частково творчий характер) і *творчо-дослідницький* (студент закріплює знання, вміння та навички на практично-професійному рівні й застосовує на практиці набуті вміння самостійної роботи, самоосвіти та самостійного навчання завдяки впровадженню самостійних дослідницьких проектів).

Організація самостійної роботи для студента також передбачає певну етапність: планування власних дій (обрання цілей, відбір методів їх досягнення); організація діяльності (об'єднання й мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань); управління (здійснення самоконтролю й самокорекції). Тобто студент має самотужки: встановлювати раціональний порядок виконання планових завдань; визначати й планувати послідовність навчальних дій; стежити за ходом і результатами дій, здійснювати корекцію; здійснювати самоуправління навчальною діяльністю, забезпечуючи погодженість і цілеспрямованість дій.

За результатами дослідження наявності критеріїв оцінки самостійної роботи отримано такі результати: 114 (55,1%) опитаних студентів зазначили, що знають критерії; 58 (28%) студентам було важко відповісти на поставлене запитання, що може свідчити про неформовані уявлення щодо оцінки певних видів робіт; 35 (16,9%) опитаних – не знають критеріїв оцінки. Зазначимо, що відсутність чітких уявлень про критерії оцінки виконання завдань може демотивувати студентів. Оцінювання має бути прозорим і зрозумілим для студентів. Вони мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання перед виконанням всіх видів самостійної роботи. Стимулювання контролюючої діяльності студентів забезпечує використання професійно спрямованих завдань, тестів, елементів змагання (хто швидше, хто краще виконає роботу) взаємоперевірки; можливості самостійно виправити помилки (самоконтроль).

Таким чином, викладачі мають ретельно визначати критерії оцінки за всіма видами самостійної роботи та доводити їх до відома студентів на початку вивчення дисципліни, за потребою, акцентувати увагу на критеріях під час виконання завдань.

**Висновки.** Отже, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання.

Підсумовуючи, зазначимо, що моніторинг якості організації самостійної роботи студентів дозволив виявити проблеми, з якими стикаються студенти. Моніторинг дав змогу вчасно виявити негативні тенденції, проблеми в організації самостійної роботи студентів та знайти шляхи їх вирішення. Вважаємо, що проведений моніторинг став засобом мотивації викладачів щодо удосконалення форм та методів організації самостійної роботи. Детальне вивчення дидактичних, методичних особливостей організації самостійної роботи студентів дозволить викладачам більш успішно організовувати таку роботу у закладі вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Драч І.І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців / І.І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 86–90.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – Москва: Арена, 1994. – 223 с.
3. Левський Т. Вища освіта стане доступнішою [Електронний ресурс] / Т. Левський // Урядовий портал: Соціальна політика. – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art\\_id](http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art_id)
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – 400 с.

### References

1. Drach, I.I. (2004). *Samostiina robota studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv yak vazhlyvyi element suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv* [Independent work of students of higher educational institutions as an important element of modern training of specialists]. *Novi tekhnologii navchannia* [New learning technologies]. Kyiv, Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi osvity Publ., issue 37, pp. 86-90. (In Ukrainian).
2. Klarin, M.V. (1994). *Innovatsionnye modeli obuchenii v zarubezhnykh pedahohicheskikh poiskakh* [Innovative learning models in foreign pedagogical searches]. Moscow, Arena Publ., 223 p. (In Russian).
3. Levskiy, T. *Vyshcha osvita stane dostupnishoiu* [Higher education becomes more affordable]. *Uriadovyi portal: Sotsialna polityka* [Government portal: Social policy]. Available at: [http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art\\_id](http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art_id) (in Ukrainian).
4. Malykhin, O.V. (2009). *Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Organization of independent educational activity of students of higher pedagogical educational institutions: theoretical and methodological aspect]. Kryvyi Rih, KDPU Publ., 400 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена презентации результатов мониторинга качества организации самостоятельной работы студентов, который был проведен в Университете имени Альфреда Нобеля. Акцентировано внимание на факторах, мотивирующих студентов к самостоятельной работе; трудностях, с которыми сталкиваются студенты при выполнении самостоятельной работы, методах педагогического стимулирования самостоятельной работы студента, а также организации самостоятельной работы студента. Показана эффективность систематического проведения мониторинга, который позволяет своевременно выявлять негативные тенденции, проблемы в организации самостоятельной работы студентов и находить пути их решения.

*Ключевые слова: самостоятельная работа, мониторинг, качество организации самостоятельной работы студентов.*

The article is devoted to the presentation of the results of monitoring the quality of organizing students' independent work at Alfred Nobel University. Attention is focused on the factors that motivate students to work independently; difficulties faced by students in the performance of independent work; methods of pedagogical stimulation of student independent work; organization of independent work of the student. The article shows the effectiveness of systematic monitoring, which allows timely identification of negative trends and problems in the organization of students' independent work and finding ways to solve them.

*Key words: independent work, monitoring, the quality of organization of students' independent work.*

*Одержано 14.09.2018.*



УДК 378.1:664

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-27

**Н.М. ГРИНЯЄВА,**

*аспірант кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ**

У статті аналізується сучасний стан досліджень розвитку іншомовної компетенції студентів харчової промисловості. Розкрито особливості формування усних й писемних навичок та наведено зразки вправ для формування компетенції на заняттях з іноземної мови. Визначено основні підходи щодо питання навчання та розвитку іноземної мови на різних етапах підготовки майбутніх фахівців харчової промисловості. З'ясовано такі поняття, як «компетентність», «іншомовна (англомовна) компетентність». Виокремлено можливі труднощі, що пов'язані з вивченням іноземної мови в закладах, що спрямовані на підготовку фахівців для харчової промисловості.

*Ключові слова: компетентність, іншомовна (англомовна) компетентність, професійно орієнтована компетентність, харчова промисловість, фахівці.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні освіта в Україні постійно перебуває у розвитку. Кожного року змінюються вимоги щодо навчання як у загальноосвітніх середніх закладах, так і у закладах здобуття повної та неповної освіти; з'являються нові підходи та методи роботи зі студентами як майбутніми фахівцями. За останні роки вивчення іноземних мов та методика їх викладання все більше набувають актуальності.

Сучасною стратегічною метою вивчення іноземної мови є формування іншомовної компетентності, що включає в себе іншомовну усну та письмову компетентність. Проблема формування іншомовних навичок є завжди актуальною.

У навчанні іноземної мови іншомовна діяльність відіграє одну з важливих ролей, адже полягає у набутті знань, умінь та навичок аудіювання, говоріння, письма та читання. Тому викладач має відводити однаковий час для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою формування та розвитку іноземної компетентності займалися такі відомі вчені і науковці, як Л. Абдюшева, Н. Веніг, Л. Кузьміна, А. Купалова, Н. Скляренко, Ю. Овечкіна, Т. Попова, М. Пентелюк, М. Татарінова, Т. Хільченко та ін.

Успішність навчання залежить від вдалого вибору викладачем методів та прийомів навчання виду мовленнєвої діяльності, а також правильного підходу.

Проблему навчання, удосконалення та розвитку іноземної компетентності науковці почали досліджувати давно, однак тільки на сьогодні можна стверджувати та виділяти конкретні методичні підходи щодо вирішення зазначеної проблеми.

**Мета статті.** Метою статті є проаналізувати сучасні підходи щодо розвитку іноземної компетенції як професійно орієнтованої для майбутніх фахівців харчової промисловості та з'ясувати сутність таких понять, як «компетентність» та «іншомовна (англомовна) компетентність» зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб проаналізувати сучасний стан досліджень формування та розвитку іншомовної компетенції, необхідно визначити такі поняття, як «компетентність» та «іншомовна (англомовна) компетентність».

На нашу думку компетентність – обізнаність, поінформованість, досвідченість. Компетентність – це результат оволодіння відповідною компетенцією, тобто поєднання відповідних знань, умінь та навичок разом зі здібностями та досвідом для ефективного вирішення проблем, характерних для певної сфери діяльності.

Порівняємо поняття «компетентність» та «іншомовна компетентність». Н. Веніг у своїх наукових розвідках вважає, що «іншомовну компетенцію потрібно розуміти як реальну вимогу до засвоєння учнями сукупності знань, досвіду ставлень, способів діяльності з певної галузі знань, а компетентність – як реально сформовані особистісні якості учня та досвіду діяльності» [6, с. 18].

Поняття «іншомовна компетентність» є досить комплексним, адже включає таку систему мовленнєвих умінь, як вести діалог, відтворювати, створювати та сприймати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів та типів, що є необхідними для студентів у різноманітних життєвих ситуаціях.

Шляхи розв'язання проблеми розвитку іншомовної компетенції будуються різними вченими за наявності різних підходів.

На принципі комунікативної спрямованості методист А. Купалова ґрунтує концепцію навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, що базується на проблемі інтеграції системно-описового й комунікативно-діяльнісного підходів [2, с. 14]. Зі свого боку, М. Пентиліук переконана, що іншомовна компетенція залежить від знання механізмів мовлення; це поняття включає систему мовленнєвих умінь [5, с. 9].

Необхідно зауважити, що розуміння іншомовної професійно орієнтованої компетентності не збігається з поняттям «іншомовна компетентність», оскільки передбачає проєкціювання іншомовних навичок та умінь на предметний зміст професії. Виходячи з цього, в навчальному плані підготовки майбутнього фахівця передбачено викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», яка змістовно спрямована на досягнення основної навчальної мети студента у здобутті вищої повної та неповної освіти – це формування його професійної компетентності.

Найбільш проблемним і цікавим є навчання письма на будь-якому етапі, адже цей вид вивчення мови базується на вміннях у слуханні, читанні та говорінні.

Як зазначає М. Татарінова, навчання письма – це не тільки навчання графіці і орфографії, а перш за все, навчання письмової мовленнєвої діяльності, тобто процесу формування та вираження думок [8, с. 11].

Т. Хільченко вважає, що мовленнєва компетенція у письмі складається з декількох часткових компетенцій. Це лінгвістична компетенція (володіння лексичними засобами і граматичними правилами їх організації); предметна компетенція (знання фрагментів оточуючого середовища, концептуальна картина того, хто пише); соціолінгвістична компетенція (здатність створювати тексти адекватно ситуаціям письмового повідомлення, визначаючи тематику, форми комунікації і типи текстів); соціокультурна компетенція (знання національно-культурних особливостей структури письмових текстів, а також умінь і навички використання мовних засобів); дискусійна компетенція (здатність будувати та інтерпретувати тексти, досягнення цілісності в окремих виразах комунікативних моделей); стратегічна компетенція (заповнення пробілів в знанні мовного коду) [10].

Ю. Овечкіна також вважає за необхідне оволодіння технікою письма в компетентнісному аспекті. Вона зазначає, що формування англомовної компетентності у письмі – це і є мета навчання. «Комунікативна компетенція в англомовному письмовому мовленні – це здатність і готовність студентів реалізовувати іншомовне письмове спілкування у сфері особистої і професійної комунікації, використовуючи знання, вміння, навички, стратегії і досвід роботи з англомовним текстом і знання про особливості будови письмових текстів в культурі мови, що вивчається» [4]. На наше переконання, поняття «письмова мовленнєва компетенція» та «англомовна компетенція у письмі» є синонімічними.

Відповідно до сучасних вимог освітньо-професійної програми для студентів спеціальності харчової промисловості вони повинні володіти навичками оперування інформативним, оглядовим та глибинним читанням відповідно до матеріалів загальнонаукової та спеціальної теми [7, с. 10].

Для формування іншомовної компетентності професійно орієнтованого читання важливим залишається співвідношення між мовними та фоновими знаннями. Тому відповідно до дослідження К. Клепхем, студенти, які мають рівень Intermediate, можуть компенсувати відсутність фонових знань за рахунок мовних [9, с. 55]. Науковець Д. Дуглас вважає, що для формування іншомовної та професійної компетентності на етапі читання вузько професійних текстів фонові знання можуть відігравати важливу роль [3, с. 15].

Іншим важливим етапом є формування іншомовної компетентності в читанні спеціальної літератури студентами харчових спеціальностей, що передбачає можливість читати різножанрові автентичні тексти відповідно до фаху з різним рівнем розуміння змісту під час опосередкованого спілкування. Основною метою формування мовної компетентності на етапі розвитку професійно орієнтованого читання є, в першу чергу, формування лексичної компетентності, зокрема фахової лексики та термінів.

Наприклад,

*Match the word with its definition. Protein, synthesis, albumin, denaturation, cell, coagulation, tissue, body (water-soluble protein; organism; building material of living organisms; combination of separate elements into a whole; microscopic unit of living matter enclosing; mass of cells and self-products in a body; nucleus with self-producing genes; change to a thick and solid state; loss of natural qualities).*

Цілями навчання на цьому етапі є також формування у студентів професійно орієнтованої навчально-стратегічної та предметно-тематичної компетентності, що передбачають здатність розуміти та обговорювати предмети мовлення, безпосередньо пов'язані з майбутньою професією [11, с. 89]. Формування професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності важливе для розуміння лінгвокраїнознавчого матеріалу, зокрема назв харчових продуктів, які зустрічаються в спеціальній літературі.

Наприклад,

*protein – протеїн, білок; destroy – руйнувати; (un) soluble – (не) розчинний; constituents – компоненти, частини; oxidation – окислення; (in) organic acids – (не) органічні кислоти; acidity – кислотність; be linked – бути з'єднаним, сполучуватись; be isolated – бути ізольованим, відділеним; solution – розчин; denaturation – денатурація; dissolve – розчинитись; coagulate – коагулювати; albumin – альбумін (білок); alkali – луг.*

Особливо важливо під час підготовки фахівців у галузі харчової промисловості є однакова значущість дисциплін як професійного спрямування, так і психолого-педагогічного. Неможливо досягти високого рівня іншомовної професійно орієнтованої компетентності без відповідного рівня знань інших предметів, що пов'язані зі спеціальністю. Таке формування має бути комплексним для успішного здійснення подальшої професійної діяльності.

Для формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності необхідно мати відповідну практичну спрямованість навчання іноземної мови, а саме курс іноземної мови має бути тісно пов'язаний із низкою спеціальних дисциплін, що вивчаються студентами з профільних курсів.

Значення іноземної мови у сфері харчової промисловості набуває все більшої ваги у зв'язку з реорганізацією міжнародної харчової діяльності різних підприємств та забезпечення відповідними фахівцями та науковцями у цій сфері та обміном міжнародного фахового досвіду. Для цього в Україні також мають готувати на високому рівні висококваліфікованих спеціалістів, що будуть здатними не тільки читати вузько спрямовану літературу, але й вільно спілкуватися іноземною мовою в професійно орієнтованому напрямі.

Таким чином, вважаємо за необхідне розкрити такі основні вміння іншомовної комунікативної компетенції, якою повинен володіти фахівець будь-якої сфери, в тому числі й харчової промисловості:

- володіння іноземною мовою як засобом формулювання та вираження думки у межах повсякденного спілкування та в ситуаціях професійного рівня;
- повне розуміння як друкованих, так і автентичних текстів відповідно до фаху;
- вміння подавати результати проведеної фахівцем експериментальної чи дослідницької роботи, при цьому використовуючи наочні матеріали (графіки, схеми, таблиці, малюнки);

- готовність брати участь в різних тематичних науково-практичних дискусіях, конференціях, круглих столах відповідно до спеціальності;
- вміння чітко описувати та презентувати різноспектрові навчальні та фахові питання, підкреслюючи таким чином головні ідеї та підкріплюючи їх влучними прикладами;
- вміння презентувати основні положення власних напрацювань, при цьому використовуючи необхідні терміни;
- вміння доносити до аудиторії систему доказів щодо актуальних професійних питань, підкріплювати такі твердження доречною інформацією.

Для того, щоб майбутні фахівці харчової промисловості сформували іншомовну професійно орієнтовану компетенцію в умовах сучасного навчання, необхідно дотримуватися таких основних засад:

1) навчальна діяльність студентів – майбутніх фахівців харчової промисловості повинна бути спрямована на формування професійної компетентності у певній галузі, тому навчальні дисципліни, що входять до навчального плану також повинні бути спрямовані на досягнення ефективного формування професійно орієнтованої компетентності з іноземної мови, а сама навчальна дисципліна «Іноземна мова» повинна мати на меті розвиток основних складових саме професійної компетентності фахівця;

2) іншомовна комунікативна професійно орієнтована компетентність фахівця повинна реалізовуватися безпосередньо в спілкуванні з носієм іноземної культури та під час створення професійно значущого продукту через засоби іноземної мови;

3) одним із засобів формування іноземної професійно орієнтованої компетентності є саме спілкування, тобто контекстне викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» має будуватися на діяльнісних, ситуативно-обумовлених та мотиваційних засадах з використанням професійно орієнтованого змісту, що спрямований на створення професійно обумовленого інформаційного продукту для майбутнього фахівця.

Отже, складовими процесу вивчення іноземної мови студентами харчових спеціальностей мають бути:

- 1) структура мови, що вивчається (граматика, фонетика, лексика);
- 2) специфіка науково-технічної літератури;
- 3) правила складання основних видів (реферат, анотація);
- 4) структура доповідей, повідомлень, презентацій;
- 5) правила складання резюме, текстів ділової кореспонденції;
- 6) дотримання етикету ділового спілкування [1, с. 56].

У результаті вивчення іноземної мови студенти харчових спеціальностей повинні володіти такими навичками:

- 1) розмовними, тобто вміти вести діалог в професійних, побутових та ділових комунікаціях; створювати монолог з відповідною професійними лексичними одиницями;
- 2) аудіювання, тобто вміння сприймати на слух усні висловлювання відповідно до професійної та культурологічної тематики; вміння фіксувати корисну інформацію під час аудіювання;
- 3) читання оригінальних професійно орієнтованих текстів, при цьому використовуючи професійні словники або здійснювати цей процес без словникової роботи;
- 4) письма, тобто вміння складати іноземною мовою академічні тексти.

Наведемо типи вправ для формування вищевказаних навичок.

1. *Match the definitions with the words below. Educational Background, Work Experience, Activities/Honors/Memberships, Identifying Information, Career Objective, Qualifications, Personal Data (list of 6 to 8 skills, areas of expertise and/or personal characteristics, each described in just a few words; list academic honors, extracurricular activities and memberships, with special emphasis on those things that relate closely to your career goals; Information including your name, address and phone number; List of your college experience including name and location of institutions attended, degrees earned or to be granted, major, special coursework, and dates of completion; Information about your hobbies and interests; a very specific statement about the type of position you are seeking; List of your current and former employment).*

2. *Answer the questions.*

*What is a CV?*

*What is the main purpose of the CV?*

*When should a CV be used?*

*What information should a CV include?*

*How long should a CV be?*

*What makes a good CV?*

3. Watch the DVD preview about Kevin Peachey reporting on the advice available for getting a potential employer's attention.

<http://www.bbc.com/news/business-15573447>

4. Answer the questions.

*In what way did Daniel decide to create a CV?*

*What is vital when brushing up your CV?*

*What are the key tips to writing a successful CV?*

5. Put tips from the video into a right order:

- Include key information

- Tailor a CV to a specific job

- Showcase achievements

- Check and double check

- Keep it simple.

6. Complete the following CV using the skills headings in the box.

*Adaptability and resourcefulness; Communication and teamwork; Energy and motivation; Research and computer skills.*

Також для ефективного формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності харчової промисловості студентам необхідно здійснювати самостійну роботу, тобто має бути достатня кількість часу для виконання самостійних завдань, що спрямовані на розвиток взаємоконтролю, самоконтролю і самоаналізу.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, спираючись на вищевикладене, можна зазначити, що іншомовна професійно орієнтована компетентність – це процес, який забезпечує здатність мовця реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення та розширення обсягу професійних знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування. Студентам потрібно докладати чималих зусиль для засвоєння письмових або усних навичок, умінь та знань. Процес формування іншомовної компетенції відбувається постійно, на кожному занятті, тому викладач повинен виявляти наполегливість та винахідливість у своїй роботі, застосовуючи той чи інший підхід для належного розвитку, вдаватися до різних методів та прийомів роботи, застосовувати різнотипні вправи.

У перспективі потребує детального дослідження питання про навчання писемного мовлення на заняттях з іноземної мови на кожному з етапів, застосування конкретних типів вправ та визначення переваг та недоліків кожного з підходів до розвитку та навчання письма професійно орієнтованих студентів – майбутніх фахівців харчової промисловості

#### **Список використаних джерел**

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Є. Борецька та ін.; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / за ред. К.І. Онищенко. – Київ, 1999. – 227 с.

3. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–18.

4. Овечкина Ю.Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза [Электронный ресурс] / Ю.Р. Овечкина // Педагогическое образование в России: электрон. журн. – 2012. – № 1. – Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Овечкина\\_Структура.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Овечкина_Структура.PDF)

5. Пентиліук М.І. Формування мовленнєвої компетенції / М.І. Пентиліук // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 8–10.

6. Попова Т.П. Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке [Электронный ресурс] / Т.П. Попова. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/69466600>

7. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н.А. Сура. – Луганськ, 2005. – 20 с.

8. Татаринова М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2–3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Татаринова. – М., 2005. – 27 с.

9. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія «Педагогіка». – 2008. – № 24. – С. 53–63.

10. Хильченко Т.В. Формирование письменной речевой компетенции студентов языкового факультета вузов посредством технологии педагогической мастерской [Электронный ресурс] / Т.В. Хильченко. – Режим доступа: [shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-18.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-18.pdf)

11. Douglas D. Assessing Language for Specific Purposes / Dan Douglas. – Cambridge University Press, 2000. – 311 p.

### References

1. Bihych, O.B., Borysko, N.F. & Boretska, H.Ye. (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv, Lenvit Publ., 590 p. (In Ukrainian).

2. Onyshchenko K.I. (Ed.). (1999). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv, Lenvit Publ., 227 p. (In Ukrainian).

3. Nikolaeva, S.Yu. (2010). *Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu* [Objectives of teaching of foreign languages in terms of competency approach]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 2, pp. 11-18. (In Ukrainian).

4. Ovechkina, Yu.R. (2012). *Srtuktura kommunikativnoi kompetentsii v inoiazychnoi pismennoi rechi studentov yazykovoho vuza* [The structure of communicative competence in a written speech of foreign language of students of a language university]. *Pedahohicheskoe obrazovanie Rossii* [Pedagogical education in Russia], no. 1. Available at: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Овечкина\\_Структура.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/116/Овечкина_Структура.PDF) (in Russian).

5. Pentyliuk, M.I. (2004). *Formuvannya movlennevoi kompetentsii* [Formation of speech competence]. *Ridna shkola* [Native school], no. 2, pp. 8-10. (In Ukrainian).

6. Popova, T.P. *Sovremennyye podkhody k obucheniiu pismennoi rechi na anhliiskom yazyke* [Modern approaches to learning of writing in English language]. Available at: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/69466600> (in Russian).

7. Sura, N.A. (2005). *Navchannya studentiv universytetu profesiino-orientovanoho spilkuvannia inozemnoiu movoiu. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Teaching for students of the University of professionally oriented communication in a foreign language. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 20 p. (In Ukrainian).

8. Tatarinova, M.A. (2005). *Teoreticheskie osnovy sozdaniia i ispolzovaniia distantsionnogo kursa obuchenii inoiazychnoi pismennoi rechi dlia studentov 2-3 kursov linhvisticheskogo vuza (na materiale anhliiskoho yazyka)*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Theoretical foundations of the creation and use of a distance learning course of foreign writing language for 2-3 years grade students of linguistic university (on the material of the English language). Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 27 p. (In Russian).

9. Tynkaliuk, O. (2008). *Sutnist i struktura inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [The essence and structure of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties of higher educational institutions]. *Visnyk Lviv* [Visny Lviv], no. 24, pp. 53-63 (In Ukrainian).

10. Khilchenko, T.V. (2014). *Formirovanie pismennoi rechevoi kompetentsii studentov yazykovoho fakulteta vuzov posredstvom tekhnologii pedahohicheskoi masterskoi* [Formation of written speech competence of students of the language faculty of universities through the technology of the pedagogical workshop]. Access mode : shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-18.pdf (In Russian).

11. Douglas, D. (2000). *Assesing Language for Specific Purposes*. Cambridge University Press Publ., 311 p.

В статье анализируется современное состояние исследований развития иноязычной компетенции студентов пищевой промышленности. Раскрыты особенности формирования устных и письменных навыков. **Определены основные подходы к вопросу обучения и развития иностранного языка на разных этапах подготовки будущих специалистов пищевой промышленности.** Выявлены такие понятия, как «компетентность», «иноязычная (англоязычная) компетентность». Выявлены возможные трудности, связанные с изучением иностранного языка в учреждениях, направленных на подготовку специалистов для пищевой промышленности, а также рассмотрены различные группы упражнений для формирования устной и письменной компетенции.

*Ключевые слова: компетентность, иноязычная (англоязычная) компетентность, профессионально ориентированная компетентность, пищевая промышленность, специалисты.*

The article examines the current state of research of development of foreign language competence for students of food industry. The peculiarities of the formation of oral and written skills are revealed, and examples of exercises for the formation of students' competences in foreign language classes are given. The basic approaches to the issue of learning and developing a foreign language at different stages for future specialists in the food industry are determined. The concepts of «competence», «foreign language (English language) competence» are substantiated. The possible difficulties associated with the study of foreign languages at the institutions of food industry, and different groups of exercises for the formation of oral and written competence are identified.

*Key words: competence, foreign language (English language) competence, professionally oriented competence, food industry, specialists.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 371.13:372.3  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-28

**І.Г. ДАНИЛЬЧЕНКО,**  
*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри  
дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»)**

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вихователів на засадах сталого розвитку. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування у дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток і підготовки майбутніх вихователів до їх здійснення. Запропоновано систему підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток у процесі вивчення художніх творів.

*Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, вихователь дітей дошкільного віку, екологічна освіта дошкільнят, економічне виховання дошкільнят, соціальний розвиток дітей, художня література.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні проблема сталого розвитку є однією з найактуальніших, адже спричинена ускладненням взаємозв'язків між людиною та навколишнім середовищем. Виходячи з цього, на міжнародному рівні почали обговорюватися й вирішуватися глобальні соціально-економічні та екологічні проблеми. Перехід до сталого розвитку у всіх сферах людської діяльності є однією з першочергових та актуальних тенденцій у сучасному світі.

Глобального значення в цих умовах набуває освіта, яка орієнтована на сталий розвиток і спрямована на засвоєння людьми різного віку надзвичайно важливих навичок екологічної, економічної й соціально доцільної поведінки, без чого неможливе створення та існування благополуччя суспільства, відображає соціальний досвід взаємодії з довкіллям на принципах гуманізації і гармонізації. Визначальну роль у розвитку світобачення людини відіграє саме період дошкільного дитинства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз літератури свідчить, що окремі складові проблеми сталого розвитку входять до актуальних питань сучасної педагогічної освіти, підготовки майбутніх вихователів. Зокрема різні теоретичні та методичні аспекти природознавчої та екологічної підготовки майбутніх педагогів знайшли своє відображення в сучасних працях Т. Анісімової, В. Бобрицької, В. Вербицького, Л. Загородньої, Н. Лисенко, Г. Пустовіт, О. Плахотніка та ін. Науковці С. Іванчук, О. Кононко, Н. Кривошея, М. Лобанова, Н. Миськова, А. Сазонова та ін. досліджують питання економічного виховання та культури споживання дітей дошкільного віку. На окремих аспектах соціального розвитку дошкільнят акцентують увагу Н. Абашина, А. Гончаренко, С. Курінна, В. Любашина, Л. Михайлова, Т. Піроженко, І. Рогальська-Яблонська, Н. Скрипник, Г. Смольникова та ін.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі та вагомий внесок згаданих вище авторів, проблема підготовки вихователя до формування навичок,



орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку розроблена не повною мірою, що негативно позначається на професійному становленні фахівців з дошкільної освіти. Недостатньо вивченими є можливості використання художньої літератури з метою підготовки майбутнього педагога до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку.

**Мета статті** – проаналізувати психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку і підготовки майбутніх вихователів та презентувати систему роботи з підготовки майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «сталий розвиток» є офіційним дослівним перекладом англійського формулювання «sustainable development», де основну увагу приділяють прикметнику «sustainable» (стійкий, рівноважний, збалансований, самопідтримуваний), корінь якого – «sustain» (підтримувати щось на деякому рівні) надійшов до англійської у видозміненому вигляді зі старофранцузького відповідника «soustenir» (дієслово в аналогічному значенні).

Уперше зміст категорії «сталий розвиток» було визначено на глобальному рівні як концептуальна основа проектів ООН, спрямованих на захист навколишнього середовища. Теоретичні основи сталого розвитку як нової парадигми розвитку цивілізації, що передбачає гармонійну взаємодію біологічного і соціального чинників, подано в працях В. Вернадського, С. Подолинського, М. Руденка та ін., однак автором поняття «сталий розвиток» у сучасному розумінні є прем'єр-міністр Норвегії Г. Х. Брундланд, яка вперше сформулювала його в 1987 р. у звіті Міжнародної комісії з навколишнього середовища і розвитку «Наше спільне майбутнє». Відповідно до цього визначення сталим є такий розвиток, що задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби. При цьому сталий розвиток являє собою не законсервований стан гармонії, а динамічний процес змін, в якому масштаби експлуатації ресурсів, напрям капіталовкладень, орієнтація технічного розвитку та інституційні зміни узгоджуються з нинішніми і майбутніми потребами. Проте, за визначенням ООН, поняття розвитку не тотожне простому зростанню, а передбачає насамперед удосконалення та всебічні якісні зміни [1, с. 17].

В «Енциклопедії освіти» подано таке тлумачення поняття «сталий розвиток»: «регульований соціально-економічний процес, більш упорядкований порівняно з існуючим, який передбачає тривалий позитивний розвиток і зміни у суспільстві, узгоджений із сучасними і майбутніми потребами на засадах нових технологій» [3, с. 870].

Як зазначає О. Пометун, Концепція сталого розвитку набуває значного поширення як одна з провідних глобальних проблем людства, що має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах. Серед ідей, які вона охоплює, науковець називає: розв'язання економічних, соціальних та екологічних проблем. «Розвиток буде сталим тільки тоді, коли буде досягнута рівновага між різними факторами, що зумовлюють загальний рівень життя; нинішнє покоління має обов'язок перед прийдешніми поколіннями залишити достатні запаси соціальних, природних та економічних ресурсів для того, щоб вони могли забезпечити для себе рівень добробуту не нижчий, ніж той, що ми маємо тепер» [6, с. 10].

Основною причиною виникнення освіти для сталого розвитку, як зазначає Н. Миськова, є усвідомлення науково-педагогічною спільнотою необхідності змін в освітній парадигмі для подальшого сталого розвитку суспільства, економіки та навколишнього середовища. Ключовим аспектом освіти для сталого розвитку є переорієнтація змісту та форм освітнього процесу на таку модель провадження освітньої діяльності, базисом якої виступає міждисциплінарність [5].

Освіта є базовим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку за рахунок забезпечення особистості можливістю втілити свої уявлення про суспільство у життя. Саме така ключова роль освіти зафіксована в головних документах Всесвітніх форумів зі сталого розвитку.

Так, для поняття «навички, орієнтовані на сталий розвиток» Н. Миськова пропонує таке тлумачення: «автоматизовані дії, спрямовані на задоволення власних життєвих потреб, виконання яких відбувається на основі ціннісного ставлення до природи, людей, середовища. Навички, орієнтовані на сталий розвиток, стосуються збереження та охорони

природного довкілля, зменшення кількості відходів від діяльності та марних витрат сировини, енергії; підтримки морального і психологічного клімату у мікро- та макросоціумі, удосконалення взаємин між оточуючими» [5, с. 67].

Для реалізації ідей сталого розвитку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти Н. Гавриш, О. Пометун розроблено спеціальну освітню програму з методичними матеріалами «Дошкільнятам про сталий розвиток». Автори наголошують, що особливості організації освіти для сталого розвитку в дошкільному закладі зумовлені специфікою розвитку психічних процесів дошкільників, їхнім світоглядом, а важливими складовими методики впровадження освіти для сталого розвитку є самопізнання, самонавчання дітей через діяльність, спрямування дітей на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку.

Як підкреслюють автори програми, специфіка формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, зумовлена особливостями розвитку їхніх психічних процесів. Важливими чинниками взаємодії з дошкільниками в цьому контексті є їх самопізнання, самонавчання через діяльність, створення умов для прийняття власних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку [2].

Надзвичайно важливо забезпечити теоретичну та практичну підготовку майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток дошкільників, зокрема і засобом художньої літератури, професійна діяльність яких реалізується в умовах закладу дошкільної освіти. Важливою проблемою є узгодження потреб практики навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти зі змістовим та операційним компонентами професійної підготовки випускників закладів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Важливим змістовим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку, є використання художньої літератури, зокрема в сучасній науково-педагогічній практиці.

Одним із концептуальних підходів нашого дослідження є збагачення дисципліни «Дитяча література» художніми творами, які сприяють формуванню навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку з урахуванням виховних засобів. Тому вважаємо за необхідне охарактеризувати основний потенціал художньої літератури в контексті можливостей її впливу на розвиток світосприймання дитини.

З огляду на підвищену емоційну сприйнятливість дітей дошкільного віку та незаперечну роль, поряд з іншими, словесних методів, значне місце у формуванні навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку займає природознавча література (жанри пізнавального оповідання й казки), яка, впливаючи одночасно на почуття і свідомість дитини, сприяє формуванню початкових екологічних уявлень про живі організми, зв'язки й залежності в природі, цілісність природи, а також виховує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї та мотивує екологічно доцільну поведінку, зумовлює та регулює діяльність в природі. Художня література має також соціалізуючий вплив на дошкільників, з її допомогою дитина вчиться жити в суспільстві. У дитини дошкільного віку розвивається творча уява, фантазія, мислення. Твори художньої літератури – це один з найважливіших соціалізуючих та виховних засобів для розвитку особистості дітей дошкільного віку, за допомогою яких дитина стає соціально компетентною. Ми погоджуємося з думкою О. Кононко, яка вважає, що книжка є основою закладення позитивних рис особистості, починаючи з дошкільного віку. «Стара й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована, дитяча і доросла – вона важливий складник дитячої субкультури, її уособлення і нахнення» [4, с. 98].

Завдяки соціалізації дошкільника засобом дитячих художніх творів відбувається процес адаптації дитини в суспільстві, соціально-особистісного зростання, становлення особистості в соціумі, закладаються духовні, моральні та особистісні риси дітей дошкільного віку, формуються суспільні відносини, риси характеру, накопичується соціальний досвід спілкування з іншими людьми. Людяність, володіння соціальними нормами поведінки в різних життєвих ситуаціях, налагодження гармонійних та дружніх стосунків з однолітками та дорослими людьми – все це і формує особистість соціально компетентної дитини дошкільного віку.

Так, В. Сухомлинський наголошував: «Правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можлива лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «Я» з інтересами інших людей, не тільки вміє, а й прагне поступитися своїми бажаннями в інтересах загального блага» [8, с. 453].

Необхідність формування особистості дитини дошкільного віку як суб'єкта економічної соціалізації, економічної освіти актуалізує питання економічного виховання – цілеспрямованого процесу взаємодії дорослого і дитини, орієнтованого на засвоєння доступних віком елементарних економічних понять, формування моральних почуттів і морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки. Одним із засобів економічного виховання також є художня література.

Підготовка майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку, відбувалася в 2 етапи: 1-й – базовий, 2-й – практичний. На кожному етапі вирішувалися певні завдання згідно з визначеною метою.

Метою базового етапу було забезпечення сприйняття й усвідомлення студентами загальної мети та завдань освіти для сталого розвитку дошкільнят засобом дитячої художньої літератури. На цьому етапі педагог під час викладання дисципліни «Дитяча література» подавав інформацію про твори художньої літератури, які сприятимуть формуванню навичок, орієнтованих на сталий розвиток дітей дошкільного віку, вчив їх аналізувати, оцінювати, відбирати й доцільно використовувати в роботі з дошкільниками.

Так, у процесі ознайомлення студентів із українською дитячою літературою ХХ ст. особливу увагу акцентували на творчості письменників, художні твори яких сприяють формуванню навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Це, зокрема, Н. Забіла (цикли творів «Навесні та влітку», «Восени та взимку», «Проліски», «Прогулянка до лісу», «Дванадцять місяців», «Казки лісової кринички»), О. Іваненко («Кульбабка», «Бурулька», «Чудесна квітка»), В. Сухомлинський («Фіалка і бджілка», «Зайчик і місяць», «Пелюстка і квітка», «Для чого півневі гребінець», «Іжачок і світлячок», «Два метелики», «Як починається осінь», «Як зайчик грівся взимку проти місяця», «Зайчик і горобина», «Флейта і вітер»; «Ледача подушка», «Бо я – людина», «Добре слово», «Красиві слова і красиве діло», «Легенда про золоте зернятко істини», «Лялька під дощем», «Материнське щастя», «Мокра і суха сорочки», «Образливо слово», «Правда буває гірша за неправду», «Як Федько відчув у собі людину», «Який слід повинна залишити людина на землі?»), К. Переліса («Курка і курчатка», «Дощик», «Дорічки», «Теплий дощик», «Ой ти сонечко», «Вітер», «Зимонька», «Сніжок», «Польова мишка», «Равлик», «Ящірка», «Бджілка», «Метелик», «Сорока», «Чапля», «Яблучка», «Грушка», «Пролісок», «Шипшина», «Бузок», «Кульбаби», «Чебрець», «Дзвіночки», «Сунічки», «Хто я?», «Золота осінь», «Осінні танці», оповідання «Довгоніс») тощо.

Одним із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцеві, є проблемне навчання. Проблемне навчання зміцнює мотивацію пізнавальної діяльності. Проблема викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Тому під час лекції, створюючи проблемні ситуації, ми спонукали студентів до внутрішньої суперечки, в якій вони ставали на різні боки логічних позицій, сприймаючи різноманітні точки зору, несумісні одна з одною.

На лекційних заняттях викладач давав необхідні опорні знання, висловлював власні судження, заохочував до глибшого пізнання, зацікавлював студентів вивченням теми. Але не вимагав прийняття єдиної думки, не диктував своє прочитання тексту, він лише спонукав до певних оціночних висновків, а студент вчився їх робити самостійно, так само, як і самостійно мислити, оцінювати, порівнювати, проводити аналогії із сучасним життям, власним досвідом тощо. Загалом така демократична побудова занять спрямована на постійну творчу співпрацю, діалог викладача та студента з художнім текстом, дає широкий простір для самостійного сприйняття і осмислення літератури як явища мистецтва.

Зважаючи на те, що традиційні форми навчальної роботи мають обмежені можливості для прояву студента як творчої особистості, ми застосовували нетрадиційні форми. Зміст нетрадиційних форм навчання полягає у тому, що вони, розвиваючи ініціативу та творчий потенціал студентів, по-перше, формують у них установку на творчий підхід до своєї май-

бутньої педагогічної діяльності, по-друге, підвищують пізнавальну активність та інтерес до навчальних занять, по-третє, створюють умови для формування професійно важливих якостей, які проявляються в умінні керувати своїми педагогічними можливостями й почуттями, а також для формування професійних умінь; і, по-четверте, при проведенні нетрадиційних занять нестандартно організоване середовище, в якому працюють студенти, сприяє підвищенню рівня засвоєння запропонованої викладачем навчальної інформації.

На цьому етапі викладачем проводилися проблемні лекції: лекція удвох з теми «Методи ознайомлення дітей з довкіллям», лекція з використанням інтерактивних прийомів «мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон», лекція з наперед запланованими помилками.

Характерною особливістю лекційних занять є їхня висока інформативність, яка передбачає передавання студентам значного за обсягом змісту навчального матеріалу.

Основна мета лекції вдвох (бінарної) полягає в тому, щоб якомога повніше розкрити всі аспекти обговорюваної проблеми. Лекція, проведена таким чином, сприяла тому, що студенти намагалися сконцентрувати увагу на основних аспектах проблеми використання методів ознайомлення дітей з довкіллям, зокрема на читанні художніх творів, спрямованих на формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Основну частину роботи брав на себе викладач дисципліни «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям», який готував план, сценарій проведення лекції та основний виклад матеріалу. Викладач дисципліни «Дитяча література» презентував художні твори природничого, економічного змісту та твори, які сприяють соціалізації дітей та які можна використати в процесі формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток під час проведення занять, екскурсій, цільових прогулянок, повсякденних прогулянок, розваг. Студенти брали участь у цій лекції таким чином: заздалегідь кожен студент готував коротку анотацію творів, спрямованих на формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, які можна використати з дітьми різних вікових груп.

Така форма опанування матеріалу під час лекційного заняття дозволяла цілісно сприймати тему лекції, здобувати інтегровані знання з проблеми використання художніх творів у процесі формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Варто зазначити, що для успішної реалізації ідеї лекції вдвох варто дотримуватися таких правил: лектори разом складають план лекції, визначають її мету; добирають літературу; з'ясовують методи, що використовуватимуться у процесі повідомлення навчального матеріалу, порядок подання матеріалу кожним лектором; визначають тривалість повідомлень, добирають ТЗН.

Окрім цього виду лекції, проводилася міні-лекцію-брейнстормінг. Ми умовно поділили заняття на дві частини: перша – лекція, друга – брейнстормінг, що давало змогу максимально залучати всіх студентів до розв'язання висунутої проблеми; визначити рівень знань і практичний досвід усієї групи. Під час лекційної частини заняття з теми «Творчість Олени Пчілки та Лесі Українки» ми ознайомили студентів з життєвим і творчим шляхом письменниць, їхнім внеском у розвиток дитячої літератури; жанровою і тематичною різноманітністю їхніх творів. А два питання, що мали методичний характер, засвоювалися студентами під час брейнстормінгу. Проводився він таким чином: ми оголошували завдання: запропонувати твори Лесі Українки, Олени Пчілки, які можна використати в роботі з дітьми різних вікових груп під час формування в них навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Потім призначався секретар, який занотовував усі варіанти виконаних завдань, встановлював часовий ліміт, повідомляв основні правила. Якщо можливості групи вичерпуються, а завдання повністю не виконується, діапазон відповідей розширює викладач. Коли брейнстормінг стихає, дається оцінка проведеної роботи, підбиваються підсумки, дається оцінка знань студентів, продемонстрованих у процесі заняття.

Мета практичного етапу полягала у переведенні теоретичних знань з дисципліни «Дитяча література» у площину практичних умінь і навичок.

Нами передбачалося використання практичних занять як за класичною структурою (вступ викладача, відповіді на запитання студентів; практична частина як планова; заключне слово викладача), так і практичних занять у вигляді семінарів, побудованих на інтерак-

тивних технологіях, які є засобом максимальної одночасної розумової активізації усієї студентської групи.

У межах розробленої нами системи, в розрізі викладання курсу «Дитяча література», працюючи на практичних заняттях, студенти формували й удосконалювали вміння інтегрувати знання з основ сталого розвитку та літературознавчі знання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, вчилися діагностувати власний рівень сформованості навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Практичні заняття передбачали аналіз творів художньої літератури, які спрямовані на формування в дітей навичок, орієнтованих на сталий розвиток, а також набуття вмінь використовувати знання, отримані в навчальному процесі, в практиці роботи закладів дошкільної освіти.

Низка практичних занять була побудована на використанні інтерактивних технологій. Так, для обговорення питань з теми академічна група об'єднувалася в дві підгрупи. Перша підгрупа займала місце в «акваріумі», де відбувалося активне обговорення якогось питання плану. Друга підгрупа перебувала за межами акваріуму, уважно слухала й аналізувала хід обговорення, яке відбувалося в акваріумі. Студенти цієї підгрупи задавали запитання представникам першої підгрупи і оцінювали їхні відповіді. Для обговорення наступного питання підгрупи мінялися місцями. Ми уважно стежили за ходом обговорення питань, в аркуші оцінок робили помітки, а в кінці заняття аналізували роботу кожного студента, об'єктивно його оцінювали, враховуючи оцінки студентів.

З метою вдосконалення вмінь студентів аналізувати твори і вдумливо та методично грамотно їх використовувати в процесі формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, ми використали технологію «займи позицію». Студент, обравши художній твір конкретного автора, мав довести доцільність його використання вихователем у процесі формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток дітей. Інший студент мав погодитися з позицією одногрупника або ж зайняти діаметрально протилежну, аргументувавши свій вибір.

Оцінюючи відповіді студентів, ми враховували: знання дитячої психології, дошкільної педагогіки, методики екологічної освіти, методики ознайомлення дітей із суспільним довкіллям, дитячої літератури і вміння добирати твори і доцільно використовувати їх у процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

Усі форми підготовки студентів до практичних занять давали змогу виявити знання студентів з дисциплін «Основи природознавства з методикою», «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям», «Дитяча література», їх підготовленість до самостійної роботи та їхнє ставлення до реалізації завдань з формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток під час майбутньої професійної діяльності. Тому, організовуючи систему роботи, важливу роль відводили самостійним завданням для студентів. Самостійна робота репродуктивного й творчого характеру не тільки сприяла актуалізації екологічних, методичних і літературознавчих знань, але й орієнтувала студентів на пошук необхідного літературного джерела. Крім того, система завдань становила основу для розвитку творчої фантазії майбутніх педагогів, орієнтувала студентів на застосування отриманих знань, умінь, навичок у роботі з дітьми дошкільного віку в дитячому закладі.

Практичний етап реалізовувався не тільки в процесі аудиторних занять, а й під час педагогічної практики студентів у дошкільних закладах. Студенти, з урахуванням наявних у дітей знань і уявлень про навколишній світ, обирали необхідні художні твори, орієнтуючись на наукову основу, читали їх, залучали дітей до діалогованої розповіді, бесіди, проводили роботу з ілюстраціями, організовували театралізовані ігри.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, запропонована система роботи на заняттях з курсу «Дитяча література» сприятиме якісному покращанню фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи з формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку. Подальші розвідки стосуватимуться питань наступності у взаємодії з батьками вихованців щодо використання художньої літератури в процесі формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Брундланд Г. Наше спільне майбутнє: Міжнародна комісія з навколишнього середовища і розвитку / Г. Брундланд. – Оксфорд, 1987. – 125 с.
2. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.І. Пометун. – Дніпропетровськ, 2014. – 120 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ, 2008. – 1040 с.
4. Кононко О.Л. Художня література. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні / О.Л. Кононко. – Київ, 2003. – С. 149–152.
5. Миськова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н.М. Миськова; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. – Хмельницький, 2018. – 322 с.
6. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку: посібник / за ред. О.І. Пометун. – Київ, 2015. – 120 с.
7. Трегобчук В. Концепція сталого розвитку для України [Електронний ресурс] / В. Трегобчук // Вісник НАН України. – 2002. – № 2. – С. 31–40. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu\\_2002\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2002_2_7)
8. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / за ред. З.Н. Борисової. – Київ, 2004. – 511 с.

### References

1. Brundland, H. (1987). *Nashe spilne maibutne* [Our common future]. *Mizhnarodna komisiia z navkolyshnoho seredovyshcha i rozvytku* [International Commission on Environment and Development]. Oxford, 125 p. (In Ukrainian).
2. Pometun O.I. (Ed.). (2014). *Doshkilniatam - osvita dlia staloho rozvytku* [Preschoolers – Education for Sustainable Development]. Dnipropetrovsk, 120 p. (In Ukrainian).
3. Kremen V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, 1040 p. (In Ukrainian).
4. Kononko, O.L. (2003). *Khudozhnia literatura. Komentar do Bazovoho komponentu doshkilnoi osvity v Ukraini* [Fiction. Commentary on the Basic component of pre-school education in Ukraine]. Kyiv, pp. 149-152. (In Ukrainian).
5. Myskova, N.M. (2018). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do formuvannia u starshykh doshkilnykiv navychok, orientovanykh na stalyy rozvytok. Dys. kand. ped. nauk* [Preparation of future teachers of pre-school establishments for the formation of skills for senior preschool children oriented towards sustainable development. Diss. cand. ped. nauk]. Khmelnytskyi, Khmelnytska humanitarно-pedahohichna akademiia MON Ukrainy, 322 p. (In Ukrainian).
6. Pometun O.I. (Ed.). (2015). *Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku* [Teachers Training To Teaching Sustainable Development]. Kyiv, 120 p. (In Ukrainian).
7. Trehobchuk, V. (2002). *Kontseptsiiia staloho rozvytku dlia Ukrainy* [Concept of sustainable development for Ukraine]. *Visnyk NAN Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine], no. 2, pp. 31-40. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu\\_2002\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2002_2_7) (in Ukrainian).
8. Borysova Z.N. (Ed.). (2004). *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky* [Textbook on the history of preschool pedagogy]. Kyiv, 511 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих воспитателей на принципах устойчивого развития. Проанализированы психолого-педагогические исследования по проблеме формирования навыков, ориентированных на устойчивое развитие у детей дошкольного возраста и подготовки будущих воспитателей к их осуществлению. Предложена система работы по подготовке будущих воспитателей к формированию навыков, ориентированных на устойчивое развитие у детей дошкольного возраста в процессе изучения художественных произведений.

*Ключевые слова: устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, воспитатель детей дошкольного возраста, экологическое образование дошкольников, экономическое воспитание дошкольников, социальное развитие детей, художественная литература.*

The article deals with the problem of future preschool teachers' training on the principles of sustainable development. Psychological and pedagogical research on the problem of skills focused on preschoolers' sustainable development and preparation of future preschool teachers for formation of such skills are analyzed in the article. The system of work in future preschool teachers' training to develop skills focused on preschoolers' sustainable development in the process of studying literary works is suggested.

*Key words: sustainable development, education for sustainable development, preschool teacher, environmental education of preschoolers, economic education of preschoolers, social development of children, fiction.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378.8-057.4  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-29

**О.А. ІГНАТЮК,**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології  
управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*

**Ю.Є. ДЕМІДОВА,**

*кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління  
соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*

## **ЕРГОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ ТА ІНТЕГРОВАНІЙ ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

У статті наведено результати навчання інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін в контексті формування ергономічної компетентності як показника якості фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Визначено, що ергономічна компетентність формується на основі сукупності соціально-психологічних, фізіологічних, психологічних, психофізіологічних, антропометричних та гігієнічних складових. Обговорюються результати впливу навчання інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін на сформованість ергономічної компетентності магістрантів-педагогів.

*Ключові слова: ергономічна компетентність; інтегровані дисципліни; майбутні викладачі; міждисциплінарний підхід; професійна підготовка; професійна діяльність; педагогіка вищої школи; психолого-педагогічні дисципліни, результати навчання, якість навчання.*

**Постановка проблеми.** Сьогодення характеризується динамічними змінами у професійному середовищі. На порядку денному постають питання підвищення якості фахової підготовки, посилюються вимоги до якості підготовки фахівців, які мають бути мобільними професіоналами, готовими до адаптації та саморозвитку. Тож виникає необхідність модернізації існуючої системи вищої освіти, створення інноваційної системи підготовки кадрів, де пріоритетом є не вузькоспеціалізовані знання, а основні, методологічно важливі, що сприяють комплексному пізнанню сучасного світу. Підготувати таких фахівців нового типу спроможні тільки професіонали своєї справи – педагоги, які розуміють суть інноваційних змін, вимоги часу, напрями випереджаючої й інноваційної фахової підготовки, які формують у студентів готовність до професійної діяльності, потребу постійного професійного розвитку, при цьому вкрай важливо, щоб вони самі були здатними до змін, інновацій, розвитку і самовдосконалення [3, с. 80].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дійсно, для вищої школи останнім часом одним із найважливіших напрямів підготовки фахівців є компетентнісна стратегія, яка пов'язана із формуванням професійної компетентності і результатів навчання [2, с. 408].

Динамічні зміни життя, поява нової інформації та темпи її нагромадження, зумовлюють потребу у фахівцях (педагогах, викладачах, перш за все), здатних адаптуватися до но-



вих вимог сучасного середовища та готових до інновацій у професійній діяльності, формування фахівців нового типу. У зв'язку з цим проблема управління компетентністю стає вкрай актуальною. Запровадження студентоцентрованого та компетентнісного підходів у підготовці майбутніх педагогів вищої школи – це відповідь на сучасні вимоги підготовки конкурентоспроможних фахівців [4, с. 6].

Модернізація освіти на засадах концепції студентоцентрованого навчання та компетентнісної основи досліджена в працях В. Бикова, І. Вакарчука, Н. Волкової, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, Ж. Таланової, Ю. Рашкевича, О. Романовського, І. Прокопенка Г. Усатенко та ін. Методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності знайшли відображення у дослідженнях Е. Зеєра, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Л. Петровської, Г. Селевко, В. Безпалько, О. Бондаревської, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, О. Ігнатюк, О. Овчарук, Н. Петровської, В. Сластьоніна, В. Соколової та інших вчених. Водночас питання формування ергономічної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи, її місця у загальній характеристиці компетентностей і результатів навчання та сформованої готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів вищої школи досліджено недостатньо.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні сутності результатів навчання інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін в контексті формування ергономічної компетентності як показника якості фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У фаховій підготовці магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» спеціалізації «Педагогіка вищої школи» формується цілий комплекс складових професійної компетентності майбутнього викладача, однією чи не найважливішою з них є ергономічна компетентність. Особливість її формування у майбутніх викладачів пояснюється міждисциплінарною основою інтегрованих дисциплін: ергономічних («Безпека життєдіяльності», «Охорона праці») та психолого-педагогічних («Педагогічна і психологічна психологія», «Моделювання діяльності фахівця», «Психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця», «Психологічний тренінг», «Дидактичні системи в освіті», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Практична підготовка та стажування», «Логіка педагогічної діяльності», «Педагогічна етика», «Педагогіка успіху» та ряд інших).

Аналіз вищезгаданих наукових досліджень свідчить про посилення уваги до розгляду ергономічних проблем у системі освіти і дозволяє з'ясувати сутність ергономічної компетентності, її значущість для суб'єктів освітнього процесу. Окремо підкреслюємо, що ергономічна компетентність формується на основі сукупності соціально-психологічних, фізіологічних, психологічних, психофізіологічних, антропометричних та гігієнічних складових, а її сформованість бути сприятливою для ефективності професійної діяльності, збереженню здоров'я (безпека), розвитку особистості (комфортність, задоволеність змістом, формами, результатами діяльності) [1, с. 454].

Варто зауважити, що завдання курсів інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін в системі підготовки майбутніх викладачів полягає у підготовці суб'єктів освітнього процесу, які б могли орієнтуватись у складній системі професійних обов'язків. І що особливо важливо, були б здатні швидко адаптуватися до нових соціальних чинників, які пов'язані зі зміною професійної структури робочого простору, виробничих процесів, комп'ютеризацією виробництва, зростанням стресових ситуацій, підвищенням рівня травматизму (Зміст модулів у дисциплінах («Безпека життєдіяльності», «Охорона праці», «Психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця», «Психофізіологічний тренінг», «Логіка педагогічної діяльності», «Педагогічна етика», «Практична підготовка та стажування», «Педагогіка успіху» та ін.). Майбутній викладач повинен вміти порівнювати, узагальнювати та встановлювати зв'язок між набутими знаннями та потребою нових знань, необхідних для виконання повсякденних професійних обов'язків.

Таким чином, професійна особистість повинна, з одного боку, мати набір стандартизованих знань, вмінь, а з іншого – мати можливість і вміння відмовитися від них у пошуку нових знань і засобів діяльності, найбільш сприятливих для конкретного випадку [5, с. 12].

До ергономічних дисциплін відносять комплекс наукових напрямів, які всебічно розглядають людину у конкретних умовах діяльності, що пов'язана з використанням технічних

засобів. Людина, машина і професійне середовище розглядаються в ергономіці як складне, функціонуюче ціле, в якому провідна роль належить людині. Ергономіка є одночасно і науковою, і проєктувальною дисципліною, тому що до її завдань належить розробка методів обліку людських чинників при модернізації діючої і створенні нової техніки і технологій, а також відповідних умов діяльності [6, с. 5]. Отже, ергономічна компетентність є дуже важливою характеристикою випускника в структурі його професійної характеристики і результатів навчання.

Навчальна дисципліна «Соціальна та психологічна безпека діяльності» є нормативною у навчальному плані підготовки магістрантів зі спеціалізації «Педагогіка вищої школи». Вона призначена для формування у студентів теоретичних і практичних знань актуальних питань охорони праці та безпеки професійної діяльності для конкретної галузі господарської, економічної та науково-дослідної діяльності з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності випускників. Предметом вивчення навчальної дисципліни «Соціальна та психологічна безпека діяльності» є управління ризиком у соціальних та професійних системах, прогнозування, запобігання нестандартним ситуаціям та реагування на них, забезпечення фахової дієздатності особистості та персоналу організації.

Відповідно до цього дисципліна містить такі теми, як: соціальна безпека професійної діяльності, де ретельно обговорюється питання нормативних та правових аспектів безпеки діяльності в галузі, складу і функціонування системи управління охороною праці та шляхів, методів і засобів забезпечення умов виробничого середовища і безпеки праці в галузі згідно з чинними законодавчими та іншими нормативно-правовими актами; психологічна безпека професійної діяльності – питання стосовно психологічних причин виникнення нестандартних виробничих ситуацій та людського чинника в розв'язанні проблем безпеки праці. Навчальна дисципліна спрямована на поглиблене вивчення студентами питань, які стосуються створення, підтримання і контролю безпечних умов праці в галузі. Вивчення дисципліни базується на знаннях, які одержали студенти під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Психологічна безпека діяльності та здоров'я людини», «Психологія праці», «Інженерна психологія», «Екологія». Наукова основа дисципліни складається з результатів сучасних досліджень з фізіології та психології праці, гігієни праці, ергономіки, інженерної психології, педагогічної психології.

Для суб'єктів освітнього процесу багаж цих знань вкрай важливий, оскільки майбутні педагоги професійно виховуватимуть майбутніх фахівців будь-якого профілю – інженерно-технічного, економічного, військового, сільськогосподарського тощо.

Комплексні методичні складові ергономічної компетентності формуються на основі групових складових, які являють собою сукупність соціально-психологічних, фізіологічних, психологічних і психофізіологічних, антропометричних та гігієнічних [1, с. 455].

Тож, варто наголосити на міждисциплінарних зв'язках ергономічних дисциплін та змістом модулів у дисциплінах психолого-педагогічного напрямку, таких як: «Психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця», «Психофізіологічний тренінг», «Педагогічна і психологічна психологія», «Моделювання діяльності фахівця», «Дидактичні системи в освіті», «Педагогічний контроль в системі освіти». Ця структура об'єднує різні рівні інтеграції складових. Вивчення взаємодії рівнів один з одним є завданням ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін.

Хотілося б зосередити увагу на змісті дисципліни вибіркової частини навчального плану «Психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця». Ця дисципліна призначена для формування у студентів знань щодо індивідуальних особливостей особистості та практичних навичок їх саморозвитку психічних функцій і саморегуляції емоційних станів, діагностику і корекцію особистісної сфери; зміст, організацію та способи самоконтролю за станом свого здоров'я, що, власне, і розкриває характеристику управлінської ортобіотики [3, с. 82].

Основними видами занять при вивченні зазначеної дисципліни є як теоретичні, так практичні заняття, які спрямовані на формування відповідних навичок щодо підтримки професійної працездатності майбутнього педагога, розвитку фізичного і морального здоров'я студентів і суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, психології індивідуальності, діагнос-

тики та корекції особистісної сфери; а також розвитку їхнього особистісно-професійного потенціалу.

У ході вивчення особливостей викладацької діяльності у вищій школі магістрант ознайомлюється з протипоказаннями до педагогічної діяльності і з такими поняттями, як «готовність до педагогічної діяльності», «професійне вигорання», «управлінська ортобіотика» та багатьма іншими важливими дефініціями, як «калокагатія» поняття, що виражає гармонію морально-етичного та естетичного вимірів людського буття, а «ортобіоз» розглядається як розумний спосіб життя [3, с. 83].

Оволодіння майбутніми педагогами вищої школи основами управлінської ортобіотики слід розуміти як єдність фізичного, психологічного та морального здоров'я людини і розглядати як системну передумову його тривалої працездатності. Ці знання важливі для всіх суб'єктів освітнього процесу: педагогів і студентів. Сформувавши у себе відповідну компетентність, педагог формуватиме і у студентів ціннісне ставлення до фізичного, психологічного та морального здоров'я майбутнього фахівця, його особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення.

Вважаємо, що розробка і впровадження нових інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін з урахуванням випереджаючого характеру фахової підготовки в умовах технічного університету сприяє набуттю майбутніми фахівцями відповідної ієрархії системи знань, яку можна подати у такому вигляді: *зміст науково-теоретичних знань*, які пов'язані з методологією педагогіки, психології, ергономіки, основ менеджменту, інженерної педагогіки, акмеології і відображають зміст знань про самість, самореалізацію, інженерну діяльність, професіоналізм особистості і діяльності; *зміст практично-процесуальних знань*, що містять інформацію про особливості педагогічної і акмеологічної діяльності, яка сприяє формуванню відповідних умінь, виконанню певних дій. Отже, це знання про способи досягнення професійної майстерності і професіоналізму: формування власної продуктивної Я-концепції, виявлення критеріїв, показників, рівнів власного розвитку і розвитку своїх колег. Тож у психолого-педагогічній та ергономічній підготовці майбутніх фахівців педагогічного профілю в умовах магістратури зроблено особливий наголос на розвитку тих умінь, які знадобляться особистості як у професійній діяльності (педагогічній), так і життєдіяльності взагалі.

Програмними результатами навчання інтегрованих ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін під час фахової підготовки магістрантів-педагогів визначено такі: 1) володіння навичками оцінки суб'єктивних і об'єктивних показників особистісно-професійного потенціалу особистості, його працездатності, готовності до професійної діяльності; вміння здійснювати організаційні дії, контролювати вимоги, розробляти плануючі та інші документи щодо забезпечення безпеки професійної діяльності; вміння використовувати методи тайм-менеджменту, самоменеджменту для ефективної організації життєдіяльності та професійної діяльності; 2) вміння формувати та запроваджувати стратегії, методики, технології особистісно-професійного розвитку; 3) вміння оцінювання ризику виникнення нестандартних ситуацій у професійній діяльності відповідної галузі; 4) вміння керувати змістом, часом, якістю, ризиками, людськими ресурсами, комунікаціями; 5) володіння спеціалізованими фактологічними і теоретичними знаннями про соціальну та екологічну безпеку діяльності, психологію безпеки професійної діяльності в системі «людина-людина», запобігання травматизму та нестандартним ситуаціям; 6) вміння керувати емоційними станами колег і вихованців, запобігання емоційному вигоранню, афектним станам особистості, конфліктам у професійній діяльності, здатність розуміти моральний зміст педагогічної професії; 7) здатність виявляти сутність моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях, прогнозувати результати своїх дій; 8) здатність займатися професійною діяльністю (викладацькою за фахом), формулювати і аналізувати інформацію, на її підставі обирати та застосовувати у навчально-виховному процесі сучасні методики та інноваційні педагогічні технології, знаходити рішення у професії, використовуючи науковий підхід; 9) вміння використовувати набуті знання щодо вирішення професійних завдань в галузі педагогічної діяльності; 10) вміння керувати змістом, часом, якістю, ризиками, людськими ресурсами, комунікаціями; 11) вміння керувати емоційними станами колег і вихованців, запобігання емоційному вигоранню, афектним станам особистості, конфліктам у професійній діяльності.

Таблиця 1

**Оцінка впливу навчання інтегрованих курсів ергономічних та психолого-педагогічних дисциплін на сформованість ергономічної компетентності магістрантів-педагогів**

| Відповіді студентів   | Кількість позитивних відповідей | % від загального числа відповідей |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| Інтегровані курси зробили безпосередній вплив на розвиток особистісно-професійних якостей у структурі ергономічної компетентності майбутнього педагога, усвідомлення її сутності і значущості   | 108                             | 71                                |
| Навчилися використовувати методи тайм-менеджменту, самоменеджменту для ефективної організації життєдіяльності та професійної діяльності   | 96                              | 63                                |
| Навчилися аналізувати психологічні та соціальні особливості діяльності у професійній сфері, оцінювати ризики виникнення нестандартних ситуацій у професійній діяльності відповідної галузі  | 93                              | 61                                |
| Оволодіння навичками оцінки суб'єктивних і об'єктивних показників особистісно-професійного потенціалу, працездатності, готовності до професійної діяльності; здійснювати організаційні дії, забезпечення безпеки професійної діяльності | 117                             | 77                                |
| Навчилися методик керування емоційними станами колег і вихованців, запобігання емоційному вигорянню, афектним станам, конфліктам у професійній діяльності   | 105                             | 69                                |
| Важливість моделювання педагогічних дій на основні принципи організації безпечного робочого процесу   | 113                             | 74                                |
| Навчилися формувати та запроваджувати стратегії, методики, технології особистісно-професійного розвитку   | 104                             | 68                                |
| Навчилися розуміти роль працездатності в життєдіяльності фахівця, основні напрями запобігання виробничому травматизму в умовах галузі та фактори, які можуть спричинити професійні захворювання в галузі                                | 119                             | 78                                |
| Усвідомили значущість нерозривної єдності успішної професійної (педагогічної) діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці у конкретній галузі  | 110                             | 72                                |
| Усвідомили рівень своїх якостей, необхідних для майбутнього професіонала  | 104                             | 68                                |
| Виявили фактори, що перешкоджають їхньому становленню як мобільних фахівців, лідерів  | 102                             | 67                                |

Отже, наведені дані педагогічної діагностики щодо сформованості ергономічної компетентності майбутніми викладачами вищої школи свідчить про позитивну динаміку змін, яка відбулася під час фахової підготовки і навчання інтегрованих ергономічних і психолого-педагогічних дисциплін.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, проблема формування ергономічної компетентності фахівців у вищій школі в останні роки набуває великого значення. Це пов'язано з інтенсифікацією професійної діяльності, необхідністю вирішення професійних завдань в умовах невизначеності і ризику, появою і розвитком нових промислових, інформаційних технологій. Сформованість ергономічної компетентності майбутніми педагогами – це зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці. Подальші дослідження маємо спрямувати на визначення стратегій і методик випереджаючої діяльності та управління якістю фахової підготовки майбутніх педагогів.

### Список використаних джерел

1. Демідова Ю.Є. Формування ергономічної компетентності магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» на міждисциплінарній основі / Ю.Є. Демідова, О.А. Ігнатюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2015. – Вип. 40 (93). – С. 452–459.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
3. Ігнатюк О.А. Дидактичні особливості викладання дисципліни «Фізична культура та психофізіологічний тренінг» магістрантам спеціальності «Педагогіка вищої школи» / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ «ХПІ», 2015. – № 3. – С. 80–86.
4. Захарченко В.М. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова. – К.: Приоритет, 2014. – 120 с.
5. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: монографія / за ред. О.Г. Романовського та О.С. Пономарьова. – Харків: ФОРМ, 2017. – 292 с.
6. Романовський О.Г. Охорона праці в закладах освіти: практикум: навч. посіб. / О.Г. Романовський, Ю.Є. Демідова, Т.С. Павленко. – Х.: НТУ «ХПІ», 2011. – 204 с.

### References

1. Demidova, Yu.E. & Ihnatiuk, O.A. (2015). *Formuvannia erhonomichnoi kompetentnosti mahistrantiv spetsialnosti 'Pedagogika vyshchoi shkoly' na mizhdystsyplinarii osnovi* [Formation of ergonomic competence of masters of the specialty 'Pedagogy of high school' on an interdisciplinary basis]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools], issue 40 (93), pp. 452-459. (In Ukrainian).
2. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kiev, Yurinkom Inter Publ., 1038 p. (In Ukrainian).
3. Ihnatiuk, O.A. (2015). *Dydaktychni osoblyvosti vykladannia dystsypliny "Fizychna kultura ta psykhofiziolohichni treninh" mahistrantam spetsialnosti 'Pedagogika vyshchoi shkoly'* [Didactic features of teaching discipline "Physical culture and psychophysiological training" for graduate students of the specialty "Pedagogics of higher education"]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami: filosofoiia, psykholojiia, pedagogika, sotsiolojiia* [Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology]. Kharkiv, NTU 'KhPI' Publ., no. 3, pp. 80-86. (In Ukrainian).
4. Zakharchenko, V.M., Luhovyi, V.I., Rashkevych, Yu.M. & Talanova, Zh.V. (2014). *Rozroblennia osvithnikh prohran. Metodychni rekomendatsii* [Development of educational programs. Guidelines]. Kyiv, Pryorytet Publ., 120 p. (In Ukrainian).
5. Romanovskyi, O.H. & Ponomarov, A.S. (Eds.). (2017). *Rozvytok liderskoho potentsialu natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi ta upravlinskoi elity* [Development of the leadership potential of the national humanitarian and management elite]. Kharkiv, FOP Mezina Publ., 292 p. (In Ukrainian).
6. Romanovskyi, O.H., Demidova, Yu.E. & Pavlenko, T.S. (2011). *Okhorona pratsi v zakladakh osvity. Praktykum* [Labor protection in educational institutions. Workshop], Kharkiv, NTU "KhPI" Publ., 204 p. (In Ukrainian).

Приведены результаты обучения интегрированных эргономических и психолого-педагогических дисциплин в контексте формирования эргономической компетентности как показателя качества профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы. Показано, что составляющие эргономической компетентности формируются на основе совокупности социально-психологических, физиологических, психологических, психофизиологических, антропометрических и гигиенических составляющих. Анализируются результаты влияния обучения интегрированных эргономических и психолого-педагогических дисциплин на сформированность эргономической компетентности магистрантов-педагогов.

*Ключевые слова: будущие преподаватели; интегрированные дисциплины, профессиональная подготовка; профессиональная деятельность; педагогика высшей школы; психолого-педагогические дисциплины, эргономические дисциплины; эргономичная компетентность.*

The article focuses on specifying the results of teaching the integrated ergonomic and psychopedagogical disciplines in the context of forming of ergonomic competence as an index of quality of professional preparation of future teachers of higher school. It is shown that the ergonomic competence is formed on the basis of totality of socially-psychological, physiological, psychological, psycho-physiological, anthropometric and hygienic constituents. The results of teaching the integrated ergonomic and psychopedagogical disciplines in what concerns their influence on forming the ergonomic competence of future higher school teachers are demonstrated and discussed.

*Key words: ergonomic discipline; ergonomic competence; future teachers; training; professional activity; pedagogy of higher education; psycho-pedagogical disciplines.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378.1-057.4

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-30

**О.Л. ІЛЬЄНКО,**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного університету міського господарства  
імені О.М. Бекетова*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ КОНСУЛЬТАТИВНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЦЕНТРІВ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У статті проаналізовано діяльність консультативно-дослідницьких центрів та показано їх роль у формуванні конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Вказується на те, що формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, що здійснюється в процесі його підготовки в університеті та вимагає розробки науково-методичної системи і технології її впровадження, має поєднуватися з використанням таких додаткових засобів впливу на особистість фахівця, як робота консультативно-дослідницьких центрів університету. Зазначається, що для розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців центрами проводяться такі форми роботи, як анкетування роботодавців та студентів щодо професійних та особистісних компетенцій, психологічні та професійні тренінги з розвитку навичок комунікації на самопрезентації при проходженні інтерв'ю та навичок складання ділових документів, а також тренінгів з формування підприємницьких знань та компетенцій.

*Ключові слова: конкурентоспроможний фахівець, формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, консультаційно-дослідницькі центри, анкетування, психологічні та професійні тренінги, працевлаштування майбутніх фахівців, підприємницькі знання та компетенції.*

**П**остановка проблеми. Аналіз нового Закону України «Про вищу освіту» дає підстави стверджувати, що *серед інших шляхів реалізації державної політики у сфері вищої освіти, що характеризується спрямованістю на підготовку конкурентоспроможного людського капіталу, мають стати посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах їхньої автономії, поєднання освіти з наукою та виробництвом, міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти [6].*

Таким чином, аналіз законодавчих документів засвідчить, що в Україні серед провідних тенденцій вищої освіти пріоритетною є формування конкурентоспроможного фахівця, а новою парадигмою вищої освіти є студентоцентроване навчання, в основі якого лежить компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм, повна інтеграція Національних рамок кваліфікацій, нової структури вищої освіти відповідно до міжнародних норм та стандартів нового покоління.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця знайшли відображення у наукових працях Т.Ю. Андріяко, В.О. Бикової, Ю.І. Завалевського, М.А. Захарової, В.Н. Мезінова, О.С. Пономарьова, О.Г. Романовського, О.О. Романовської, А.В. Семенової, В.І. Шаповалова, де висвітлено різноманітні підходи, механізми, технології та аспекти формування цього утворення у вищій школі.

З метою розвитку саме практичної складової конкурентоспроможності майбутніх фахівців, тобто їхніх професійних умінь, навичок, практичного досвіду, доцільним є здійснен-

ня інтеграції знань, умінь, навичок, практичного досвіду шляхом застосування елементів інтерактивних технологій та використання активних методів навчання (ділові ігри, метод інтерв'ю, круглі столи, дискусії, практикуми, тренінги, кейси, квести, ігрове проектування, креативні техніки, виробничі ситуації, навчально-імітаційне підприємство, «мозковий штурм», портфоліо тощо). Важливими для дослідження в цьому аспекті вважаємо інтерактивні технології навчання, запропоновані В.П. Волковою. На думку дослідниці, ефективність застосування інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах треба оцінювати, не тільки спираючись на кількісні показники навчальних досягнень студентів, але й враховуючи зміни у свідомості і студентів і викладачів. У студентів формується готовність до постійного оволодіння новими знаннями, мобілізуються їхні задатки, здібності та обдарованість, утверджуються навички брати на себе відповідальність, відстоювати свою позицію, співпрацювати; розвивається новий тип мотиваційної сфери, де самоактуалізація впливає на загальну креативність студента, сприяє створенню нової позиції особистості [1, с. 23].

У праці І. Красніцької конкурентоспроможність представлена з точки зору паспорта спеціальності економістів та менеджерів, а її індивідуально-мотиваційний компонент включає якості самостійності, гнучкості мислення, стресостійкості, наполегливості, відповідальності та цілеспрямованості [4].

Важливими для дослідження конкурентоспроможності майбутнього фахівця є також висновки вчених щодо необхідності вивчення вимог працедавців до претендентів на вакансії і визначення при цьому, якою мірою є важливими конкретні компетенції. У цьому аспекті цікавими видаються праці Ю. Завалевського [3], О. Резван [7], Л. Вороновської [2], в яких наголошується на важливості формування у майбутніх фахівців адекватної самооцінки особистих ресурсів, рівня готовності та домагань з метою отримання бажаної посади. Інноваційній спрямованості як одній з найважливіших характеристик конкурентоспроможного фахівця надає значення О. Романовський. Вчений стверджує, що пріоритетною якістю фахівця перед іншими претендентами на посади стане розвинена психологічна готовність не тільки виконувати виробничі функції, але й розробляти та активно впроваджувати у практику інноваційні рішення, спрямовані на істотне вдосконалення продукції і технології [5].

**Мета статті** – проаналізувати діяльність консультативно-дослідницьких центрів університету та їх роль у формуванні конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, що здійснюється в процесі його підготовки в університеті та вимагає розробки науково-методичної системи і технології її впровадження, має поєднуватися з використанням таких додаткових засобів впливу на особистість фахівця, як робота консультативно-дослідницьких центрів університету. У контексті вивчення проблеми вважаємо за потрібне зупинитися на аналізі діяльності таких інноваційних консультативно-дослідницьких центрів Харківського університету міського господарства імені О.М. Бекетова, як Центр доуніверситетської освіти та кар'єри і Центр трансферу технологій «Мегаполіс».

Головна мета діяльності Центру доуніверситетської освіти та кар'єри – розвиток ефективної системи сприяння працевлаштуванню та адаптації випускників до умов сучасного ринку праці, що має здійснюватися шляхом: проведення заходів та надання консультаційних послуг (індивідуально чи в групах) студентам і випускникам університету щодо працевлаштування, особистісного та професійного зростання.

Основні завдання Центру: 1) сприяння працевлаштуванню та кар'єрному шляху студентів та випускників ХНУМГ імені О.М. Бекетова; 2) забезпечення публічності інформації щодо можливостей працевлаштування та стажування студентів; 3) аналіз та моніторинг сучасного ринку праці (для цього Центром створено інформаційний банк вакансій та вакансій тимчасової зайнятості населення (дані Центру зайнятості населення, потенційних роботодавців), створено банк даних потенційних роботодавців по факультетах за профілем підготовки; 4) організація «Днів кар'єри» (під час яких студенти мають можливість поспілкуватися з майбутніми роботодавцями, дізнатися про сучасний ринок праці, актуальні вакансії та домовитися про співбесіду, стажування, проходження виробничої або переддипломної практики); 5) проведення «Ярмарок вакансій» (зустрічей компаній-роботодавців зі студентами, презентацій діяльності та наявних вакансій на підприємствах; індивідуальних зу-



стрічей зі студентами, завідувачами кафедр та керівництвом університету); б) формування та розміщення баз резюме на сайті та дошках оголошень в Університеті, Центрі доуніверситетської освіти та кар'єри. Важливо зазначити, що співробітники Центру надають допомогу в написанні резюме, а також листів до потенційних роботодавців; знайомлять з правилами та вимогами, які ставлять роботодавці до молодих фахівців.

Важливо підкреслити, що кожний роботодавець має можливість безкоштовно розмістити на сайті університету інформацію про наявні вакансії на своєму підприємстві з метою підбору молодих фахівців або студентів на постійну або тимчасову роботу. Також кожен роботодавець має змогу надати інформацію про стажування або проходження виробничої/переддипломної практики з подальшим працевлаштуванням. З базою «Потенційні роботодавці», яка розміщена на сайті університету, консультанти Центру доуніверситетської освіти та кар'єри знайомлять усіх студентів упродовж першого року навчання. Така можливість є не тільки корисною для студентів та роботодавців, але й дійсно демонструє прагнення університету до тісної співпраці науки та бізнесу, що є важливою складовою у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Співробітники Центру систематично проводять роботу щодо встановлення зворотних зв'язків як з випускниками ХНУМГ імені О.М. Бекетова, так і з роботодавцями. Метою цього є формування відносин з підприємствами та організаціями, для яких університет готує спеціалістів, а також проведення методичної та організаційної роботи зі студентами і випускниками. З метою вивчення ринку праці та освітнянських послуг, узагальнення інформації, відпрацьовування рекомендацій для подальшої діяльності співробітники Центру розробляють та втілюють різні анкети як для випускників, так і для роботодавців.

Так, Центром доуніверситетської підготовки та кар'єри проводяться опитування студентів та роботодавців на тему їх поглядів та думок з приводу працевлаштування. Розроблено «Форму-запит про працевлаштування випускників», які навчалися на денній формі навчання; «Анкету про працевлаштування випускника»; анкету «Оцінка рівня підготовки випускника ХНУМГ імені О.М. Бекетова». Роботодавці висловлюють думки щодо успішності підготовки фахівців та їх конкурентоспроможності на ринку праці, а випускники, у свою чергу, діляться власним досвідом.

Працівниками Центру в період з грудня по лютий 2017–2018 рр. було проведено анкетування студентів «Вибір професійного шляху». В опитуванні взяли участь студенти-старшокурсники та випускники, загалом у кількості 31 особа. Анкета включала в себе такі питання:

- Що стало для Вас орієнтиром вибору професії?
- З якими труднощами Ви зіткнулися при влаштуванні на роботу?
- Яких знань / навичок / особистих якостей не вистачає для того, аби знайти роботу?
- Що, на Вашу думку, слід робити, аби знайти свою бажану роботу?
- Чи Ви працюєте за спеціальністю?
- Чи задоволені Ви роботою?

Наведемо результати дослідження за основними показниками. В аналізі враховані відповіді двох і більше варіантів відповіді, які давали опитані особи:

1. Орієнтир для вибору професії. Серед загальної кількості 31 опитаних 22 своїм орієнтиром вважають власні якості характеру, уподобання, нахили, інтереси; 11 – визначальним фактором назвали думку батьків або інших старших осіб; 1 – відзначили пріоритетом приклад вчителя / старшого друга; 2 – зробили свій вибір під впливом «моди на професію»; 2 – визначились із фахом завдяки профорієнтаційній роботі в школі; 1 – обрали свій фах, спираючись на точку зору друзів або знайомих; 10 – керувалися затребуваністю професії на ринку праці.

2. Працевлаштування за спеціальністю. 3-поміж 31 опитаних молодих людей 9 працюють за фахом, що становить 29%. З них 8 осіб задоволені своєю роботою, що складає 89%.

3. Труднощі під час пошуку роботи. 26 (84%) назвали головною перешкодою, що заважає знайти бажану роботу, відсутність досвіду роботи або його недостатність; 10 (32%) – відсутність необхідних знайомств; 3 (9,7%) – відсутність необхідних вакансій; 2 (6,5%) – свій варіант відповіді.

4. Знання, навички, якості характеру, яких бракує для працевлаштування. 14 (45%) визначили головним фактором, необхідним для працевлаштування, знання іноземних мов;

10 (32%) – знання комп'ютерних програм; 7 (23%) – вміння керувати автомобілем; 0 (0%) – комунікабельність; 4 (13%) – стресостійкість; 9 (29%) – свій варіант.

На думку студентів та випускників, аби знайти свою бажану роботу, треба виявляти наполегливість, володіти необхідними навичками, постійно удосконалювати свій професійний рівень, зокрема володіння іноземними мовами, подбати завчасно про досвід роботи за спеціальністю. Перешкодою при пошуках роботи в основному називають брак професійних навичок, досвіду роботи, наполегливості, іноді на заваді стає відсутність так званих зв'язків та знайомств. Крім того, можна зазначити, що з-поміж опитаних осіб, що вже мали роботу за фахом, найбільшою була група спеціальностей «Готельна та ресторанна справа»; «Теплогазопостачання та вентиляція».

У період 01.08–26.09.2017 співробітники Центру доуніверситетської освіти та кар'єри провели експертне опитування роботодавців у формі анкетування. Експертами виступили 13 роботодавців, які заповнили 18 анкет з визначення посади, яку обіймає випускник ХНУМГ імені О.М. Бекетова, та визначення основних професійних навичок. За результатами анкетування виявилось, що найбільше зауважень та пропозицій роботодавців (24%) стосується такої якості, як вміння застосовувати вивчені навички на практиці; 10% зауважень стосується нездатності випускників ефективно працювати в колективі, а також їх невміння планувати та проводити експеримент, фіксувати та інтерпретувати отримані дані (5%). Водночас, за висловленням роботодавців, випускники мають достатній рівень знань та розуміння сучасних науково-технічних, суспільних та політичних проблем, а також широку ерудицію; мають достатній рівень комп'ютерної підготовки.

Результатом цієї роботи є видання щорічних інформаційних каталогів «Випускники університету. Реальне працевлаштування». Отримана інформація від роботодавців у вигляді пропозицій і рекомендацій щодо підвищення рівня підготовки випускників становить складову частину цих каталогів, з якими обов'язково ознайомлюється ректорат, випускаючі кафедри, викладачі.

У 2015 р. в Центрі з'явилася психологічна служба, головна мета якої – виконання завдань, пов'язаних з психологічним супроводом учасників навчально-виховного процесу, сприяння особистісному зростанню і професіональному становленню студентів ХНУМГ імені О.М. Бекетова. Кожен студент та випускник може безкоштовно: отримати індивідуальні та групові психологічні консультації щодо особистісного розвитку та вибору професії; взяти участь у тренінгах, семінарах, майстер-класах професійного та особистісного розвитку проїти психологічну діагностику.

Наприклад, на базі Центру проводяться тренінги «Особистісний та професійний розвиток», «Ефективна співбесіда з роботодавцем» тощо. Проводяться консультації щодо вирішення завдань формування і відпрацювання усних, вербальних і невербальних, та письмових навичок комунікації для самопрезентації з метою успішного проходження інтерв'ю і тестування при прийомі на роботу; при цьому залучаються співробітники кадрових відділів провідних компаній для проведення відпрацювання навичок самопрезентації. Консультавання обов'язково містить такі елементи, як: психологічна підтримка, мотивація на успіх та впевненість у собі, поради з вдосконалення навичок самопрезентації та створення ділового іміджу здобувача.

Робота зі студентами університету різних років навчання має свою специфіку і певну динаміку: перший курс – знайомство з Університетом та Центром, самопізнання; другий курс – вивчення можливостей; третій рік навчання – набуття досвіду практичної роботи в результаті проходження практики або тимчасового працевлаштування; четвертий, передвипускний рік навчання, та п'ятий, випускний, – цілеспрямований пошук роботи. На четвертому та п'ятому курсах студенти можуть здійснювати інтенсивний і цілеспрямований пошук роботи, а саме: закінчити огляд кар'єрних альтернатив і втілити в життя плани пошуку роботи; використовувати ділові зв'язки, що виникли під час практики, стажування, тимчасової або постійної роботи.

Консультантами кафедри іноземних мов у співпраці з Центром доуніверситетської освіти та кар'єри реалізовувався спецкурс «Керівництво з побудови кар'єри» (Career search guide) для студентів університету, метою якого було надання академічної підтримки майбутнім фахівцям у їх діяльності з професійної реалізації в англомовному середовищі. Про-

грама курсу складалася із 4 модулів, у межах яких студенти мали здійснити рефлексію (проаналізувати й зробити висновки) щодо таких питань:

– Перший модуль – Як моя майбутня професія корелюється з бажаною для мене кар'єрою?

– Другий модуль – Як я отримую теоретичний досвід?

– Третій модуль – Як я отримую практичний досвід?

– Четвертий модуль – Як я знаходжу роботу?

Весь шлях побудови кар'єри студента було узагальнено в рекомендаціях відповідно до завдань кожного модуля. Під час реалізації програми розвитку професійної кар'єри студенти мали можливість аналізувати англійські апеляційні документи та співбесіди з претендентами на вакантну посаду та брати участь у симуляційних інтерв'ю англійською мовою.

У процесі реалізації спецкурсу «Кар'єрнішування з побудови кар'єри» (Career search guide) було також здійснено рефлексію ефективності роботи Центру доуніверситетської освіти та кар'єри. Так, студенти давали відповіді на анкетні питання щодо терміну користування послугами Центру, актуальності порад консультантів Центру (радників з навчання) в аспекті доцільності вибору дисциплін сертифікатних програм за вибором студента (українською та англійською мовами) для професійної реалізації та розвитку кар'єри, реальності отримання роботи на неповний робочий день (початкової ланки) та супроводу (допомога у професійних комунікаціях, отриманні рекомендаційного листа) у кар'єрному просуванні. Зокрема студенти зазначили, що в процесі тісної комунікації із Центром вони мали змогу як отримати перше місце роботи, пов'язане із фахом, так і розвиватись у межах певної організації (досягнення посади менеджера). Крім того, студенти брали участь у міжнародних програмах співробітництва в університеті та за кордоном, а також у міжнародних програмах студентської мобільності. Під час реалізації програми розвитку професійної кар'єри студенти мали можливість аналізувати англійські співбесіди з претендентами на вакантну посаду та брати участь у симуляційних інтерв'ю англійською мовою.

Поруч з традиційними семінарами в 2018 р. Центром було проведено 5 сучасних тренінгів, зокрема «Ефективне працевлаштування», «Відкриття та ведення свого бізнесу», «Складання відеорезюме», презентація інтегрованої платформи «SmartJob», «Ділове інтерв'ю».

Робота співробітників Центру, що спрямована на допомогу в працевлаштуванні студентів пільгового контингенту (випускників сиріт, інвалідів, постраждалих від Чорнобильської АЕС), є також ефективною. Так, зустріч за круглим столом, за участю таких студентів, деканів та представників з Центру зайнятості, дала можливість з'ясувати проблеми працевлаштування цієї групи молодих спеціалістів. Протягом року зі студентами-випускниками працював практичний психолог. Індивідуальні консультації, бесіди, відвідування підприємств, організацій та установ, тренінги, практичні заняття дали результати і допомогли студентам у виборі місця роботи, формуванні етики спілкування з роботодавцем, складанні конкурентного резюме.

Про успішну діяльність Центру свідчить популярність таких його традиційних заходів, як «День кар'єри» та «Ярмарок вакансій».

На особливу увагу заслуговує «День кар'єри», проведений у 2017 р. У ньому брали участь 46 підприємств, установ та організацій. З'явилися нові бажані презентувати свою діяльність та поспілкуватись із майбутніми фахівцями: в основному це фірми та компанії, що надають освітні послуги, організації туристського, фінансового, екологічного профілю. За підсумками анкетування всі учасники-роботодавці висловили своє бажання і надалі брати участь у «Днях кар'єри», а також вважають необхідним проведення таких заходів. Під час заходу студенти мали змогу відвідати презентацію ТОВ «Метро Кеш Енд Кері Україна». Презентація була передбачена в рамках діючого проекту компанії «Стань керівником за три роки». Співробітники Харківського обласного центру зайнятості тестували студентів старших курсів на профорієнтацію та вибір місця роботи.

Результатом проведення заходу стало те, що 2 компанії підписали договір із студентами щодо працевлаштування; 5 компаній підписали договір про надання місця практики на підприємстві; 14 компаній досягли усної домовленості зі студентом про працевлаштування після попередньої співбесіди; 25 компаній досягли усної домовленості зі студентом про працевлаштування після проходження практики або стажування на підприємстві.

У роботі «Ярмарки вакансій-2018» взяли участь 55 підприємств і організацій міста Харкова і Харківської області, які надали випускникам ХНУМГ імені О.М. Бекетова більше 150 вакансій. Серед учасників були організації та установи різних форм власності: державної та комунальної форми власності – 25%, приватної – 75%, а саме: державне підприємство «Енергосталь», Товариство з обмеженою відповідальністю «Харьковстройпроект», ТОВ «Житлобуд-2», приватне акціонерне товариство «Харківський промстройНДІпроект», ТОВ «Інститут «УКРкомунНІІпроект», ДП «Науково-дослідний і конструкторський технологічний інститут»; приватне підприємство «Інетікс», Головне управління Держкомзен у Харківській області; морське агентство «Волан-Сі», Департамент житлово-комунального господарства та розвитку інфраструктури в Харківській області, ТОВ «Глобал Білгі», Управління транспорту і зв'язку обласної держадміністрації; готель «Віва», готель «Аврора» та інші.

Про позитивні зрушення за результатами роботи Центру доуніверситетської освіти та кар'єри ХНУМГ імені О.М. Бекетова свідчать й дані про працевлаштованість випускників. За результатами 2017–2018 рр. 98% випускників ХНУМГ імені О.М. Бекетова працевлаштовуються після закінчення університету. Виходячи з цієї статистики, можна позитивно оцінити роботу Центру доуніверситетської освіти та кар'єри ХНУМГ імені О.М. Бекетова щодо формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Центр трансферу технологій «Мегаполіс» – це ще один з консультативно-дослідницьких центрів, діяльність якого сприяє формуванню конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Однією зі стратегічних цілей «Мегаполісу» є надання бізнес-освіти, розвиток підприємницького потенціалу студентів та підтримка стартапів. Свідченням впливу діяльності Центру на конкурентоспроможність є залучення студентів до проектування міської велоінфраструктури в рамках співробітництва з Харківською міською радою, участь у конкурсній програмі «Підприємницький кластер», що проводиться міським Центром «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності» за ініціативою компанії Career Hub та підтримки компанії VISA. «Підприємницький кластер – це об'єднання компаній та університетів з питань підприємництва на базі вищих закладів освіти з використанням дослідницько-наукового та ресурсного потенціалу. Програма покликана надавати інформаційну та професійну підтримку студентам з питань отримання професійних та підприємницьких знань та компетенцій. За сприяння Центру «Мегаполіс» студенти університету брали участь у конкурсі бізнес-ідей та проєктів «Start-up проєкт», що проводився на базі Вірменського державного економічного університету. Центр інформує студентів про конкурси стартап-проєктів на своїй сторінці у Фейсбук та проводить консультації щодо підготовки бізнес-планів студентських стартапів.

**Висновки.** У результаті аналізу роботи Центру доуніверситетської освіти та кар'єри і Центру трансферу технологій «Мегаполіс» Харківського національного університету імені О.М. Бекетова можна зробити висновок, що їхня діяльність є прикладом того, як співпраця державних органів і бізнесу з університетом сприяє формуванню конкурентоспроможності майбутніх випускників.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. / Н.П. Волкова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. – 360 с.
2. Вороновська Л.П. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вороновська Лариса Петрівна. – Дніпропетровськ, 2016. – 282 с.
3. Завалевський Ю.І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця: монографія / Ю.І. Завалевський. – Чернівці: Букрек, 2014. – 416 с.
4. Красніцька І.В. Конкурентоспроможність як складова професійної підготовки майбутніх економістів / І.В. Красніцька // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 38 (2). – С. 14–19.
5. Педагогіка успіху: підручник / О.Г. Романовський, В.Є. Михайліченко, Л.М. Грень та ін. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.
6. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 01 лип. 2014 р., № 1556-VII. – Режим доступу: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
7. Резван О.О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі: монографія / О.О. Резван. – Харків: Точка, 2014. – 400 с.

## References

1. Volkova, N.P. (2018). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli* [Interactive technologies of training in the higher school]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 360 p. (In Ukrainian).
2. Voronovska, L.P. (2016). *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh fakhivtsiv komunalnoho hospodarstva. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of professional mobility of future professionals of municipal economy. Cand. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 282 p. (In Ukrainian).
3. Zavalevskiy, Yu.I. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia vchytelia yak konkurentospromozhnoho fakhivtsia* [Theoretical and methodical fundamentals of forming a teacher as a competitive professional]. Chernivtsi, Bukrek Publ., 416 p. (In Ukrainian).
4. Krasnitska, I.V. (2013). *Konkurentospromozhnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv* [Competitiveness as an element of professional training of future professionals]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia* [Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology], issue 38 (2), pp. 14-19 (In Ukrainian).
5. Romanovskyi, O.H., Mykhailichenko, V.Ye. & Hren, L.M. (2011). *Pedahohika uspikhu* [Pedagogy of success]. Kharkiv, NTU «KhPI» Publ., 368 p. (In Ukrainian).
6. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01 lypnia 2014 r., № 1556–VII* [Law of Ukraine "On Higher Education" from 01 July, 2014, no. 1556-VII]. Access mode: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (in Ukrainian).
7. Rezvan, O.O. (2014). *Formuvannia profesiino-refleksyvnoi pozytsii maibutnoho fakhivtsia avtomobilno-dorozhnoi haluzi* [Formation of professional reflective position of a future professional of the automobile and road industry]. Kharkiv, Tochka Publ., 400 p. (In Ukrainian).

В статье проанализирована деятельность консультативно-исследовательских центров и показана их роль в формировании конкурентоспособности будущего специалиста. Указывается на то, что формирование конкурентоспособности будущего специалиста, которое осуществляется в процессе его подготовки в университете и требует разработки научно-методической системы и технологии ее внедрения, должно сочетаться с использованием таких дополнительных средств воздействия на личность специалиста, как работа консультативно-исследовательских центров университета. Отмечается, что для развития конкурентоспособности будущих специалистов центрами проводятся такие формы работы, как анкетирование работодателей и студентов по поводу профессиональных и личностных компетенций, психологические и профессиональные тренинги по развитию навыков коммуникации и самопрезентации при прохождении интервью и навыков составления деловых документов, а также тренинги по формированию предпринимательских знаний и компетенций.

*Ключевые слова:* конкурентоспособный специалист, формирование конкурентоспособности будущего специалиста, консультативно-исследовательские центры, анкетирование, психологические и профессиональные тренинги, трудоустройство будущих специалистов, предпринимательские знания и компетенции.

The article analyzes the activities of consulting and research centers and demonstrates their role in shaping the competitiveness of a future professional. It is noted that the formation of competitiveness of a future professional, which is implemented in the process of preparation at university and requires the development of a scientific-methodological system and technology for its implementation, should be combined with the use of such additional means of influencing the personality of a professional as the work of the advisory and research centers of the University. It is mentioned that, in order to develop the competitiveness of future professionals, the centers do such activities as surveys of employers and students regarding professional and personal competences, psychological and professional trainings on the development of communication and self-presentation skills in the course of interviewing, compilation of application documents, as well as formation of entrepreneurial knowledge and competencies.

*Key words:* competitive professional, competitiveness forming of a future professional, advisory and research centers, questionnaire, psychological and professional trainings, employment of future professionals, entrepreneurship.

Одержано 3.10.2018.

УДК 81'42:659.1  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-31

**Р.М. КЛЮЧНИК,**  
*кандидат политических наук, доцент кафедры политологии и международных отношений Университета имени Альфреда Нобеля (г. Днепро)*

**О.И. ОПАЛЕВА,**  
*студентка Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань, Российская Федерация)*

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассмотрены проблемы использования рекламных текстов в обучении иностранному языку, в частности при формировании социокультурной компетенции. Изложены взгляды учёных на структуру социокультурной компетенции студента. Рассмотрен феномен рекламного дискурса в условиях рыночной экономики. Раскрыта связь рекламного дискурса и культуры народа, использующего изучаемый язык. В статье использованы сравнительный, системный, структурно-функциональный, аксиологический методы. Приведены примеры кейсов, которые могут быть использованы при преподавании английского и французского языков. Доказано, что на основе рекламного материала можно составить комплекс упражнений, способствующий усвоению лексики и грамматики изучаемого языка. Рассмотрена возможность дальнейшего использования политической рекламы как инструмента изучения иностранного языка.

*Ключевые слова: реклама, рекламный текст, смарт-текст, социокультурная компетентность, кейс, дискурс.*

**П**остановка проблемы. Актуальность исследования рекламных текстов в педагогике обусловлена тем, что современная реклама представляет собой комплексный, сложный и многогранный феномен, который продолжает развиваться и трансформироваться под воздействием новых экономических, социальных, политических, социокультурных и технологических изменений.

Реклама как феномен предоставляет большие возможности для всесторонних теоретических и прикладных исследований, поскольку обладает значительной степенью интегративности. Это может быть подтверждено тем фактом, что реклама является объектом изучения целого ряда наук: экономики, социологии, культурологии, психологии, филологии, философии и многих других. Будущие педагоги изучают её преимущественно в целях выяснения её дидактического потенциала.

**Цель статьи** – исследовать специфику рекламных текстов как инструмента формирования социокультурной компетенции на примерах англо- и франкоязычных кейсов.

**Анализ новейших исследований и публикаций.** Взаимосвязь языка и культуры обусловила становление лингвокультурологии как научной отрасли знания и, соответственно, первостепенную значимость лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам. Данную проблему исследуют, в частности, А.С. Борисова, Н.П. Волкова, С.В. Иванова, И.В. Харченкова и другие авторы. Так, О.Б. Тарнопольский справедливо отмечает, что языком следует владеть не только как языком, а и как набором социокультурных

норм, необходимых для межкультурного общения [1, с. 37]. Г.В. Чуланова приводит занимательные примеры англоязычных рекламных слоганов. Н.П. Волкова подчёркивает важность интерактивных технологий в образовательном процессе, что будет рассмотрено ниже.

**Изложение основного материала.** В структуру лингвокультурной компетенции, формируемой на основе рекламных текстов, согласно И.В. Харченковой, входят следующие компетенции: 1) лингвистическая компетенция (совокупность знаний об изучаемом языке, его истории, элементах этимологии, нормах и т.д.); 2) этнокультурная компетенция (совокупность фоновых знаний о национальной культуре страны (стран) изучаемого языка, представлений о реалиях и традициях различных групп носителей языка); 3) семиотическая компетенция, предполагающая понимание знаково-символической информации, содержащейся в текстах различного рода; 4) аксиологическая (ценностная) компетенция, направленная на формирование ценностных ориентаций студентов на основе представлений о ключевых концептах культуры, готовности опираться на общечеловеческие гуманистические ценности в процессе межкультурного взаимодействия, а также на воспитание уважения к ценности как своей культуры, так и культуры страны изучаемого языка [2, с. 13].

Р.М. Хасанова отмечает, что осмысление рекламного дискурса в русле лингвокультурологии является одним из приоритетных направлений антропоцентричного языкознания [3, с. 1368]. Стиль рекламы многомерен, поскольку сочетает в себе черты научного, публицистического, научно-популярного, отчасти разговорного и официально-делового стилей. Описанное сочетание обусловлено самой природой рекламы, её задачами информирования и воздействия на потребителя (преимущественно манипулятивного).

В западном мире бизнеса и политики ценности коллектива, несмотря на кажущийся индивидуализм, всё-таки важны. В связи с этим обращает на себя внимание то, что денотирующая коллектив в англоязычном рекламном дискурсе лексема *team* (команда) заимствована из репертуара языковых средств, обслуживающих спортивные события. Кроме того, в рекламе используются другие языковые средства, обыгрывающие мотив спортивного мероприятия. *We will be a committed global champion for the health and well-being of women* (Avon Products, Inc.), *exemplify our values and lead us to grow and win* (HP), что в какой-то мере «подстёгивает» коллектив, мотивирует его членов «держаться вместе». Отмечается перманентная миграция социокультурных смыслов во внутрикультурном пространстве из одной сферы в другую [4, с. 248]. В данном случае мы наблюдаем переход упомянутых смыслов из спортивного дискурса в корпоративный. Так, Р.М. Хасанова приводит примеры: *We have a relentless drive to invent things that matter* (General Electric), *Aggressively restructure to operate profitably* (Ford). Принятие позиции деятелей подразумевает готовность команды встретить вызов (*challenge*) соперников [3, с. 1369].

Язык рекламы, вне зависимости от страны происхождения, в достаточной степени унифицирован, что позволяет нам говорить о «штампованных» языковых средствах, используемых в рекламном тексте. При создании рекламного текста, равно как и при рассмотрении его со студентами, следует отметить тенденцию, имеющую место в языке рекламы: улучшение значения слов. Как отмечает В.В. Зирка, слова, обозначающие рекламируемые предметы, соединяются со словами, которые обозначают известные предметы и явления, традиционно пользующиеся в обществе повышенной ценностью и обладающие социальным престижем: люкс, активный, элитный, тонкий (качественный), марочный, специальный, экстра, супер, классический, натуральный, изысканный и др. (специальное предложение, тонкий аромат и т.д.) [5, с. 172].

Следует отметить политический аспект трансформации использования рекламных текстов как в рекламе, так и в педагогике. Безусловно, следует признать, что мы живём в эпоху глобализации, в том числе и культурной. Сегодня стало возможным распространять культуру по всему миру, в результате чего глобальная культура естественным образом приобретает преимущественно западные черты. Это, по словам В.В. Мельника, привело к искажению национальных идентичностей, а некоторые учёные из незападных стран всерьёз рассматривают глобализацию как план или стратегию, угрожающую местным культурам [6, с. 97].

Глобализация является процессом диалектическим, стало быть, наблюдаются антиглобалистские, регионалистские тенденции. Именно этот вектор динамики успеш-

но противостоит намерению пиар-специалиста унифицировать всё многообразие этнолингвокультурных ценностей, растворить ту или иную культуру в общей глобальной культуре. Иногда глобализацию рассматривают как процесс, способствующий обострению политических, экономических и экологических проблем. Как отмечает В. Кулишов, наиболее негативные последствия глобализации ощущают на себе страны «мировой периферии» [7, с. 9]. Соответственно, культурная глобализация угрожает культурам и языкам тех государств, которые не играют весомой роли на мировой политической арене, но некоторые страны и культуры, напротив, получают возможность заявить о себе. Это же касается и дискурса рекламы: национально-культурная специфика рекламного дискурса приобретает на фоне глобальных преобразований ещё более явные очертания. Как следствие, традиционные этнокультурные ценности в контексте глобальной культуры осмысливаются гораздо глубже. К примеру, этнокультурный ценностный смысл американской лингвокультуры «уникальность» в коммерческой рекламе манифестировался посредством таких языковых средств, как *best, premier, highest, superior*. Р.М. Хасанова полагает, что такого рода кричащая реклама угнетала потребителей, вызывая у них ощущение усталости и недоверия. Складывалось впечатление, что копирайтер целенаправленно маскирует недостатки предмета рекламы, чрезмерно восхваляя и приписывая ему недостающие качества [3, с. 1370].

Студентам всех специальностей (не только филологам) стоит обратить внимание и на морфологическую составляющую рекламного текста. Так, используя метафоричность, свойственную существительным, авторы рекламных текстов не забывают и о силе воздействия глаголов и глагольных конструкций. В отличие от литературного текста, рекламный слоган должен включать минимальное количество максимально ярких, выразительных, «динамичных» слов. Следовательно, самой распространенной структурой построения рекламного слогана становится сочетание глагола и существительного. Наличие глагола значительно повышает эффективность восприятия рекламного слогана реципиентом. Побудительная сила глагола обусловлена имманентно присущей ему динамикой. Поэтому наиболее успешной формой, побуждающей потребителя к конкретному действию, т.е. к покупке товара или услуги, является употребление повелительной формы глагола [8, с. 61]. Однако на базе эмпирического материала было выявлено сравнительно незначительное количество примеров, использующих глагол в повелительном наклонении. «*Read the book. You won't regret it*» [9, с. 131], – такой пример англоязычной рекламы приводит украинская исследовательница Г.В. Чуланова.

Таким образом, аутентичный рекламный дискурс представляет собой отличный материал для обучения иностранным языкам, сочетающий в себе социокультурный (часто выраженный имплицитно), текстовый и изобразительный компоненты, дающие возможность познания не только фактов языка, но и культуры.

В.В. Детинкина на основе работ российских авторов выделяет следующие положительные моменты использования рекламных текстов в обучении иностранному языку как элементу культуры [10, с. 225].

1. Современный, разговорный, «живой» язык. Язык рекламных текстов постоянно обогащается за счет отражения изменений в жизни общества.

2. Наглядность передаваемых данных. Рекламные тексты представляют собой сложный семиотический комплекс, сочетающий в себе вербальные и невербальные компоненты, отражающие комплексные объекты материальной и духовной составляющих общественной жизни [11, с. 4-5].

3. Высокая мотивация учащихся и студентов. Рекламируемый товар является престижным, модным, а желание быть в курсе актуальных модных новинок свойственно практически всем людям, особенно детям и молодёжи, поэтому появляется дополнительная мотивация в изучении иностранного языка через текст рекламы.

4. Лингвокультурологический потенциал рекламы. Отражённые в рекламе фрагменты действительности, обладающие национально-культурным своеобразием, передают страноведческую информацию и способствуют «билингвистическому и бикультурному развитию личности обучаемых» [12].



5. Краткость рекламных текстов. Возможность быстрой смены рода деятельности, достижение эффекта кратковременной разрядки, переключения внимания, своего рода рекламная пауза, направленная на реализацию коммуникативных и эвристических целей.

Реклама легко адаптируется к различной клиентуре. Она ничего не изобретает, а лишь следует новым идеям и использует их. Так, чтобы создать положительное отношение потребителя к товару или услуге, реклама использует юмор как положительную эмоцию, что должно привлечь внимание клиента к рекламируемому предмету. Украинская исследовательница Д. Руснак приводит пример рекламной кампании французского банка Cofidis, которая в рекламных роликах «*Préjugés, pourquoi?*» высмеяла негативные стереотипы, связанные с кредитованием [13, с. 76].

Значительным лингводидактическим потенциалом обладает проанализированная А.С. Борисовой реклама детского питания «Blédina»: «*Découvrez de nouvelles recettes de Blédina pour le repas du soir. Parce que le dîner est une des clés pour que bébé s'endorme bien! Blédina près de 100 ans du côté des mamans!*» (Откройте новые рецепты для детского вечернего рациона от компании «Blédina». Хороший ужин – это один из самых важных факторов, способствующих здоровому сну вашего малыша. «Blédina» – вот уже 100 лет мы помогаем мамам!). В этих французских рекламных текстах все лексические единицы используются в общепринятом литературном смысле, не имеют эмоционально выразительного цвета. Рациональная аргументация заключается в том, что детское питание этого бренда способствует спокойному и здоровому сну ребёнка. Кроме того, рекламный слоган информирует потребителей о том, что компания «Blédina» занимается производством детского питания более ста лет, что немаловажно для французов, уважающих традиции [14, с. 121]. Таким образом, реклама должна соответствовать тому метанарративу, который исторически сложился в том или ином обществе. Аксиологический подход заключается в том, что учащиеся, переводя рекламные тексты, должны погружаться в социокультурное пространство той страны, региона, с которым необходимо познакомиться [15, с. 198].

Рекламные тексты можно использовать на занятиях в качестве наглядной иллюстрации механизмов функционирования иностранного языка, чему способствует широкая представленность в них всего спектра фактов и единиц языка, включённых в учебные программы.

Так, Н.Н. Левина предлагает студентам следующие виды учебной деятельности, связанные с рекламным материалом французского языка:

- найти омонимы, синонимы или антонимы во французских рекламных слоганах;
- дополнить данные рекламные слоганы словами из предложенного списка;
- придумать эффективную антирекламу продукта, используя антонимы;
- самостоятельно продолжить предложенные рекламные тексты с использованием качественных прилагательных;
- придумать собственный рекламный слоган и обосновать его эффективность.

В качестве упражнений по грамматике можно использовать:

- трансформацию фраз в изъявительном наклонении в повелительные;
- составление слоганов с использованием сравнительных степеней прилагательных и наречий, местоимений *en* и *у* и т.п.;

Рекламные тексты также могут быть использованы в процессе обучения чтению таким образом:

- вопросы по содержанию текстов;
- составление тематических групп на материале предложенного рекламного текста;
- составление предложений с использованием слов ранее изученного текста [16].

Стоит использовать и смарт-тексты, отличающиеся лаконичностью, точностью и в то же время высоким мотивационным потенциалом. В.В. Зирка в качестве примера приводит лаконичное словосочетание *must have* (должен иметь). Студенты же могут трансформировать его, придумав слоганы с использованием *must read, must see, must eat, must drink, must wear, must travel* и т.д. [17, с. 166].

Рекламные тексты могут служить эмпирической базой для обучения студентов методом анализа кейсов. Н.П. Волкова предлагает следующий алгоритм работы с кейсами (реальными профессиональными ситуациями): 1) ознакомление студентов с текстом кей-

са; 2) анализ кейса; 3) обсуждение кейса, дискуссия; 4) оценивание участников дискуссии; 5) подведение итогов и разработка рекомендаций [18, с. 73–75]. Испанские исследователи акцентируют внимание на необходимости обучения переводу аудиовизуального контента с использованием программ для создания субтитров, в частности, *Subtitle Workshop, Substation Alpha, Aegisub, WinCaps, Fab, Spot* и *Swift* [19, с. 86].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Исходя из вышеизложенного, можно справедливо отметить важность плюрализма приёмов обучения иностранному языку. Говоря о социокультурной компетенции, незаменимым для образовательного процесса является рекламный текст как пример «живого» языка, используемого в сфере рыночных отношений. Эффективности рекламного текста как средства обучения способствует комплекс факторов, среди которых: наглядность рекламных текстов, их краткость, новизна и тесная связь с повседневной жизнью, что мотивирует учащихся, стремящихся идти в ногу со временем. Необходимо апеллировать не только к когнитивной составляющей психики человека, но и к его чувствам, эмоциям, благодаря которым возникают определённые ассоциации, позволяющие усвоить иностранный язык. Мы убедились в том, что на основе рекламного материала можно составить комплекс упражнений, способствующий усвоению лексики и грамматики изучаемого языка. Изучение рекламных текстов помогает освоить иностранный язык студентам всех специальностей, в том числе маркетологам, экономистам, политологам и т.д. Перспективы дальнейших исследований включают в себя изучение возможностей использования политической рекламы в процессе обучения, что особенно актуально для студентов специальности «Политология», а также всех, кто интересуется общественной жизнью.

#### Список использованных источников

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови дорослих поза межами вивітських мовних програм: монографія / О.Б. Тарнопольський. – Дніпро.: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. – 228 с.
2. Харченкова И.В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.В. Харченкова; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2014. – 25 с.
3. Хасанова Р.М. Динамика языковых средств и приёмов в рекламном профиле компании / Р.М. Хасанова // Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение. – 2015. – Т. 20, № 4. – С. 1368–1373.
4. Иванова С.В. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения / С.В. Иванова, З.З. Чанышева. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 360 с.
5. Зирка В.В. Рекламный текст: предпочтение манипулятивной лексики / В.В. Зирка // Культура народов Причерноморья. – 2006. – № 82, т. 1. – С. 172–174.
6. Мельник В.В. Глобалізація в культурній сфері: теоретико-методологічний аналіз / В.В. Мельник // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2010. – Вип. 43. – С. 90–97.
7. Кулішов В.В. Сучасні проблеми глобальної економіки / В.В. Кулішов // Інноваційна економіка. – 2013. – № 3. – С. 8–11.
8. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы / А.Н. Лебедев-Любимов. – СПб.: Питер, 2002. – 580 с.
9. Чуланова Г.В. Категоризация оценочно-побудительной семантики в текстах-регулятивах / Г.В. Чуланова // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 127–133.
10. Детинкина В.В. Методические рекомендации по использованию рекламных текстов в обучении второму иностранному языку / В.В. Детинкина // Вестник ИЖГТУ. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 4. – С. 225–226.
11. Дульянинов А.Г. Методика использования текстов печатной изобразительной рекламы в практическом курсе французского языка на старшем этапе языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Г. Дульянинов. – Иркутск, 2002. – 239 с.
12. Жаркова Т.И. Реклама как средство повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т.И. Жаркова // Преподавание иностранных языков: Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2004/2005 учебного года. – Режим до-

ступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/210019/>

13. Руснак Д. Використання медійної реклами в процесі навчання майбутніх викладачів французької мови міжкультурного спілкування / Д. Руснак // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 72–79.

14. Борисова А.С. Лексические особенности современных французских рекламных печатных текстов сквозь призму лингвокультурологии / А.С. Борисова // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия «Лингвистика». – 2012. – № 3. – С. 120–125.

15. Опалева О.И. Особенности использования рекламных текстов в процессе формирования социокультурной компетенции / О.И. Опалева // *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики: матеріали III Всеукраїнської наукової конференції (25–26 травня 2018 р., м. Дніпро)*. Ч. II / наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпро: Охотник, 2018. – С. 197–199.

16. Левина Н.Н. Использование рекламного текста на занятиях по французскому языку [Электронный ресурс] / Н.Н. Левина // *Университетские чтения / Пятигорский государственный университет*. – 2009. – Режим доступа: [https://www.pglu.ru/upload/iblock/077/uch\\_2009\\_iv\\_00037.pdf](https://www.pglu.ru/upload/iblock/077/uch_2009_iv_00037.pdf)

17. Зірка В.В. Підготовка студентів-перекладачів до моделювання смарт-текстів / В.В. Зірка // *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. – № 2 (14). – С. 163–169.

18. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. – 360 с.

19. Chaume F. Teaching advertising translation: a didactic proposal / F. Chaume, J. Ferriol // *Revista Linguae – Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*. – 2014. – № 1. – P. 75–97.

## References

1. Tarnopolskyi, O.B. (2017). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy doroslykh poza mezhamy vyshivskykh movnykh prohram* [Methods of teaching English to adults outside linguistic high schools]. Dnipro, University of Alfrida Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).

2. Kharchenkova, I.V. (2014). *Metodika ispolzovaniia kreolizirovannykh nemetckoiazychnykh tekstov kak sredstva formirovaniia linhvokulturolohicheskoi kompetentsii studentov-hermanistov*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Methods to use creolized German texts as an instrument of linguistic and cultural training of the Germanists. Abstract of diss. cand. ped. science]. Sankt-Peterburh, Sankt-Peterburhskii gosudarstvennyi universitet Publ., 25 p. (In Russian).

3. Khasanova, R.M. (2015). *Dinamika yazykovykh sredstv i priemov v reklamnom profile kompanii* [Dynamics of using language instruments and approaches in company's advertising profile]. *Vestnik Bashkirskoho universiteta. Filolohiia i iskusstvovedenie* [Herald of Bashkir University. Philology and Arts studies], vol. 20, no. 4, pp. 1368-1373. (In Russian).

4. Ivanova, S.V. & Chanysheva, Z.Z. (2010). *Linhvokulturolohiia: problemy, poiski, resheniia* [Linguistic and cultural studies: problems, search and solutions]. Ufa, RITs BashHU Publ., 360 p. (In Russian).

5. Zirka, V.V. (2006). *Reklamnyi tekst: predpochtenie manipulativnoi leksike* [Advertising texts: preference to manipulative lexicon]. *Kultura narodov Prichernomoria* [Culture of the Black Sea Nations], no. 82, vol. 1, pp. 172-174. (In Russian).

6. Melnyk, V.V. (2010). *Hlobalizatsiia v kulturnii sferi: teoretyko-metodolohichniy analiz* [Globalization in cultural sphere: the theoretical and methodological analysis]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA* [Humanitarian Herald of ZDIA], issue 43, pp. 90-97. (In Ukrainian).

7. Kulishov, V.V. (2013). *Suchasni problemy hlobalnoi ekonomiky* [Modern issues of the global economy]. *Innovatsiina ekonomika* [Innovative Economy], no. 3, pp. 8-11. (In Ukrainian).

8. Lebedev-Liubimov, A.N. (2002). *Psikhohiia reklamy* [Advertising Psychology]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 580 p. (In Russian).

9. Chulanova, H.V. (2008). *Katehorizatciia otcenochno-pobuditelnoi semantiki v tekstakh-rehuliativakh* [Categorization of evaluative and invocative semantics in regulative texts]. *Visnyk SumDU. Filolohiia* [Herald of SumDU. Philology], no. 1, pp. 127-133 (In Russian).

10. Detinkina, V.V. (2009). *Metodicheskie rekomendatsii po ispolzovaniiu reklamnykh tekstov v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku* [Methodical Recommendations on Using Advertising Texts in Language Teaching] *Vestnik IzhHTU. Pedagogika i psikhologiya* [Herald of Izhevsk State Technical University. Pedagogy and Psychology], no. 4, pp. 225-226. (In Russian).

11. Dulianinov, A.H. (2002). *Metodika ispolzovaniia tekstov pechatnoi izobrazitelnoi reklamy v prakticheskom kurse frantsuzskogo yazyka na starshem etape yazykovoho vuza. Dis. kand. ped. nauk* [Methodology to use the texts of printed visual advertising in practical course of French language studying in terms of the last year of Language Learning Higher Educational Establishment. Cand. ped. sci. diss.]. Irkutsk, 239 p. (In Russian).

12. Zharkova, T.I. (2005). *Reklama kak sredstvo povysheniia motivatsii k izucheniiu frantsuzskogo yazyka* [Advertising as a tool to motivate of motivation to learn French]. *Prepodavanie inostrannykh yazykov: Festival pedagogicheskikh idei "Otkryti urok" 2004/2005 uchebnogo hoda* [Foreign languages teaching: 2004-2005 "Open lesson" pedagogical ideas fest]. Available at: <http://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/210019/> (in Russian).

13. Rusnak, D. (2016). *Vykorystannia mediinoi reklamy v protsesi navchannia maibutnykh vykladachiv frantsuzkoi movy mizhkulturnoho spilkuvannia* [Usage of media advertising in the process of teaching intercultural communication to the future French language teachers]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedagogika* [Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogy], no. 4, pp. 72-79 (In Ukrainian).

14. Borisova, A.S. (2012). *Leksicheskie osobennosti sovremennykh frantsuzskikh reklamnykh pechatnykh tekstov skvoz prizmu linhvokulturolohi* [Lexical peculiarities of modern advertising texts through the prism of linguistic cultural studies]. *Vestnik Rossiiskoho universiteta druzhby narodov. Lihvistika* [Herald of the RUDN. Linguistics], no. 3, pp. 120-125 (In Russian).

15. Opaleva, O.I. (2018). *Osobennosti ispolzovaniia reklamnykh tekstov v protsesse formirovaniia sotciokulturnoi kompetentcii* [Peculiarities of advertising texts usage during the formation of socio-cultural competence]. *Sotsialno-humanitarni nauky ta suchasni vyklyky* [Socio-humanitarian sciences and modern challenges]. Dnipro, Okhotnik Publ., vol. 2, pp. 197-199. (In Russian).

16. Levina, N.N. (2009). *Ispolzovanie reklamnoho teksta na zaniatiakh po frantsuzskomu yazyku* [Usage of advertising text in French classes] *Universitetskie chteniia* [University Readings]. Available at: [https://www.pglu.ru/upload/iblock/077/uch\\_2009\\_iv\\_00037.pdf](https://www.pglu.ru/upload/iblock/077/uch_2009_iv_00037.pdf) (in Russian).

17. Zirka, V.V. (2017). *Pidhotovka studentiv-perekladachiv do modeliuvannia smart-tekstiv* [Teaching students-translators to model smart texts] *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psikhologiya. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., no. 2 (14), pp. 163-169. (In Ukrainian).

18. Volkova, N.P. (2018). *Interaktyvni tekhnologii navchannia u vishchii shkoli* [Interactive technologies of education in higher school: a guidance manual]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 360 p. (In Ukrainian).

19. Chaume, F. & Ferriol, J. (2014). **Teaching advertising translation: a didactic proposal.** *Revista Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, no. 1., pp. 75-97.

У статті розглянуто проблеми використання рекламних текстів у навчанні іноземної мови, у тому числі при формуванні соціокультурної компетенції. Викладено погляди вчених на структуру соціокультурної компетенції студента. Розглянуто феномен рекламного дискурсу в умовах ринкової економіки. Розкрито зв'язок рекламного дискурсу та культури народу, який використовує мову, що вивчається. У статті застосовано порівняльний, системний, структурно-функціональний, аксіологічний методи. Наведено приклади кейсів, які можуть бути використані при викладанні англійської та французької мов. Доведено, що на основі рекламного матеріалу можна скласти комплекс вправ, що сприятиме засвоєнню лексики та граматики мови, що вивчається. Розглянуто можливість подальшого використання політичної реклами як інструменту вивчення іноземної мови.

*Ключові слова: реклама, рекламний текст, смарт-текст, соціокультурна компетентність, кейс, дискурс.*

The article considered the usage of advertising texts in foreign languages teaching, in particular, their role in socio-cultural competence formation. The views of scientists on the structure of student's socio-cultural competence **have been given. The phenomenon of advertising discourse under market economy** has been considered. The article reveals the connection between advertising discourse and the culture of nation using the language being learned. Comparative, systemic, structural-functional and axiological approaches have been used in the article. The article provides examples of cases, which could be used in teaching English and French. The article has proved that a complex of exercises based on advertising to facilitate perception of lexicon and grammar of the language being learned can be created. The possibility of further usage of political advertising as a tool in language learning has been considered.

*Key words: advertising, advertising text, smart text, socio-cultural competence, case, discourse.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378.1  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-32

**І.І. КОЗИНЕЦЬ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної підготовки та митної ідентифікації культурних цінностей,  
Університет митної справи і фінансів (м. Дніпро)*

## **АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-МИТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті проаналізовано аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів-митників у закладах вищої освіти. Особливу увагу приділено таким аспектам: вивчення досвіду професійної підготовки у ВНЗ зарубіжних країн та України, впровадження системи управління якістю в закладах вищої освіти, розвиток іншомовного професійного спілкування та використання активних форм і методів під час навчання.

*Ключові слова: професійна підготовка, менеджер, митник, заклад вищої освіти, система управління якістю, іншомовне професійне спілкування, форми і методи навчання.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі існує значна кількість спеціальностей, які відкривають представникам нового молодого покоління вікно в успішне життя. Однією з найпопулярніших є «менеджмент», спеціальність цікава й різноманітна, і студентам треба докладати чимало зусиль, аби досконало опанувати її. В умовах глобалізаційних економічних процесів зростає конкурентоспроможність випускників на ринку праці, тому професійна підготовка менеджерів-митників у закладах вищої освіти потребує удосконалення. Таким чином, залишається актуальним питання визначення сучасних аспектів професійної підготовки фахівців менеджменту у закладах вищої освіти задля впровадження та розвитку у закладах, що готують майбутніх фахівців-менеджерів саме для митної служби.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Як показує аналіз, вивченню питання професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти присвячено праці багатьох учених. Так, М.М. Бабинець звертає саме увагу на формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування, О.М. Ельбрехт розглядає питання підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США, В.В. Заїкіна порушує деякі актуальні питання підготовки фахівців менеджерів на сучасному етапі, Н.В. Логутіна розглядає питання формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, В.М. Нагаєв показує розвиток студентів-менеджерів в умовах технологізації навчально-творчої діяльності студентів, В.М. Палінчак визначає професійні вимоги до фахівців менеджменту, В.О. Тюріна виділяє рольові ігри як засіб удосконалення навичок фахівців, а Н.І. Фединець подає класифікацію ділових ігор під час підготовки майбутніх фахівців з менеджменту.

**Мета статті** – виявити основні аспекти професійної підготовки менеджерів у закладах вищої освіти зарубіжних країн та України з метою впровадження для покращання професійної підготовки менеджерів-митників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як показують наші спостереження, можемо виділити різноманітні аспекти, що впливають на якість підготовки майбутніх фахівців менеджменту. Розглядаючи підготовку менеджерів у закладах вищої освіти Великої Британії, Канади, США, О.М. Альбрехт зазначає: «В американській управлінській школі, на від-

міну від традиційного українського управління, панує уявлення про менеджера як не лише вправного працівника, а й представника особливої, самостійної професії, яка вимагає спеціальної освіти високого рівня, глибоких знань і навичок. У США диплом бакалавра вважається недостатнім для роботи менеджера, потрібно мати магістерський рівень освіти. Вчені доходять висновку, що підготовка менеджерів має спрямовуватися на осіб з досвідом роботи в організації, які мають лідерські здібності й високий інтелект. Доробок американських бізнес-шкіл полягає не в самому процесі підготовки фахівців, а в його оперті на наукові основи, акценті на значенні наукових досліджень для формування креативної особистості менеджерів, що беруть до уваги потреби організацій» [2, 27].

О.М. Ельбрехт, розкриваючи підготовку менеджерів у вищих навчальних закладах різних зарубіжних країн, робить висновок про те, що до пріоритетних напрямів науково-педагогічних досліджень у галузі підготовки менеджерів належать такі: створення соціально-педагогічних умов для стимулювання навчання студентів, втілення принципів оновлення змісту і методів навчання, вдосконалення системи стандартів вищої менеджерської освіти, використання світового досвіду підготовки таких фахівців. Автор зазначає, що соціальний аспект ґрунтується на осмисленні ролі вищої освіти й значенні менеджменту в сучасному суспільстві. Таким чином, головна мета підготовки менеджерів – виховати їх справжніми й унікальними особистостями, які зможуть бути корисними, займатимуть гідне місце в суспільстві, розвиватимуть власні здібності та будуть здатні легко знайти спільну мову з будь-ким. Крім цього, викладачі мають навчити фахівців менеджменту самовдосконалюватися, проявляти себе у творчому напрямку, реалізовувати ідеї, створювати щось нове та вміти ставитися до будь-якої справи з ініціативою й відповідальністю.

Автор також зважає на дидактичний аспект проблеми підготовки майбутніх менеджерів, який полягає у відображенні системи політичних поглядів, світогляду загалом, ставлення до науки та розуміння важливості навчання у житті студентів. Більш цього, такий аспект передбачає визначення методів і форм навчання фахівців менеджменту та застосування їх під час ретельної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах [2, 8].

Звертаємо увагу на працю В.М. Палінчак та І.В. Козубовської, які подають психологічний портрет менеджера:

1. Зацікавленість у своїй професії, інтерес до навчання та бажання спілкуватися з людьми, знаходити з ними спільну мову.

2. Інтелект. Важливе вміння фахівця застосувати власні знання, зарекомендувати себе, як освіченого спеціаліста, знати психологію менеджменту, розвивати та удосконалювати навички, володіти теорією і тренуватися на практиці.

3. Особистісно-організаційні якості. Відповідальність, вихованість, добросовісність, самокритичність, самостійність, дисциплінованість, впевненість у собі, чесність, організованість, об'єктивність.

4. Особистісно-моральні якості. Ввічливість, порядність, терпимість, природність, приємний зовнішній вигляд, тактовність, доброзичливість.

5. Особистісно-комунікативні якості. Уміння легко знайти спільну мову з іншими, підтримати будь-яку розмову, бути гарним й цікавим співрозмовником, вислухати й поважати думку людини, допомагати, згладжувати конфлікти та намагатися уникати суперечок.

6. Вольові якості. Наполегливість, міцна сила волі, витримка, мужність, принциповість, певні вимоги до себе й до інших.

7. Психічне і фізичне здоров'я. Здатність фахівця до самоаналізу, самореалізації, самозахисту. Відсутність захворювань нервової системи [9, 123].

Підтримуємо точку зору авторів про те, що специфіка діяльності менеджера потребує органічного поєднання названих професійних і особистісних якостей, крім того, особливої компетентності: методичної, соціальної, організаторської.

Приєднуємося до думки Л. Коробович про те, що підготовка фахівців-менеджерів залежить від рівня якості освіти, проблема якої є досить актуальним питанням сьогодення. Стан якості освіти впливає на перспективи розвитку суспільства. Автор розкриває два види поняття «якість». Перший підхід пояснює «якість» як категорію з філософії, яка розкриває сенс процесів та об'єктів, і являє собою сукупність властивостей кожного об'єкта. Другий підхід позиціонує цей термін з точки зору управління та економіки, тобто розглядає питан-

ня досягнення цілей, задоволення людських потреб й побажань, відповідність нормам та певним стандартам. Обидва підходи доповнюють один одного: перший є узагальненням другого, а той конкретизує першого. Крім цього, існує загальна якість, тобто якість результатів, яка допомагає визначити якість підготовки кадрів, їх навички та вміння, якість технологій, умов праці та розвитку. Об'єктами якості зазвичай є продукція, процес, діяльність, організація, система чи єдина особа [5, 5].

Як один з аудиторів впровадження Системи управління якістю в Дніпропетровській державній фінансовій академії, після реорганізації яка нині є структурним підрозділом «Фінансова академія» Університету митної справи і фінансів, можемо висунути припущення, що система сприятиме розвитку професійної підготовки всіх учасників навчального процесу: не тільки викладачів, а і здобувачів вищої освіти, серед яких студенти-менеджери митної справи. Таким чином, вважаємо необхідним впровадження системи управління якістю у закладах вищої освіти задля забезпечення розвитку професійної освіти майбутніх менеджерів і виділяємо це одним з аспектів (чинників) її розвитку.

Дослідник В.В. Заїкіна акцентує увагу на актуальних питаннях щодо підготовки менеджерів на сучасному етапі. Проаналізувавши дослідження вчених та науковців, автор зауважує, що найважливішим досягненням у фахівців управлінської спеціальності є гарні здібності з математики. Мислителі вважали, що без математичних знань – немає мудрості, а без мудрості – доброти й справедливості. Проте щоб стати мудрою людиною, треба спочатку ознайомитися з моральністю. Мудрість і моральність – важливі складові навчально-виховного процесу як у сучасному світі, так і в стародавні часи. Крім цього, В.В. Заїкіна зазначає, що пізнавальну активність студента живить інтерес до результатів його праці. Кожен має потребу в самовираженні та розвитку творчих здібностей, тому фахівці мають можливість виконувати наукові роботи або долучатися до гуртків, які існують в будь-якому вищому навчальному закладі. Цікавою формою самовдосконалення є шефська робота. Надаючи допомогу в навчанні слабшим студентам, фахівець поглиблює власні вміння й навички, у нього розвиваються такі якості, як доброзичливість, відповідальність, порядність. То ж головне завдання викладачів – створити якомога сприятливі умови для саморозвитку студентів, для підвищення рівня їхнього інтелекту, самовираження й самодисципліни, до чого й закликає автор [3, с. 193]. Інтелектуальний і духовний потенціал – це те, про що сьогодні подбати потрібно суспільству, щоб керівниками були компетентні керівники.

В умовах глобалізаційних змін залишається актуальним питання іншомовного професійного спілкування. Так, М.М. Бабинець розглядає тему формування готовності менеджерів до іншомовного професійного спілкування. Відомо, що професійне спілкування є процесом взаємодії людей, які мають спільну професійну діяльність, під час якої обмінюються інформацією, досвідом, ідеями і реалізується поставлена професійна мета. Автор зауважує, що «специфіка іншомовного професійного спілкування полягає в тому, що для його ефективного здійснення необхідне системне використання знань з іноземної мови, психології, педагогіки. Тому підготовка до іншомовного професійного спілкування повинна забезпечити фундаментальні знання з цих предметів і, водночас, створити умови для їх системного застосування в ситуаціях професійного спілкування з зарубіжними партнерами» [1, 11]. Отже, підтримуємо точку зору автора про те, що необхідно так організувати навчальні заняття, щоб одночасно студенти включалися в іншомовну мовленнєву діяльність і професійну. Вважаємо, що саме в умовах забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці підготовка до іншомовного професійного спілкування є одним із важливих і необхідних аспектів підготовки студентів-менеджерів.

Говоріння – показник інтелектуального рівня фахівця та якості його вмінь в управлінській діяльності. Можливо, нині з такою проблемою стикаються викладачі, адже, на перший погляд, студент має володіти навичками говоріння самостійно, але форми і методи навчання педагога в цьому питанні не менш важливі.

Порушуючи питання формування у майбутніх фахівців з менеджменту та економіки стратегічної компетенції в говорінні, Л.Я. Личко звертає увагу на те, формування іншомовної стратегічної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції у студентів є невід'ємною частиною навчання іноземної мови на всіх етапах навчання. Це особливо важливо для навчання студентів говоріння, тому що в усному мовленні як продуктивному



виді мовленнєвої діяльності мовець самостійно здійснює відбір мовленнєвих засобів для досягнення мети висловлювання. Автор підкреслює, що для міцного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови виникає необхідність реструктуризації та вдосконалення стратегій, які студенти вже мають, і навчання їх нових стратегій в нових умовах спілкування [6, 40]. Саме різноманітні іншомовні стратегічні компетенції сприятимуть результативному спілкуванню під час таких видів професійного спілкування як презентації, зустрічі, дискусії, телефонні розмови, доповіді, звіти, етикетне спілкування, листування.

Дослідник Л.В. Логутіна, розкриваючи тему формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, звертає увагу на обґрунтовані педагогічні умови, які значно впливають на підготовку майбутніх менеджерів. До таких умов автор відносить: сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування для ефективного виконання майбутньої діяльності; забезпечення професійної спрямованості викладання іноземної мови на основі контекстного підходу; використання форм і методів інтерактивного навчання; забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

У своєму дослідженні В.М. Нагаєв показує розвиток професійної компетентності фахівців-менеджерів в умовах технологізації навчально-творчої діяльності студентів, який відбувається на основі впровадження дворівневої педагогічної технології управління розвитком їхньої професійної компетентності на макро- та макрорівні. «Для запровадження дворівневої ПТУРПК у навчальний процес необхідно дотримуватися певних організаційно-педагогічних умов. На мікрорівні: створення дійової системи мотиваційного забезпечення НТД студентів; визначення цілей розвитку професійної компетентності фахівців і розробка професійних навчальних програм; обґрунтування дидактичних методів, форм та засобів управління розвитком ПК; підготовка науково-методичного забезпечення; організація творчого освітнього середовища; моніторинг якості підготовки фахівців-менеджерів відповідно до цільової функції. На макрорівні дворівнева ПТУРПК передбачає активне використання у навчально-виховному процесі таких організаційних форм НТД, як методологічні семінари, освітні студії, наукові громадські організації тощо. Автор вважає, що задля самовираження студентів потрібно вводити у навчальну програму ділові ігри, рольове моделювання різних ситуацій, створення дебатних турнірів тощо. У процесі ігор менеджери навчаються взаємодіяти один з одним, поважати інтереси та думку інших, приймати колективні рішення, швидко реагувати в непередбачених ситуаціях, формувати професійний досвід» [8, 10].

Заслугуює на увагу праця Н.І. Фединець, що подає класифікацію ділових ігор, рекомендованих для підготовки фахівців з менеджменту. За завданнями навчального процесу ігри поділяються на дослідницькі, атестаційні, дидактичні, за формою проведення – на стаціонарні й дистанційні. Також ігри можуть бути інтерактивні чи не інтерактивні. Існують загальні й функціональні ділові ігри, їх можна оцінювати, не оцінювати або дозволити об'єктивну самооцінку. Крім цього, ігри можуть бути детерміновані або імовірні. За функціональною спрямованістю вони поділяються на психотехнічні, діагностичні, досліджувані бліц-ігри, мотиваційно-спонукальні та рефлексивно-оцінювальні [11, с. 368].

Відомо, що ділові й рольові ігри – дійовий метод для досконалої підготовки менеджерів до майбутньої діяльності, який завжди допомагає не тільки засвоювати теоретичний матеріал, виконувати творчі домашні завдання, а й уміти уваяти себе у певній ролі на робочому місці, коли потрібно прийняти конкретне, правильне, рішення. Так, В.О. Тюріна пропонує варіанти ділових ігор, які можна застосувати під час навчання. Нашу увагу привернула саме рольова гра «Хокей» з теми «Основи менеджменту», метою якої є активізація володіння мовою спеціальності. Автор пропонує такий хід та правила гри: участь беруть дві команди. По шість гравців у кожній: 1 воротар, 2 захисники, 3 нападники. Супротивник ставить запитання, тобто «кидок у ворота», яке підбирають нападники. Якщо команда відповіла неправильно на питання або не дала зовсім відповіді – це «гол». Коли захисники чи воротар відповіли правильно – це називають «шайбу відбито». Викладач, який стежить за грою, порушеннями правил та дає дозвіл на відповіді – «суддя» на полі. Усі інші – вболівальники, які можуть підтримувати улюблену команду, а наприкінці гри викладач ставить оцінки залежно від «виграшу», тобто кількості правильних відповідей однієї з команд. У якій їх більше – та і стає переможцем. Питання мають бути пов'язані з основами менедж-

менту й звучати зрозуміло, стисло та цікаво [10, 375]. Вважаємо, що ця гра дійсно може допомогти студентам удосконалити навички співпраці, розуміння, швидкої реакції, взаємоповаги та вміння працювати у команді, дослухатися до думки інших й обов'язково перетворювати теорію в цікаву практику. Такі ігри сприяють активізації навчальної діяльності студентів, полегшують засвоєння навчального матеріалу, зокрема термінології; сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок, пізнавальної діяльності, формуванню вміння творчо вирішувати проблеми, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу [10, 379]. Як бачимо, впровадження ділових та рольових ігор як активних форм і методів під час навчання – це один із важливих аспектів підготовки студентів-менеджерів, що впливає на професійну підготовку.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, проаналізувавши сучасні дослідження щодо підготовки майбутніх фахівців менеджменту у закладах вищої освіти, можемо виділити окремі її аспекти, серед яких такі: вивчення досвіду професійної підготовки у закладах вищої освіти зарубіжних країн та України з метою його запозичення; впровадження системи управління якістю в закладах вищої освіти; розвиток іншомовного професійного спілкування та використання активних форм і методів під час навчання.

Вважаємо, що під час професійної підготовки саме менеджерів-митників необхідно передбачити організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити розвиток іншомовного професійного спілкування, знання основ зовнішньоекономічної діяльності, обов'язкове впровадження ділових та рольових ігор як активних форм і методів навчання студентів, що сприятиме оволодінню професійною діяльністю, удосконаленню управлінських умінь і навичок.

Вважаємо, на сьогодні питання професійної підготовки студентів-митників залишається нагальним. Кожен зазначений аспект потребує детального розгляду і конкретизації. У подальшій нашій роботі плануємо розглянути питання професійної комунікативної підготовки правників митної служби.

#### Список використаних джерел

1. Бабинець М.М. Формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування / М.М. Бабинець // *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. – 2012. – № 25. – С. 10–12.
2. Ельбрехт О.М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Ельбрехт. – Київ, 2010. – 46 с.
3. Заїкіна В.В. Деякі актуальні питання підготовки фахівців-менеджерів на сучасному етапі / В.В. Заїкіна // *Вісник Хмельницького інституту регіонального управління та права*. – 2002. – № 1. – С. 192–197.
4. Козинець І.І. Система управління якістю як педагогічна умова методичної підготовки викладачів економічних дисциплін / І.І. Козинець // *Збірник наукових праць SWorld: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012» (26–27 грудня 2012 р.)*. – Одеса: Купрієнко, 2012. – Вип. 4, т. 21. – С. 75–78.
5. Коробович Л. Концепція управління якістю підготовки фахівців у системі педагогічного менеджменту приватного навчального закладу / Л. Коробович // *Теорія та методика управління освітою*. – 2012. – № 8. – С. 1–14.
6. Личко Л.Я. Формування у майбутніх фахівців з менеджменту та економіки стратегічної компетенції в говорінні / Л.Я. Коробович // *Іноземні мови*. – 2010. – № 4. – С. 39–42.
7. Логутіна Н.В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Логутіна. – Вінниця, 2006. – 22 с.
8. Нагаєв В.М. Розвиток професійної компетентності фахівців-менеджерів в умовах технологізації навчально-творчої діяльності студентів / В.М. Нагаєв // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. – 2015. – № 5. – С. 1–12.

9. Палінчак В.М. Професійні вимоги до фахівців менеджменту / В.М. Палінчак, І.В. Козубовська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2007. – № 31. – С. 123–125.

10. Тюріна В.О. Рольові і ділові ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту до професійної діяльності / В.О. Тюріна, Г.А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 3. – С. 374–379.

11. Фединець Н.І. Ділові ігри – активний метод навчання у підготовці фахівців з менеджменту / Н.І. Фединець // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – № 23.1. – С. 364–371.

### References

1. Babynets, M.M. *Formuvannia hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv menedzhmentu do inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia* [The form of preparedness of the Maybutnykh faculties to the management of the informal profesional spilkuvannya]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Scientific herald of Uzhgorod National University], no. 25, pp. 10-12. (In Ukrainian).

2. Elbrekht, O.M. (2010). *Pidhotovka menedzheriv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii, Kanady, SShA. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Training of Managers in Higher Education Institutions in the UK, Canada, USA. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 46 p. (In Ukrainian).

3. Zaikina, V.V. (2002). *Deiaki aktualni pytannia pidhotovky fakhivtsiv-menedzheriv na suchasnomu etapi* [Some topical issues of training managers at the present stage]. *Visnyk Khmelnytskoho instytutu rehionalnoho upravlinnia ta prava* [Bulletin of Khmelnytsky Institute of Regional Management and Law], no. 1, pp. 192-197. (In Ukrainian).

4. Kozynets, I.I. (2012). *Systema upravlinnia yakistiu yak pedahohichna umova metodychnoi pidhotovky vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin* [Quality management system as a pedagogical condition of methodical training of teachers of economic disciplines]. *Zbirnyk naukovykh prats SWorld* [Collection of scientific works SWorld]. Odesa, Kuprienko Publ., issue 4, vol. 21, pp. 75-78. (In Ukrainian).

5. Korobovych, L. (2012). *Kontsepsiia upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv u systemi pedahohichnoho menedzhmentu pryvatnoho navchalnoho zakladu* [Concept of quality management of specialists training in the system of pedagogical management of a private educational institution]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu* [Theory and methodology of education management], no. 8, pp. 1-14. (In Ukrainian).

6. Lychko, L.Ya. (2010). *Formuvannia u maibutnykh fakhivtsiv z menedzhmentu ta ekonomiky stratehichnoi kompetentsii v hovorinni* [Forming future managers in management and economics of strategic competence in speaking]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 4, pp. 39-42. (In Ukrainian).

7. Lohutina, N.V. (2006). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia u maibutnykh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of preparedness for professional foreign language communication with future managers of foreign economic activity. Abstract of kand. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 22 p. (In Ukrainian).

8. Nahaiev, V.M. (2015). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv-menedzheriv v umovakh tekhnolohizatsii navchalno-tvorchoi diialnosti studentiv* [Development of professional competence of specialists-managers in the conditions of technological development of students' educational and creative activity]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], no. 5, pp. 1-12. (In Ukrainian).

9. Palinchak, V.M. & Kozubovska, I.V. (2007). *Profesiini vymohy do fakhivtsiv menedzhmentu* [Professional requirements for management specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Scientific herald of Uzhgorod National University], no. 31, pp. 123-125. (In Ukrainian).

10. Tiurina, V.O. & Marykivska, H.A. (2013). *Rolovi i dilovi ihry yak zasib pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z administratyvnoho menedzhmentu do profesiinoi diialnosti* [Role and

business games as a means of training future specialists in administrative management to professional activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools], no. 30, pp. 374-379. (In Ukrainian).

11. Fedynets, N.I. (2013). *Dilovi ihry - aktyvnyi metod navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv z menedzhmentu* [Business games - an active method of training in the training of management specialists]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy* [Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine], no. 23.1, pp. 364-371. (In Ukrainian).

В статье проанализированы аспекты профессиональной подготовки будущих менеджеров-таможенников в заведениях высшего образования. Особенное внимание обращено на такие аспекты: изучение опыта профессиональной подготовки в вузах зарубежных стран и Украины, внедрения системы управления качеством в заведениях высшего образования, развитие иноязычного профессионального общения и использование активных форм и методов во время учебы.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджер, таможенник, заведение высшего образования, система управления качеством, иноязычное профессиональное общение, формы и методы.*

The paper presents the aspects of future customs officers training at higher education institutions. The author focused on the following aspects: studying the experience of vocational training at higher education institutions of Ukraine and abroad, implementation of a quality management system at higher education institutions, developing of foreign language professional communication and using of active forms and methods in education.

*Key words: professional training, manager, customs officer, institution of higher education, quality management system, foreign language professional communication, training forms and methods.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378.147(430)(436)  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-33

**О.Є. МАРХЕВА,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання  
Криворізького державного педагогічного університету*

## **РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ)**

Розглянуто проблему розвитку навчальної автономії майбутніх перекладачів як невід'ємної складової їх готовності до подальшого самостійного професійного вдосконалення. Вивчено технології організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів в університетах Німеччини та Австрії, які сприяють розвитку навчальної автономії.

*Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, навчальна автономія, професійна підготовка майбутніх перекладачів, технологізація.*

**П**остановка проблеми. Швидкий розвиток сучасного суспільства ставить нові вимоги до системи професійної підготовки перекладачів. Кваліфікованість випускника та його успішність на ринку праці визначається не лише за рівнем фактично набутих протягом навчання у вищому навчальному закладі професійно значущих знань та сформованих умінь, а і за рівнем готовності до подальшого самостійного професійного розвитку та самовдосконалення. У курікулулах вищих навчальних закладів Австрії та Німеччини приділяється значна увага розвитку навчальної автономії майбутніх перекладачів [7; 8]. Саме ця якість визначає ступінь готовності випускника до самоосвітньої діяльності протягом життя і має стати, таким чином, одним із центральних аспектів професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Автономність є складовою кваліфікаційних рівнів у Національній та Європейській рамках кваліфікацій поряд із знаннями, уміннями і комунікацією та визначається як уміння самостійно діяти у рамках своїх професійних повноважень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток навчальної автономії майбутніх перекладачів відбувається як у процесі аудиторної, так і позааудиторної навчальної діяльності. Але ж позааудиторна, а саме самостійна навчальна діяльність, відіграє у цьому процесі ключову роль, оскільки за своєю сутністю дозволяє максимально «включити» механізми самоорганізації та самоуправління майбутнього перекладача.

Питанню сутності та особливостям організації самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: П. Гальперіна, С. Гончаренка, В. Загвязинського, Н. Калашник, Н. Тализіної, W. Grieshaber, L. Legenhausen, U. Rampillon, E. Stracke та ін. Але ресурс цього виду організації навчальної діяльності для розвитку навчальної автономії майбутніх перекладачів є недостатньо дослідженим і потребує наукових пошуків. Вивчення відповідного досвіду вищих навчальних закладів Німеччини та Австрії є корисним та доцільним з урахуванням необхідності узгодження систем професійної підготовки країн – учасниць Болонського процесу.

**Формулювання мети.** Враховуючи вищевикладене, метою нашої статті визначаємо вивчення підходів до організації самостійної навчальної діяльності та форм роботи, що

сприяють розвитку навчальної автономії майбутніх перекладачів в університетах Німеччини та Австрії.

**Виклад основного матеріалу.** Для майбутніх перекладачів навчитися працювати самостійно означає, перш за все, здобути певну навчальну автономію у вивченні мови, що дозволить розробити індивідуальний графік роботи відповідно до свого навчального типу, поставити перед собою навчальні завдання згідно з визначеною для себе метою, дібрати саме ті форми і методи вивчення мови, що є найефективнішими для досягнення поставленої мети.

Автономія, за педагогічним словником під редакцією С. Гончаренка, є встановленням норм або правил для самого себе [6, с. 13]. Автономія, на нашу думку, є саме тією характеристикою, яку потрібно розвивати в майбутніх перекладачів, адже вона забезпечує можливість будувати власну навчальну траєкторію, сприяє розвитку відповідального ставлення до результатів власної діяльності, вміння приймати самостійні рішення. Отже, автономна навчальна діяльність – це діяльність, яка, починаючи від цілепокладання і закінчуючи аналізом досягнень, виконується суб'єктом учіння.

Розглянемо сутність поняття «самостійна навчальна діяльність»: вид навчально-пізнавальної, індивідуальної чи групової діяльності, яка проводиться протягом аудиторних занять або в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі, з метою засвоєння навчального матеріалу та розвитку компетентності до самонавчання [3, с. 115].

Важливість самостійної навчальної діяльності для процесу професійної підготовки перекладачів є нині беззаперечною, адже вона складає близько 60% від усього обсягу навчального часу у вищих навчальних закладах України, Німеччини та Австрії. Враховуючи таке переформатування навчального процесу від аудиторного, майже повністю керованого та контрольованого викладачем, до позааудиторного студентоцентрованого і саморегульованого процесу, де викладач є тьютором, виникає необхідність у запровадженні нових підходів до його організації.

В університетах Німеччини та Австрії відбувається у зв'язку з цим, технологізація навчального процесу, яка змінює його природу, переформатує професійну діяльність викладача і навчально-пізнавальну діяльність студентів. Сьогодні технологічність освітнього процесу виступає показником його якості [2, с.193]. Технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета. Науковцями доведено, що найкращий результат забезпечується за умови інтеграції інноваційних та класично апробованих технологій навчання.

У процесі підготовки перекладачів широко застосовується проблемне навчання, яке є одним із типів розвиваючого навчання, сутність якого полягає у формулюванні проблемних завдань, проблемному викладі матеріалу та залученні майбутніх перекладачів до самостійної навчальної діяльності. Проблемне навчання сприяє розвитку розумових сил, самостійності, активності, творчого мислення майбутніх перекладачів, що цілком відповідає завданням їх професійної підготовки в умовах Болонського процесу. Ця технологія є одним із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості. Проблемне навчання – це дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Проблемне навчання передбачає проблемне викладання, тобто створення викладачем системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також проблемне учіння – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання. Рівень самостійності студентів у навчальній діяльності впливає на вибір відповідного методу проблемного навчання, серед яких розрізняють: проблемний виклад, частково-пошуковий і дослідницький методи [4, с. 38].

Іншою широко застосовуваною технологією виступає диференційоване навчання, перевагою якого є можливість урахування індивідуальних навчальних особливостей майбутніх перекладачів. Розвитку навчальної автономії сприяє можливість ставити навчальні завдання, що передбачають пошук, інтенсифікують розумову діяльність. Диференційоване навчання може відбуватись у групі і позитивно впливає на розвиток навичок групової роботи, комунікації між учасниками. Диференціація змісту та форм роботи залежно від індивідуальних навчальних можливостей студентів дозволяє розвивати потенціал кожного.

Інноваційні технології навчання орієнтовані на особистість майбутнього перекладача й створюють умови для його самовираження і саморозвитку. До таких технологій належать: особистісно-орієнтоване навчання, формування творчої особистості, навчання як дослідження, інтерактивні та інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання [5, с. 37].

Особистісно-орієнтована технологія навчання спрямована на виявлення та розвиток навчального потенціалу майбутніх перекладачів шляхом використання індивідуального досвіду кожного, заохочення до самовизначення, самореалізації, самооцінки та рефлексії. Ця технологія сприяє формуванню активної позиції щодо власної навчальної діяльності, перетворює майбутнього перекладача на суб'єкт самоосвіти, а викладач отримує можливість змінити виконувану ним інформаційну функцію на консультативну.

Для підготовки сучасного перекладача як творчої особистості, готової до прийняття нестандартних рішень, використовують технології формування творчої особистості. Вони створюють умови для активізації пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів, дають змогу кожному працювати самостійно, розвивати свої творчі здібності. Стимулюють творчу діяльність вдало підібрані творчі завдання, використання ігрових моментів та ін. Ігровий метод навчання дозволяє поєднувати теоретичні знання студентів із практичною діяльністю. Значущими для розвитку навчальної автономії є такі функції, як: мотиваційна, комунікативна, самореалізаційна, розвивальна, розважальна, діагностична, корекційна [5, с. 38].

Нині в університетах Німеччини та Австрії актуальним є використання технології навчання як дослідження, що дозволяє розвивати навчальну автономію майбутніх перекладачів, їх аналітичне мислення, сприяє підвищенню мотивації. Реалізується ця технологія через залучення студентів до самостійних пошуків, обробки, аналізу та презентації навчального матеріалу. Саме ця технологія дозволяє перевести студента з пасивної позиції споживача знань до активного формування власної професійної компетентності. Практичною та широко застосовуваною формою втілення цієї технології у навчальний процес є організація проектів. За своєю сутністю проекти є самостійною дослідницькою діяльністю, метою якої є створення кінцевого продукту – проекту [1, с. 59]. Головною особливістю навчальних проектів є те, що вони дозволяють поєднувати теорію з практикою, навчальні ситуації з життєвими, забезпечують високий рівень пізнавальної мотивації. Навчання мови під час виконання проекту відходить для його учасників на другий план, стає головним засобом здобуття необхідної інформації. Крім того, центр процесу навчання зміщується від викладача до студента, ставить його в умови необхідності прийняття самостійних рішень, самостійного планування своєї роботи з метою досягнення кращих результатів, активної пізнавальної діяльності, творчості, привчає до командної роботи, взаємодопомоги [3].

У процесі роботи над проектом у майбутнього перекладача формуються вміння визначати основну і другорядні проблеми, формулювати відповідно до них мету і завдання дослідницької діяльності; планувати власну діяльність; здійснювати самоаналіз; шукати й обирати необхідну інформацію; використовувати аналіз, синтез, порівняння як методи дослідження. Усі ці вміння важливі для розвитку самостійності майбутнього перекладача і формування його готовності до постійного самовдосконалення.

Самостійна навчальна діяльність майбутніх перекладачів в університетах Німеччини та Австрії спрямована на розвиток активності, ініціативності, відповідальності щодо власної навчальної діяльності. Усе більшої значущості набуває запровадження кредитно-модульної технології навчання. Кредитно-модульна технологія навчання є такою моделлю організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Кредит є числовим показником повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни (1 кредит – 36 годин), яка спонукає студентів до вільного вибору навчальних дисциплін та якісного їх засвоєння і є одним із критеріїв порівняння навчальних систем вищих навчальних закладів. Заліковий кредит є одиницею вимірювання навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів. Змістовий модуль, у свою чергу, є системою навчальних елементів, поєднаною за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту [3].

Модульна технологія передбачає доведення до студентів цілей діяльності перед початком навчання, зміст навчання подається у формі модулів, які мають гнучку структуру і

приспособані до індивідуального навчання; сам процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від цілей навчання; дозволяє здійснювати поточний і підсумковий контроль. Використання модульного навчання передбачає розробку модульного варіанта навчальної програми з дисципліни, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами, визначення типів та методів контролю. У межах навчальної дисципліни кожен модуль змістовно пов'язаний із попереднім і наступним, має конкретну мету і завдання розвитку відповідних знань, умінь і навичок. Запровадження кредитно-модульної технології дозволяє забезпечити мобільність студентів у процесі навчання, дає змогу індивідуалізувати інваріантну частину освітньо-професійної програми і сприяє, таким чином, саморозвитку студентів, формуванню активної відповідальної життєвої позиції [5, с. 40].

В університетах Німеччини та Австрії, враховуючи гарний рівень технічного оснащення, широко застосовуються нові інформаційні технології навчання, які відкривають перед студентом цілий ряд можливостей для самоосвіти і роблять самостійну навчальну діяльність більш привабливою і ефективною, змінюють її сутнісні та процесуальні ознаки, відкривають можливості індивідуалізації (вибір темпу навчальної діяльності, способу вивчення того чи іншого матеріалу). Позитивною є можливість контролю за якістю здійсненої діяльності без участі викладача, що сприяє розвитку рефлексивних умінь, самостійності, відповідальності та дозволяє студентам робити власні висновки про рівень сформованості своїх умінь та якість набутих знань.

Заслуговує на увагу той факт, що при університетах Німеччини та Австрії створено центри підтримки змішаного навчання (blended-learning) із застосуванням нових інформаційних технологій. Такі центри надають допомогу викладачам у запровадженні на їхніх заняттях ресурсу Інтернет. Крім цього, за ініціативи центру проводяться загальноуніверситетські навчальні проекти та здійснюється підтримка самостійної навчальної діяльності студентів під керівництвом викладача шляхом використання навчальних платформ, де публікується необхідна навчальна інформація, ведеться форум, розміщуються онлайн-завдання, проводиться групова робота, до якої має доступ певне коло осіб. Використовується також можливість створювати подкасти і транслювати за їх допомогою відеолекції, що забезпечує можливість відтворювати основні структурні елементи лекцій, прослуховувати їх декілька разів, продивлятися за потреби деякі уривки повторно [3].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, зазначимо, що одним з основних завдань самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів в університетах Німеччини та Австрії є розвиток їх навчальної автономії, яка має підвищувати ефективність безперервної освіти у подальшому професійному житті. У зв'язку з цим змінюється підхід до організації такої діяльності шляхом запровадження її технологізації. Серед технологій, що використовуються у процесі організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів в університетах Німеччини та Австрії, слід назвати: проблемне, диференційоване, особистісно-орієнтоване навчання, навчання як дослідження, інформаційні технології навчання, кредитно-модульну технологію навчання. Усі ці технології дозволяють зробити студента активним та відповідальним співорганізатором процесу свого професійного становлення та перевести викладача на позицію наставника і помічника.

До перспектив подальших досліджень належить вивчення конкретних форм та методів реалізації означених технологій у навчальному процесі університетів Німеччини та Австрії і можливостей їх імплементації в умовах української вищої школи.

### Список використаних джерел

1. Вовченко О. Метод проектів як один із шляхів підвищення мотивації до вивчення другої іноземної мови в школі / О. Вовченко // Проектна робота. Німецька мова. – 2004. – № 1. – С. 59–61.
2. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ, 2006. – 44 с.
3. Мархева О.Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: дис. ... пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Оксана Євгенівна Мархева. – Кривий Ріг, 2014. – 291 с.



4. Педагогіка вищої школи / [за ред. З.Н. Курлянд]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
5. Руснак І.С. Педагогіка і психологія вищої школи: навч.-метод. посіб. / І.С. Руснак, М.Г. Іванчук. – Чернівці: Букрек, 2011. – 176 с.
6. Український педагогічний словник / [за ред. С.У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Version 2016). – Universität Wien? 2016. – 15 S.
8. Curriculum für das Masterstudium Translation (Version 2015). – Universität Wien, 2015. – 27 S.

### References

1. Vovchenko, O. (2004). *Metod proektiv yak odyn iz shliakhiv pidvyshchennia motyvatsii do vuvchennia druhoi movy v shkoli* [The method of projects as one of the ways to increase motivation to study second foreign language at school]. *Proektna robota. Nimetska mova* [Project work. German], no. 1, pp. 59-61. (In Ukrainian).
2. Volkova, N.P. (2006). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii. Avtoref. dis. doc. ped. nauk* [Theoretical and methodical principles of future teachers' training for professional and pedagogical communication. Abstract of doc. ped. sci. dis.] Dnipropetrovsk, 44 p. (In Ukrainian).
3. Markheva, O.Ye. (2014). *Standartyzatsiia profesiionoi pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov v umovakh Bolonskoho protsesu. Dis. kand. ped. nauk* [Standardization of foreign language teachers' professional training in the Bologna process. Cand. ped. sci. dis.]. Kryvyi Rih, 291 p. (In Ukrainian).
4. Kurliand Z.N. (Ed.). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher education]. Kyiv, Znannia Publ., 399 p. (In Ukrainian).
5. Rusnak, I.S. (2011). *Pedahohika i psykhohohia vyshchchoi shkoly* [Pedagogy and psychology of higher education]. Chernivtsi, Bukrek Publ., 176 p. (In Ukrainian).
6. Honcharenko S.U. (Ed.). (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).
7. Curriculum for the Bachelors' training transcultural communication (2016). Universität Wien, 15 p. (In German).
8. Curriculum for the Masters' training Translation (2015). Universität Wien, 27 p. (In German).

Рассматривается проблема развития учебной автономии будущих переводчиков как неотъемлемой составляющей их готовности к дальнейшему самостоятельному профессиональному совершенствованию. Изучены технологии организации самостоятельной учебной деятельности будущих переводчиков в университетах Германии и Австрии, способствующие развитию учебной автономии.

*Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, учебная автономия, профессиональная подготовка будущих переводчиков, технологизация.*

The article deals with the problem of developing learning autonomy of future translators as the essential component of their readiness to further self-maintained professional improvement. The techniques of organization of self-maintained educational activities of future translators supporting development of learning autonomy in German and Austrian universities have been considered.

*Key words: self-maintained educational activities, learning autonomy, professional training of future translators, using techniques.*

*Одержано 03.10.2018.*

УДК 379.85:378.1:004  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-34

**S.I. MEDYNSKA,**  
*Senior Lecturer, the Department of International Tourism,  
Hotel and Restaurant Business and Language Training, Alfred Nobel University*

## **THE SCOPE OF APPLICATION OF COMPUTER TESTING IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS WHILE FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF UNDERGRADUATE TOURISM STUDENTS**

The article deals with the relevant issues of computer testing as a means of control of the acquired skills while forming the foreign language competence with a view to defining the reasonable scope of its application with the undergraduate tourism students taken as an example. Constraints of computer testing application have been considered taking into account the motivational and cultural aspects, as well as recommendations on improving efficiency of the existing test systems and defining the scope of their application have been made.

*Key words: computer testing, motivation, foreign language competence, cultural model.*

**Introduction.** In the age of rapid IT development with the latest advancements in the computer industry the use of computers as well as online technologies in the education system has become a common phenomenon having largely replaced paper tests by computer testing or online testing which has created a natural technological setting for the students who are millennials and post-millennials.

Despite all the benefits of using the latest technologies in the learning process, in particular in forming the foreign language competence with the undergraduate tourism students taken as an example, computer testing, which has recently become popular as a means of objective evaluation with rapid processing of results, has a number of shortcomings that can be eliminated through proper analysis and clear understanding of the ancillary character of computer testing applied for interim and final assessment.

**Literature review.** A number of issues connected with testing are actively researched in the methodology of teaching foreign languages including the principles of using test techniques during the compilation of tests, methods of testing, methods of selecting teaching materials for testing various types of linguistic activity, methodical aspects of the use of test control with the determination of its advantages over traditional forms of control and psychological impact on students [5, 6, 7]. Models and computer technologies of adequate testing processes were developed by Bateshov Ye. A. and Sisikh I. V. [4, 8]. The issue of the introduction of computer evaluation was also actively studied by foreign researchers, in particular by T. Atkinson, J. Brown, B. Gawalis, etc. Consideration was also given to defining the shortcomings of computer testing, but these studies are rather general without outlining the ways to overcome the drawbacks and the scope of application of computer testing in the educational process taking into account cultural peculiarities of the students and relevance of the motivational drives involved in computer testing.

The **aim** of the article is to determine the limitations of computer testing and the scope of its application on the basis of cultural specifics and motivational drives while forming the foreign language competence of undergraduate tourism students.

**Findings.** The use of computer testing is not limited to the form of control, as it is also used as a form of self-assessment to determine the level of mastering a particular subject. However, testing cannot be regarded as the only unique form of control at all the stages of the educational process and in the study of all subjects, since it, to a greater extent, tests the knowledge of certain facts, laws, phenomena and rules that are sufficient for a few subjects but it is not applicable to check the level of creative, non-reproductive speaking or writing as well as professional competence, since the availability of options for choosing automatically limits the scope of the creative approach to finding a solution to the problem or analyzing the case and allows students with well-developed intuitive thinking show far better results than real ones. That is, computer testing is the most effective and economical form of control for testing the knowledge of some theoretical aspects, vocabulary and grammar on a particular topic or the level of formation of reading and listening skills. However, when it comes to obtaining results on the creative application of knowledge, skills and abilities in the conditions close to reality, the tests do not give an objective assessment, since the purpose of testing is to obtain information without reflecting the real level of the linguistic competence and determining the undergraduate tourism students' linguistic behavior in real life situations like dealing with customer complaints, negotiating, making product presentations at various trade fairs and exhibitions or in other situations which any experts in tourism encounter in their business activities.

Moreover, regular computer tests eliminate the feeling of reality and necessity of real life communication immersing students in the natural technological surrounding distorting the sense of achievement in face-to-face communication and creative writing, which can become an impediment in future professional activity. As a result, the quantitative criteria of assessment replace the qualitative ones, which can lead to the use of a perfunctory approach to training and misperception of the genuine meaning of the concept of fluency in a foreign language.

Supporters of computer testing enlist a number of its advantages including a low level of stress compared with traditional (especially oral) forms of control, which has been proved by psychological research. At the same time, psychologists noted an increased level of anxiety precisely when performing computer tests at the initial stage of the introduction of this method of control, which took place in the 1990s due to the lack of the developed computer skills, fear of technologies and innovations, a large number of additional errors due to improper use of the computer program etc. At the present stage, the situation has changed dramatically: computer testing evokes a lower level of anxiety than traditional forms, since computers have become an integral part of students' lives, an element which is stress-free for them and that has always helped them in solving problems. Computer testing used to be applied as a means of enhancing motivation by introducing innovations and technology not available to the public then, but now it is a practical method of automated testing and processing of results, that is, a purely technical application with the effect of reducing anxiety by creating a familiar environment.

However, in practice, this seeming benefit turns to a drawback while forming the foreign language competence, since in real communication with native speakers it is not the language but the psychological barrier expressed in the fear of speaking a foreign language, making mistakes or looking funny in the eyes of the interlocutor that plays a crucial role and disrupts effective communication. This self-doubt is the result of the teacher's constant work on reducing the level of stress and lingual anxiety in the classroom to increase the efficiency and productivity of learning, but for realities this has a reverse effect. By constant application of computer testing we try to obtain results about the level of the foreign language competence in the "artificial" environment, thereby leading the students to false self-assessment of the real in contrast to virtual skills that they can actually apply in practice.

Traditionally, the benefits of testing include:

- the individual nature of the control, the ability to control the work of each student, their personal learning activities, and also the opportunity to get results of the group's success, which will help assess the effectiveness of the methods and techniques used in the classroom;
- the possibility of systematic testing at all stages of the learning process;
- the possibility of combining it with other traditional forms of control;
- objectivity of this form of control, which eliminates the subjective judgments and conclusions of the teacher;
- possibility of computerized (on a local network) and paper version of testing;
- consideration of individual peculiarities of students, which requires the application of these methods in accordance with the various methods of test development and test tasks depending on the level of their linguistic competence;

- high content validity of testing based on the inclusion of the studied units of the training program in the test task [7].

Despite all the above-mentioned advantages, lately, there has been a tendency towards a slowdown in using computer testing in comparison with the past years. This is predetermined, first of all, by the weak computer test system. Testing has ambivalent character because of some restrictions that might affect the validity of results, so its shortcomings can outweigh benefits if there is lack of analysis of its feasibility in each particular situation that could have a negative impact on the objectivity of the results of self-assessment and peer assessment as well as distort effectiveness of the applied teaching methods and techniques.

In a broader sense of the term, testing methods include rather diverse tasks in terms of the form and structure since besides tasks with the options such as multiple choice, filling in the gaps, matching, true / false / not given etc. [6] there can be more creative tasks, e.g. an essay or monologue. Computer testing does not enable such creative tasks to be included in the list of tests because of impediments in their automatic verification and evaluation.

Besides computer testing limitations to only a few types of tasks, it also does not take into account individual psychological peculiarities of students, in particular, peculiarities of attention, the level of productive memory and its functioning, the speed of the thinking process, the level of flexibility of verbal-logical thinking, persistence, strengths and weaknesses of the nervous system etc, thereby it does not provide students with the ability to perform tasks under equal conditions, which reduces the validity of the results of computer testing. To mitigate the above mentioned drawbacks and enhance efficiency of computer testing it is expedient to apply a number of technical ways to improve the test software making it more student-oriented [5, p.188] although it is still necessary to understand clearly the purpose and scope of application of computer testing.

Use of technologies in the classroom is considered to be an effective tool of heightening students' interest in the educational process due to its appeal to the young generation through its ubiquity but it also has to be applied prudently as a motivational tool because of its restrictions in this respect. Proper motivation is one of the influential factors enhancing the academic performance of the undergraduate tourism students since motivation is a system component based on enhancement of the human factor, conscious determination of a certain line of behaviour by extrinsic drives and intrinsic motives and purposeful people's encouragement by regular impact on their needs, interests and aims.

There is a lot of research conducted in the area of motivation but the motivational theory on the basis of emotional drives suggested by N. Nohria [3] seems to be quite innovative and comprehensive. It is based on the assumption that people are motivated by four main emotional drives to acquire, bond, comprehend and defend, and it also offers a set of primary levers and actions to be taken to fulfill these drives and encourage people as shown in Table 1. The researcher considers these emotional drives in the context of staff motivation but this theory can be effectively applicable in education. The key idea is to satisfy all the four drives simultaneously.

Table 1

**The Motivation Model Based on Emotional Drives**

| Drive   | Primary lever  | Actions  |
|---|--|--|
| Acquire<br>(obtain scarce goods, including intangibles such as social status) | Reward system  | - Sharply differentiate good performers from average and poor performers<br>- Tie rewards clearly to performance   |
| Bond<br>(form connections with individuals and groups)                        | Culture  | - Foster mutual reliance and friendship among coworkers<br>- Value collaboration and teamwork  |
| Comprehend<br>(satisfy our curiosity and master the world around us)          | Job design   | - Design jobs that have distinct and important roles in the organization<br>- Design jobs that are meaningful and foster a sense of contribution to the organization |
| Defend<br>(protect against external threats and promote justice)              | Performance management and resource allocation processes | - Increase the transparency of all processes<br>- Emphasize their fairness   |

Source: [3]

Analyzing the four emotional drives and computer testing it can be noted that the latter satisfies only two drives such as acquire and defend since it leads to rewarding those who show high scores with a high grade while demonstrating a pretty good level of fairness due to the objectivity of assessment on the basis of quantitative criteria. Meanwhile, applying technologies in the educational process as a whole and computer testing in particular can have a detrimental effect for satisfying the other two drives (bond and comprehend) by replacing real life communication and interaction with the virtual world with virtual rewards. Control of the level of the foreign language competence via team projects and team presentations with the use of computer technologies satisfies the four emotional drives that is why computer testing can be used only as an ancillary tool in this respect.

The definition of an optimal system of motivation in the educational process should also take into account cultural aspects to use appropriate external and internal factors of motivation. Two main cultural models were developed by G. Hofstede and E. Hall. The former includes five aspects such as individualism vs collectivism, power distance, uncertainty avoidance, masculinity vs femininity and long-term orientation vs short-term orientation. The latter is focused on differentiation of cultures into high-context or low-context on the basis of specifics of such factors as overtness of messages, locus of control and attribution for failure, use of non-verbal communication, expression of reaction, cohesion and separation of groups, people bonds, level of commitment to relationships and flexibility of time [1].

According to the findings of the study, it can be concluded that cultural characteristics offered by G. Hofstede and E. Hall have complementary character and show clear proneness of the Ukrainians to relationships and teamwork due to a high level of collectivism and femininity with predominance of the features which are characteristic of high-context cultures as well as a high level of uncertainty avoidance which leads to the conclusion of necessity of fairness in assessment (Fig.1).

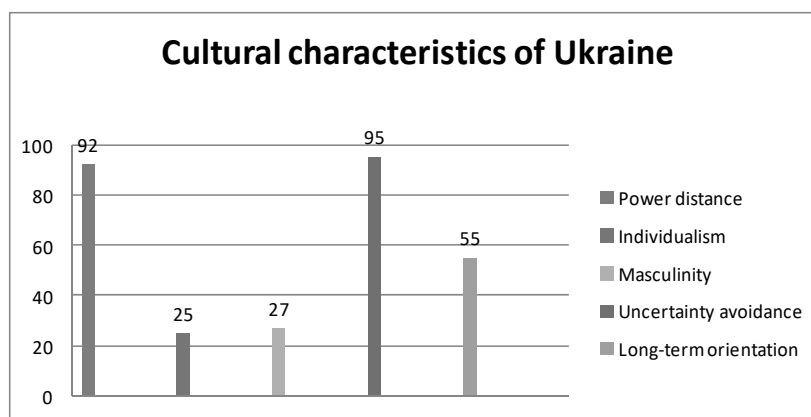


Fig. 1. Cultural characteristics of Ukraine [2]

As a result, it is possible to make some recommendations on the ways of enhancing motivation through testing, namely:

- ensuring validity of testing results and clear understanding of the components of the grade (uncertainty avoidance);
- rewards for achievements at once after the actual performance to build trust (uncertainty avoidance);
- group assessment for teamwork (collectivism);
- involvement of students in decision-making but with the crucial decisions taken by team leaders via peer assessment of team presentations or projects etc (collectivism and power distance);
- keeping students informed about intended learning outcomes with regular reviews of achievements (uncertainty avoidance and collectivism);

- combination of motivation components including emphasis on integrity and sincerity through regulation as an extrinsic drive, leadership behaviour as a reinforcing drive and innovation and knowledge as a tool for change management (uncertainty avoidance, collectivism, femininity and power distance).

**Conclusions.** Computer testing actually has some advantages over traditional forms of control, but it is not a panacea since it requires significant advancements in the test system aimed at expanding the capabilities of computer test frames with their optimal adaptation to the peculiarities of forming the foreign language competence.

Thus, computer testing as a method of interim and final control should be used along with the other forms of control like making presentations, writing business letters and essays, summarizing articles etc., i.e. those controlling techniques which require creating a linguistic product to demonstrate the realistic level of the foreign language competence and satisfy the four emotional drives of motivation corresponding to the distinctive features of the Ukrainian culture.

### Bibliography

1. Hall's cultural factors [Electronic resource]. – Access mode: [http://changingminds.org/explanations/culture/hall\\_culture.htm](http://changingminds.org/explanations/culture/hall_culture.htm)
2. Hofstede Insights [Електронний ресурс]. Access mode: <https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>
3. Nohria N., Groysberg B., Lee L. Employee motivation: a powerful new model / N. Nohria, B. Groysberg, L. Lee // Harvard Business School Review. – 2008. – July – August.
4. Батешов Е.А. Методика організації контрольної-навчальної тестування на комп'ютерах [Електронний ресурс] / Е.А. Батешов. – Режим доступу: <http://kokshetau.online.kz/bateshov/metodika.htm>
5. Медінська С.І. Обмежувальні умови застосування комп'ютерного тестування при навчанні іноземних мов у немовних ВНЗ / С.І. Медінська // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: зб. наук. праць. – Львів: Вид-во ЛДУ БЖД, 2011. – № 5. – С. 186–190.
6. Мелешко І. Сучасні методи оцінювання знань, комп'ютерне тестування [Електронний ресурс] / І. Мелешко. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1021>
7. Рахлецька В.Я. Особливості використання комп'ютерного тестування у навчанні англійської мови в нефілологічному вищому навчальному закладі / В.Я. Рахлецька // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: зб. наук. праць. – Львів: Вид-во ЛДУ БЖД, 2010. – № 4. – С. 189–193.
8. Сізіх І.В. Моделі та комп'ютерні технології адекватних процесів тестування / І.В. Сізіх. – Київ: Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2002. – 133 с.

### References

1. Hall's cultural factors. Available at: [http://changingminds.org/explanations/culture/hall\\_culture.html](http://changingminds.org/explanations/culture/hall_culture.html)
2. Hofstede Insights. Available at: <https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>
3. Nohria, N., Groysberg, B. & Lee, L. (2008). Employee Motivation: A Powerful New Model. Harvard Business School Review, July-August.
4. Bateshov, E.A. *Metodyka orhanizatsii kontrolno-obuchaiushcheho testirovaniia na kompiuterakh* [Methods of organization of controlling and educational testing on computers]. Available at: <http://kokshetau.online.kz/bateshov/metodika.html> (In Ukrainian).
5. Medynska, S.I. (2011). *Obmezhuvalni umovy zastosuvannia kompiuternoho testuvannia pry navchanni inozemnykh mov u nemovnykh VNZ* [Restrictive conditions of using computer testing while studying foreign languages in non-linguistic higher educational establishments]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti* [Bulletin of Lviv State University of Safety of Living], no. 5, pp. 186-190. (In Ukrainian).
6. Meleshko, I. *Suchasni metody otsiniuvannia znan, kompiuterne testuvannia* [Modern methods of knowledge assessment, computer testing]. Available at: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1021> (In Ukrainian).

7. Rakhletska, V.Ya. (2010). *Osoblyvosti vykorystannia kompiuternoho testuvannia u navchanni anhliiskoi movy v nefilolohichnomu vyhschomu navchalnomu zakladi* [Peculiarities of the use of computer testing in teaching English at the non-philological higher educational establishment]. *Visnyk Lviv'koho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttediialnosti* [Bulletin of Lviv State University of Safety of Living]. Lviv, LDU BZHD Publ., no. 4, pp. 189-193. (In Ukrainian).

8. Szykh, I.V. (2002). *Modeli ta kompiuterni tekhnolohii adekvatnykh protsesiv testuvannia* [Models and computer technologies of adequate testing processes]. Kyiv, Natsionalnyi univer-sytet imeni Tarasa Shevchenka Publ., 133 p. (In Ukrainian).

У статті розглядаються актуальні питання комп'ютерного тестування як засобу контролю набутих навичок при формуванні іншомовної компетенції з метою визначення раціональних меж його застосування на прикладі студентів галузі туризму. Розглянуто обмеження при застосуванні комп'ютерного тестування з урахуванням мотиваційних і культурних аспектів, а також запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності існуючих тестових систем та визначення сфери їх застосування.

*Ключові слова:* комп'ютерне тестування, мотивація, іншомовна компетентність, культурологічна модель.

В статье рассматриваются актуальные вопросы компьютерного тестирования как средства контроля приобретенных навыков при формировании иноязычной компетенции с целью определения рациональных границ его применения на примере студентов сферы туризма. Рассмотрены ограничения при применении компьютерного тестирования с учетом мотивационных и культурных аспектов, а также предложены рекомендации по повышению эффективности существующих тестовых систем и определения сферы их применения.

*Ключевые слова:* компьютерное тестирование, мотивация, иноязычная компетентность, культурологическая модель.

*Одержано 03.10.2018.*

УДК 371.13  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-35

**С.А. НАХОД,**  
*кандидат педагогічних наук,  
викладач дитячого центру В. Міронової (м. Київ)*

## ЩОДО ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукових підходів щодо технологій підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. На основі систематизації поглядів провідних вчених наведено авторське бачення досліджуваного феномену як системного способу організації спільної діяльності студентів та викладачів, що сприяє успішному формуванню їх готовності до інклюзивної практики. Встановлено, що ефективним засобом підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є гуманітарні технології, які являють собою сукупність технологій, орієнтованих на професійно-особистісний розвиток педагогів і спрямованих на досягнення поставленої мети. Зроблено висновок, що їх застосування дозволить сформувати у майбутніх педагогів мотиваційно-ціннісні установки, підготувати до розуміння значущості своєї професійної діяльності та цінності інклюзивної освіти.

*Ключові слова: інклюзивна освіта, технології підготовки педагогів, діти з особливими можливостями здоров'я, гуманітарні технології.*

**А**ктуальність проблеми. У теперішній час українська система освіти зазнає значних змін, що обумовлені соціально-економічними, політичними, духовно-культурними перетвореннями у суспільстві. У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання, що передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у школах і дитячих садках загального типу спільно з однолітками, які розвиваються нормотипово. Такі перетворення закономірно спричинили підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення функціональних обов'язків, зміни їх професійно значущих і особистісних характеристик. У сучасному професійному стандарті педагогів зазначено, що у нових соціальних умовах до вчителів висувається нова вимога – готовність та їх здатність вчити всіх без винятку дітей, незалежно від нахилів, здібностей розвитку, обмежених можливостей. Така ситуація дає можливість об'єктивно актуалізувати необхідність розвитку професійної компетентності фахівців сфери освіти при підготовці їх до роботи в умовах інклюзії.

**Мета статті** - теоретичний огляд наукових підходів щодо технологій підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти дітей досліджується у працях О. Акімової, С. Альохіної, М. Алексеевої, О. Агафонової, Н. Артюшенко, О. Гордійчук, О. Кузьміної, З. Шевців, Ю. Шуміловської та ін. В останні роки здійснено ряд дисертаційних досліджень, в яких розглядається поняття «інклюзивна компетентність», висвітлюються етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розкриваються особливості підготовки фахівців до корекційної діяльності в освітній організації, доводиться вплив правильно організованого інклюзивного освітнього середовища на соціалізацію дітей з обмеженими можливостями здоров'я (Л. Кобріна, О. Панфьорова, М. Тавакалова, І. Хафізуліна, Ю. Шуміловська, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tossebro, С. Wendelborg та ін.). Незважаючи на те, що різні ас-



пекти проблеми професійної підготовки педагогів до здійснення освітньої інклюзії перебувають в центрі уваги багатьох авторів, необхідно відзначити, що досліджень, в яких розглядається спектр технологій, що використовуються в організації підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, обмаль. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зазначимо, що сутність поняття «технологія» була розкрита багатьма вченими (В. Беспалько, Б. Блюм, В. Гузєєв, Н. Волкова, М. Кларін, Г. Селевко, М. Суртаєва, М. Чоханов та ін.). Питання використання різних технологій в підготовці педагогів висвітлювалися Д. Ільясовим, І. Колесніковою, О. Лопановою, Т. Робочих, М. Солодковою та ін. Згідно з педагогічним словником технологія – це сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів, що дозволяють успішно реалізувати поставлені цілі. На думку Г. Селевко, технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі, яка приводить до бажаних результатів [8].

Сучасні дослідники у сфері застосування технологій в процесі підготовки педагогів звертають увагу на діяльнісну складову. Так, Т. Гурова зазначає, що предметом технологій є практична взаємодія викладача і студента у навчальній діяльності. Д. Ільясов, В. Кєспіков, М. Солодкова та ін. в контексті додаткової професійної освіти визначають технологію підготовки педагогів як набір засобів, методів і прийомів, що реалізуються у процесі здійснення поставлених цілей [11].

У монографії О. Піскунової основна ідея підготовки вчителя полягає в освоєнні нових функцій професійної діяльності, але оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані через інформування та відтворення, вони мають засвоюватися способом проживання [5]. Відповідно, технологія організації підготовки педагогів передбачає його активну суб'єктну позицію.

На наш погляд, найбільш вдалим та науково-обґрунтованим є визначення, що пропонує Н. Суртаєва, яка зазначає: «Технологія – системний спосіб організації спільної діяльності суб'єктів освіти, спрямований на досягнення визначених цільових установок, із залученням усього арсеналу дидактичних засобів навчання, що створює умови для реалізації індивідуальних освітніх і професійних маршрутів студентів з урахуванням їхніх індивідуально-особистісних характеристик» [10, с. 38]. У змісті такого трактування відбивається можливість побудови індивідуальних траєкторій розвитку професійної компетентності педагогів відповідно до їхніх потреб і різноманітності умов професійної діяльності. Крім того, передбачається активне включення в процес підготовки всіх його суб'єктів. У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне при аналізі та описі технологій організації підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти орієнтуватися на це визначення.

Досліджуючи окреслену проблему, можна відзначити, що багато авторів (Н. Абрамова, А. Гамаюнова, О. Кутєпова, І. Яковлева та ін.) свідчать про необхідність використання в організації підготовки педагогів до їхньої професійної діяльності нетрадиційних технологій, методів, форм, що дозволяють активізувати діяльнісну складову підготовки.

Так, І. Федотенко вказує на необхідність включення в підготовку технологій групової роботи, які передбачають організацію дискусій, аналіз конкретних ситуацій та активне спілкування всіх учасників групи. На думку автора, це дозволяє формувати особистісний і конативний компоненти професійної компетентності педагогів [12].

Н. Абрамова, виходячи з досвіду підготовки педагогічних кадрів для забезпечення інклюзивної освіти, вказала, що в логіці особистісно-діяльнісного підходу доцільніше застосовувати технологію проблемного навчання, проблемні лекції, елементи навчального діалогу, технологію проектування, ситуативного навчання, ігрові технології, модерацію [5].

С. Черкасова пропонує при побудові курсів, орієнтованих на підготовку педагогів до інклюзивної освіти, використовувати метод кейс-технології, що забезпечує самостійну роботу кожного і можливість здійснення контролю власних знань. Особливу роль автор відводить тренінговим заняттям, які дозволяють не тільки сформулювати практичні вміння та навички, а й встановлювати емоційно-позитивний контакт з педагогами, формувати їх мотивацію тощо [5].

У дослідженні І. Яковлевої наголошується на необхідності включення в процес підготовки педагогів таких технологій: технологію формування мотиваційно-ціннісної сфери;

технологію формування професійно-особистісних якостей; технологію формування професійних компетенцій; технологію формування готовності до інноваційної діяльності [14]. Кожна з цих технологій спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери педагога, сприяє його професійно-особистісному розвитку і формуванню професійних знань і умінь, а також готовності студентів до інноваційної діяльності.

О. Самсонова при описі технології підготовки педагогів дошкільної освіти, що практикують інклюзивне навчання, наполягає на тому, що проектувати зміст та застосовувати інтерактивні форми підготовки педагогів до інклюзії необхідно тільки після проведення відповідної діагностики, яка допоможе виявити у вчителів професійні проблеми і труднощі [7].

Деякі дослідники пропонують застосовувати технології супроводу, в тому числі в міжкурсовий період, технології дослідно-експериментальної діяльності педагогів і технологій створення командної роботи.

Так, на думку С. Розенблум, підготовка педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна бути безперервною та обов'язково включати весь колектив, що забезпечить технологічність всього процесу [6].

Н. Касліцина та М. Михайлова розробили модель підготовки педагогів як команди, що проектує діяльність в умовах реалізації інклюзії. Педагоги вчать аналізувати свою практику, виявляти протиріччя, визначати проблеми і переводити їх в завдання проектного порядку. При цьому автори наголошують: «... зазвичай вважають, що педагоги працюють як єдиний колектив, але насправді в професійному плані існує розрізненість у діях. Кожен учитель працює в своєму предметному полі, забуваючи, що дитина перебуває в центрі різних, іноді навіть взаємонівелюючих зусиль конкретних спеціалістів» [2, с. 234].

Аналогічну точку зору висловлює О. Кутепова, яка підтверджує, що підготовка педагогів інклюзивної освіти повинна формувати команду професіоналів, які забезпечують психолого-педагогічний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії [5].

Т. Войтик пропонує створити «єдине поле» або простір для фахівців, що забезпечить залучення вже працюючих колег, дасть можливість отримати відповіді молодим фахівцям на конкретні запитання. Організація єдиного простору взаємодії педагогів є потужним фактором професійного зростання, особистісної підтримки і профілактики професійного вигорання [1].

Л. Соловійова пропонує у процесі організації підготовки педагогів інклюзивної освіти забезпечити реалізацію таких умов: персоналізація навчання (врахування потреб та запитів конкретного педагога та конкретної установи); безперервний характер підвищення професійної компетентності (супровід у міжкурсовий період); використання при відборі змісту методу професіографування (створення узагальненої моделі фахівця); застосування комплексного підходу (організація навчання усіх учасників інклюзивного освітнього процесу); використання варіативних форм і методів навчання педагогів [9].

Цікава технологія організації роботи стажувальних майданчиків запропонована О. Івановою. Автор вважає, що така технологія сприяє розвитку у педагогів проєктувальних умінь (розробка конспектів інклюзивних уроків, складання індивідуальних освітніх маршрутів дітей з обмеженими можливостями здоров'я, вивчення диференційованих підходів у навчанні дітей в інклюзивному класі тощо). У цілому ця технологія забезпечує дисемінацію досвіду з організації інклюзивної освіти та одночасно дозволяє здійснити внутрішньошкільний моніторинг [4].

Зарубіжні дослідники (А.-М. Hansen, Ph. Jones, Е.-Н. Mattson, D. Rodrigues та ін.) також наголошують на важливості постійного супроводу педагогів у процесі організації інклюзивної освіти. Так, Ph. Jones визначає, що основним компонентом підготовки педагогів є обмін досвідом з колегами. При цьому обмін досвідом автор пропонує здійснювати за допомогою онлайн технологій, які дозволяють обговорити проблеми організації навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я у режимі реального часу. Крім онлайн спілкування, американський дослідник пропонує п'ять навчальних модулів, спрямованих на професійну підтримку та впровадження нових ідей щодо вдосконалення навчального процесу педагогів [3].

Інші технології організації підготовки та підтримки педагогів інклюзивної освіти запропонували дослідники зі Швеції Е.-Н. Mattson та А. - М. Hansen, які вивчали роль наставників

у супервізії вчителів. Вчені довели ефективність формування педагогічної команди, орієнтованої на інклюзивну освіту, за рахунок залучення наставника або педагога-супервізора, який допомагає у вирішенні педагогічних проблем.

Португальський дослідник D. Rodrigues розглядає модель постійного навчання педагогів, що включає як теоретичні, так і практичні аспекти та сприяє удосконаленню їх професійних навичок в інклюзивній практиці. Автор підкреслює, що зміст нових курсів вимагає, щоб педагог працював не ізольовано, а обов'язково у команді професіоналів, здатних співпрацювати [3].

Узагальнення поглядів вчених дозволяє нам розглядати технологію підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти як системний спосіб організації спільної діяльності студентів та викладачів, що сприяє успішному формуванню їх готовності до інклюзивної практики.

Незважаючи на різноманіття запропонованих технологій, вважаємо за необхідне окреслити виявлену нами проблему в організації підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Дослідники, розглядаючи технології підготовки, не зосереджують свою увагу на аксіологічній складовій, яку слід враховувати при організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком. Так, залишені без уваги способи, методи становлення у педагогів професійно-ціннісних орієнтирів у відношенні до інклюзивної освіти та, взагалі, до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Незрозуміло, яким чином і за допомогою яких засобів відбувається розвиток мотиваційно-ціннісної готовності педагогічних працівників до реалізації ідей інклюзії на практиці. Відсутність цієї інформації не дозволяє зробити висновок про комплексний характер всієї підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. У зв'язку з цим доцільно в контексті нашого дослідження охарактеризувати гуманітарні, тобто орієнтовані на людину, технології, до яких належать: технологія контекстного навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія групової роботи, технологія навчання методом кейсів, технологія фокус-групової роботи, технологія проектування індивідуального корекційно-освітнього маршруту та інші.

М. Суртаєва вказує, що гуманітарні технології сприяють переходу учня в активну позицію [10]. Л. Шипіліна до гуманітарних технологій відносить технології розвитку критичного мислення, рефлексивного навчання, проектування, індивідуального супроводу учня. При цьому авторка визначає, що «логіка компетентнісного підходу потребує, щоб технології розроблялися на основі контекстного навчання, що забезпечує перехід навчальної діяльності в навчально-професійну» [13].

Н. Чекалева підкреслює, що гуманітарні технології стають технологіями професійного саморозвитку і дозволяють в процесі засвоєння навчального матеріалу вирішувати такі завдання: ініціювати активність студента; орієнтуватися на дослідження способу продуктивної діяльності, роботи з різноманітністю інформаційних текстів; стимулювати індивідуальний вибір та мотивувати необхідність самореалізації; активізувати співпрацю у колективній роботі; спрямувати на побудову індивідуального освітнього маршруту учня [4].

Ряд дослідників (Ю. Дроботенко, Н. Дука, Н. Макарова, С. Нікітіна, Н. Чекалева та ін.) наголошують, що в контексті гуманітарних технологій людина виступає як своєрідна знакова система, високоінформативна та відкрита для контактів, що полегшує актуалізацію індивідуально-особистісних смислів. За такої позиції гуманітарна технологія являє собою сукупність технологій, спрямованих на створення, обробку або зміну правил та меж взаємовідносин між людьми відповідно до вимог зовнішнього (як суспільного, так і природного) середовища. На думку цих авторів, гуманітарні технології: орієнтовані на самого студента та його індивідуальні потреби та особливості; спрямовані на роботу з людиною; мають зворотний зв'язок; передбачають можливість діалогу, спілкування між учасниками комунікативного процесу; виключають маніпулятивну діяльність викладача [4].

Розглядаючи гуманітарні технології як різновид соціальних технологій, базованих на практичному використанні знань про людину з метою створення умов для вільного та всебічного розвитку особистості, дослідники виділяють кілька сутнісних характеристик цих технологій:

– ядром зазначених технологій є інформація, що виконує посередницьку функцію між активними діями;

– гуманітарність проявляється в можливості впливів на інтегральні характеристики людини (потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, установки і смисли), що визначають динаміку особистісного розвитку в цілому;

– гуманітарність визначається «двостороннім» ефектом їх застосування і поверненням до педагога на індивідуально-особистісному рівні.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи різні наукові підходи щодо технологій підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, робимо акцент на таких положеннях:

– технологія підготовки спрямована на освоєння її змісту, вирішення професійних завдань у сфері інклюзії та активізацію діяльній складової підготовки;

– для реалізації технології підготовки педагогів необхідно провести діагностику наявності у вчителів труднощів у професійній діяльності, пов'язаної з інклюзивною освітою;

– при підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти необхідно використовувати комплекс технологій, що дозволить формувати мотиваційно-ціннісну готовність, професійну компетентність та готовність вчителів до інноваційної діяльності;

– підготовка має бути безперервною, реалізуватися за допомогою технологій супроводу (супервізії, наставництва тощо) та включати всю команду педагогів.

Ефективним засобом підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є гуманітарні технології, які являють собою сукупність технологій, орієнтованих на професійно-особистісний розвиток педагогів і спрямованих на досягнення поставленої мети. Включення у підготовку педагогів гуманітарних технологій дозволить не тільки активно засвоювати зміст того чи іншого матеріалу, а й утворити або модифікувати глибоке розуміння цінностей спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Крім того, використання гуманітарних технологій сприяє вирішенню завдань професійного саморозвитку педагогів і дозволяє персоналізувати і активізувати засвоєння змісту підготовки педагогів. Використання гуманітарних технологій, на нашу думку, має бути обов'язковою умовою підготовки педагогів до інклюзивної освіти. Їх застосування дозволить сформувати у майбутніх педагогів мотиваційно-ціннісні установки, підготувати до розуміння значущості своєї професійної діяльності та цінності інклюзивної освіти.

Визначаючи етапи підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (занурення в діяльність з вирішення професійних завдань; проблематизація; цілепокладання і планування; конструювання рішення професійного завдання та його реалізація; рефлексія виконаної діяльності), акцентуємо на необхідності використання певних гуманітарних технологій на кожному з них. З огляду на це перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз можливостей визначених гуманітарних технологій у вдосконаленні професійної підготовки педагогів в умовах інклюзивної освіти.

### Список використаних джерел

1. Войтик Т.Н. Координация деятельности специалистов в окружной инклюзивной практике / Т.Н. Войтик // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2011. – С. 235–237.

2. Касицина Н.В. Педагогическое проектирование как практика повышения квалификации специалистов в инклюзивном образовании / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2011. – С. 233–235.

3. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

4. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования: учебное пособие / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.В. Никитина, Г.П. Сеницына, Н.В. Чекалева; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2010. – 160 с.

5. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

6. Розенблюм С.А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю / С.А. Розенблюм // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 592–595.

7. Самсонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2011. – С. 239–240.

8. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 29–32.

9. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.

10. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов [и др.]; науч. ред. В.Н. Кеспикив. – Москва: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

11. Федотенко И.Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И.Л. Федотенко // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617–621.

12. Соловьева Л.Г. Создание региональной системы повышения квалификации педагогов инклюзивной практики / Л.Г. Соловьева // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 601–605.

13. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.

14. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография / И.М. Яковлева. – Москва: «Спутник+», 2009. – 220 с.

## References

1. Voitik, T.N. (2011). *Koordinatsiia deiatelnosti spetsialistov v okruzhnoi inkluzivnoi praktike* [Coordination of activities of specialists in district inclusive practice]. *Inkluzivnoe obrazovanie: metodolohiia, praktika, tekhnolohiia* [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Moscow, pp. 235-237. (In Russian).

2. Kasitsina, N.V. & Mikhailova, N.N. (2011). *Pedahohicheskoe proektirovanie kak praktika povysheniia kvalifikatsii spetsialistov v inkluzivnom obrazovanii* [Pedagogical design as a practice of advanced training of specialists in inclusive education]. *Inkluzivnoe obrazovanie* [Inclusive Education]. Moscow, pp. 233-235. (In Russian).

3. Liventseva, N.A. (2011). *Obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovaniy po problemam inkluzivnogo obrazovaniia* [Review of contemporary foreign studies on inclusive education]. *Psikholohicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no. 3, pp. 114-121. (In Russian).

4. Drobotenko, Yu.B., Duka, N.A., Makarova, N.S., Nikitina, S.V., Sinityna, H.P. & Chekaleva, N.V. (2010). *Mezhdistsiplinarnaia stratehiia vybora humanitarnykh tekhnolohii v podgotovke mahistra obrazovaniia* [Interdisciplinary strategy for the selection of humanitarian technologies in the preparation of the Master of Education]. Sankt-Peterburh, Knizhnyi Dom Publ., 160 p. (In Russian).

5. Piskunova, E.V. (2005). *Sotsiokulturnaia obuslovlennost izmenenii professionalno-pedahohicheskoi deiatelnosti uchitelia* [Socio-cultural conditionality of changes in the professional-pedagogical activity of the teacher]. Sankt-Peterburh, RHPU im. A.I. Hertsenyia Publ., 324 p. (In Russian).

6. Rozenblium, S.A. (2013). *Inkluziia. Kak pomoch obychnomu uchiteliu* [Inclusion. How to help an ordinary teacher]. *Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodolohiia* [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow, Buki Vedi Publ., pp. 592-595. (In Russian).

7. Samsonova, E.V. (2011). *Razvitie professionalnoi kompetentnosti pedahoha doshkolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia, realizuiushcheho inkluzivnuiu praktiku* [Development of

professional competence of a teacher of a preschool educational institution that implements inclusive practice]. *Inkluzivnoe obrazovanie: metodolohiia, praktika, tekhnolohia* [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Moscow, pp. 239-240. (In Russian).

8. Selevko, H.K. (2004). *Pedahohicheskie kompetentsii i kompetentnost* [Pedagogical competence and competence]. *Selskaia shkola* [Rural School], no. 3, pp. 29-32. (In Russian).

9. Surtaeva, N.N. (2009). *Humanitarnye tekhnolohii v sovremennom obrazovatelnom prostanstve* [Humanitarian technologies in the modern educational space]. Omsk, BOUDPO "IROOO" Publ., 180 p. (In Russian).

10. Solodkova, M.I., Iliasov, D.F. (2009). *Upravlenie kachestvom podgotovki slushatelei v sisteme dopolnitel'nogo professionalno-pedahohicheskogo obrazovaniia* [Quality management of training students in the system of additional vocational and pedagogical education]. Moscow, VLADOS Publ., 320 p. (In Russian).

11. Fedotenko, I.L. (2013). *Podgotovka budushchikh uchitelei k pedahohicheskoi deiatelnosti v inkluzivnoi srede v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* [Preparing future teachers for pedagogical activity in an inclusive environment in the context of the competence approach]. *Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodolohiia* [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow, Buki Vedi Publ., pp. 617-621. (In Russian).

12. Soloveva, L.H. (2013). *Sozdanie rehionalnoi sistemy povysheniia kvalifikatsii pedahohov inkluzivnoi praktiki* [Creation of a regional training system for teachers of inclusive practice]. *Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodolohiia* [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow, Buki Vedi Publ., pp. 601-605. (In Russian).

13. Shipilina, L.A. (2010). *Metodolohiia i metody psikhologo-pedahohicheskikh issledovani* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Omsk, Polihraficheskii tsentr KAN Publ., 204 p. (In Russian).

14. Yakovleva, I.M. (2009). *Formirovanie professionalnoi kompetentnosti uchitelia-oligofrenopedahoha* [Formation of professional competence of an oligophrenopedagogue teacher]. Moscow, Sputnik+ Publ., 220 p. (In Russian).

Статья посвящена теоретическому анализу научных теорий, которые характеризуют технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На основании систематизации взглядов ученых дано авторское определение исследуемому феномену как системного способу организации совместной деятельности студентов и преподавателей, который способствует успешному формированию у них готовности к инклюзивной практике. Установлено, что эффективным способом подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются гуманитарные технологии, которые представляют собой совокупность технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов и направленных на достижение поставленной цели. Сделан вывод, что их применение позволит сформировать у будущих педагогов мотивационно-ценностные установки, подготовить к пониманию значимости своей профессиональной деятельности и ценности инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, технологии подготовки педагогов, дети с особыми возможностями здоровья, гуманитарные технологии.

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific approaches to the technologies of training teachers to work in the conditions of inclusive education. On the basis of systematization of views of leading scientists, the authors' vision of the investigated phenomenon as a systematic way of organizing the joint activity of students and teachers, which contributes to the successful formation of their readiness for inclusive practice, is presented.

*Key words:* inclusive education, teacher training technologies, children with specific health problems, humanitarian technologies.

Одержано 03.10.2018.

УДК 378.1:34

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-36

**В.В. ОМЕЛЬЯНЕНКО,**

*аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Систему спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки, у статті представлено структурно-функціональну модель, яка включає чотири етапи (підготовчий; організаційно-діяльнісний; регуляторно-корекційний; діагностично-результативний) й відображає цілісний, поліструктурний та синергійний характер юридичного освітнього процесу.

Розроблена й науково обґрунтована модель містить мету та завдання, принципи, наукові підходи, компонентну структуру досліджуваного процесу, організаційно-педагогічні умови, зміст, форми й методи їх реалізації; критерії та показники сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх правників та кінцевий результат.

*Ключові слова: структурно-функціональна модель, професійно-етична компетентність, майбутні бакалаври з правознавства, фахова підготовка.*

**П**остановка проблеми. В умовах сьогодення існує гостра необхідність у радикальній трансформації соціальної юриспруденції взагалі, й реалізації принципово нових підходів до здійснення фахової підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, зокрема.

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання виступає спрямованість вектора правничої освіти до професійного навчання майбутніх бакалаврів на засадах ціннісно-етичних відношень, детермінуючи їхню здатність до відтворення норм і правил юридичної культури у професії. Адже заклад вищої освіти юридичного профілю як інструмент змін, індикатор правового життя держави в умовах сьогодення отримує замовлення на правознавця, здатного успішно й ефективно вирішувати професійні завдання будь-якого рівня складності з дотриманням принципів і норм кодексу правничої професії, сформованими професійними вміннями та навичками етичної поведінки на основі справедливості, чесності, порядності й непідкупності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять такі аспекти проблеми:

- професійна підготовка майбутніх фахівців юридичного профілю (А. Борейчук, А. Бочевар, О. Браткова, М. Василенко, М. Васильєва, О. Каліцева, О. Котикова, В. Маньгора, Ю. Марченко, Т. Масленникова, Л. Насіленко, С. Пелипчук, В. Рижиков, С. Циганій);
- гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх юристів (І. Бондар, В. Василик, О. Денищик, Ю. Мельник, В. Савіщенко).

За нашим припущенням, необхідною умовою ефективного процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготов-

ці служитиме створення структурно-функціональної моделі, яка відобразатиме мету, основні наукові принципи та підходи, положення концепції, організаційно-педагогічні умови та зміст, форми й методи їхньої реалізації, прогнозований результат, відповідні рівні сформованості досліджуваного феномена, критерії, показники та результат.

**Мета статті** – розробити й науково обґрунтувати авторську структурно-функціональну модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація цілеспрямованої педагогічної стратегії полягає, перш за все, в орієнтації на соціальне замовлення суспільства, яке потребує етично компетентного правника-професіонала нової якості, фахова підготовка якого ґрунтується на міжнародних стандартах й відповідності вимогам сучасного конкурентоорієнтованого ринку праці. Така освітня ідея має стати домінантою етично орієнтованої, випереджальної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства на засадах правничої етики, людинознавчої педагогіки та соціально-моральних принципах гуманізму.

Слід підкреслити, що будь-яка дослідна модель базується на певних принципах, які являють собою загальні вихідні (базові) положення і виконують регулятивну функцію. В авторських принципах відзеркалено основні закономірності й відображено вимоги до змісту, організації та методики побудови процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці, стислу характеристику яких ми наведемо нижче.

Так, принцип гуманістичної спрямованості передбачає створення оптимальних педагогічних умов для цілісного соціального й інтелектуального розвитку кожної особистості. Йдеться про конструювання досліджуваного процесу з опорою на педагогіку розвитку, передбачаючи олюднення фахової підготовки, центральним орієнтиром якої постає ціннісно-сміслова основа життєдіяльності студента як особистості на засадах людяності, добра, толерантності й глибокої поваги.

Принцип культуровідповідності вимагає невід'ємного зв'язку навчання та виховання студентів-правознавців з відтворенням норм і правил професійної юридичної культури, опановуючи культурні цінності, де духовність і мораль становлять змістове ядро професії фахівця-правника.

Принцип фасилітації передбачає створення умов для етично орієнтованого, особистісно-професійного зростання всіх учасників навчального процесу, сутність якого полягає в допомозі кожному, в усвідомленні себе як цінності й підтримці їхнього прагнення до саморозвитку та самореалізації, сприяючи при цьому, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей на засадах гуманістичного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, толерантності, духовності та довіри.

Принцип елективності спрямовано на поглиблення та розширення меж професійно орієнтованих дисциплін, оновлюючи та наповнюючи їх морально-ціннісним змістом.

У моделі також застосовано компетентнісний, культурологічний, особистісно центрований, аксіологічний, гуманістично-екзистенційний та рефлексивний наукові підходи, реалізація яких сприятиме духовному перетворенню майбутнього правознавця, моральному вдосконаленню, набуттю досвіду етичної поведінки, зразків духовно-морального життя, спричинювальним полем якого є морально-етичні норми юридичної культури, істина, справедливість і чесність.

Незаперечним є факт, що успішне функціонування будь-якої педагогічної системи можливе тільки за умови певних шляхів її реалізації. Тому з метою формування досліджуваного явища необхідно розробити й науково обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов як сукупність чинників впливу на результативний процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці.

Комплекс організаційно-педагогічних умов ми розглядаємо як сукупність чинників впливу на результативний процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці. Розглянемо їх детальніше.

*1. Розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх бакалаврів з правознавства через інтеріоризацію моральних-етичних цінностей юридичної професії.*



Виховна стратегія щодо розвитку ціннісних утворень має полягати в особливості прояву педагогічної дії викладачів ЗВО юридичного профілю у процесі професійної підготовки суб'єктів навчання відповідно до поставленої мети в емоційно-ціннісній сфері особистості, передбачаючи виокремлення проміжних етапів, які приводять до кінцевого результату (у нашому випадку етично компетентного правознавця).

Тому домінантою в концептуальному осмисленні постає свідоме й емоційне прийняття здобувачами правової освіти юридичної професії як соціально значущої цінності, духовно розвивальний вплив і морально-перетворювальні можливості якої є базисом в опануванні загальнолюдськими цінностями на рівні «суспільство – правник – культура».

Слід підкреслити, що процес інтеріоризації передбачає відповідний комплекс послідовних дій щодо підготовки етично компетентного бакалавра з правознавства, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної сфери: сприйняття, аналіз, оцінка, організація та закріплення системи цінностей. Тобто на кожному з етапів відбувається поступове усвідомлення учасниками навчального процесу важливості моральних норм і законів в юридичній професії, перенесення морально-етичних рішень «всерединою» особистості, при чому ці цінності набувають на кожному з етапів якісно нових змін, базуючись на власних судженнях і оцінках.

Отже, наведені вище міркування дають змогу розглядати розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх бакалаврів з правознавства через: інтеріоризацію моральних-етичних цінностей юридичної професії, перш за все, процес актуалізації потребнісно-мотиваційної сфери суб'єктів навчання з високорозвиненими особистісним сенсом освіти; трансформацію моральних цінностей в автономні; орієнтацію на ціннісно-смыслову регуляцію діяльності, особистісно-професійне самовдосконалення; здійснення юридичної діяльності, виявляючи чуйність, терпимість, повагу, доброзичливість, такт, повагу та чесність, завжди відстоюючи незалежні моральні позиції.

*2. Створення етично орієнтованого середовища, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань з високою продуктивністю на засадах морального кодексу поведінки правника.*

Продуктивність діяльності з морально-духовного вдосконалення майбутніх здобувачів правової освіти залежить від багатьох факторів, насамперед, від стратегії комунікативної взаємодії, зумовлюючи взаємозбагачення учасників спілкування, взаєморозкриття та взаємопроникнення.

У цьому розумінні продуктивний процес формування етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства виглядає досить перспективним у відповідній гармонійній атмосфері, ціннісно-особистісному просторі професійної взаємодії, що створює умови для особливого духовного єднання її учасників, пробудження бажання та інтересу займатися улюбленою справою, яка приносить не тільки користь суспільству, а й задоволення.

На цій основі формується принципово нова якість професійної підготовки правничої еліти, ціннісно-смысловим орієнтиром якої постає розвивальна (стимулююча) дія компетентнісно орієнтованого педагогічного процесу на біоетичних засадах. Важливою умовою створеного етично орієнтованого середовища у закладах вищої освіти юридичного профілю є духовна культуродомінантність: формування духовно-моральних цінностей, які мають визнаватися майбутніми правознавцями стратегічно-життєвими професійними цілями юридичної професії, певними світоглядними орієнтирами.

Гуманістична основа такого середовища закладає базис для панування привабливого соціально-психологічного клімату в аудиторії. Перш за все, людяність закладається, пробуджується й стимулюється усім комплексом духовної атмосфери, а продуктивна діяльність учасників навчального процесу, спрямована на підтримку і пробудження потенціалу душевного тепла, взаємоповаги й довіри, взаємодопомоги та взаємовідповідальності.

*3. Педагогізація професійної підготовки майбутніх здобувачів правової освіти шляхом ампліфікації взаємопов'язаних дисциплін навчального плану морально-етичним змістом на підставі застосування креативно-рефлексивних методів та форм викладання.*

Сьогодні постає нагальна потреба в професійній підготовці нової генерації етично компетентних фахівців-правознавців, які б мали не тільки ґрунтовні знання, уміння, навички із суто правничих наук, так із тих, що віддзеркалюють сучасний стан розвитку соціуму,

а саме: науки гуманітарної спрямованості, що обов'язково мають охоплювати опанування педагогіки та психології.

Виникає об'єктивна необхідність педагогічного впливу на процес формування професійної компетентності майбутніх правників на засадах етичної педагогіки, створення психолого-педагогічних умов для цілісного етичного, морального й культурного розвитку особистості студента, починаючи з педагогізації професійного навчання в закладах вищої освіти юридичного профілю.

Тобто йдеться про глибоку педагогізацію правничої освіти, що, з нашої точки зору, передбачає:

- реалізацію навчального процесу в найсучаснішому культурологічному інноваційному режимі, в основу якого покладено імперативність культури й моралі;
- проектування компетентнісно орієнтованого освітнього процесу на засадах гуманоцентристської парадигми;
- створення професійно-розвивального, культурологічного середовища, яке надасть змогу вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії, адресно орієнтовані на розвиток і становлення висококомпетентної й високодуховної особистості майбутнього фахівця-правознавця;
- включення особистості студента до різноманітних видів професійної взаємодії на основі співпраці, професійного діалогу, взаєморозуміння з іншими, що, своєю чергою, зумовлено розвитком комунікативних та інформаційних компетентностей, які дають змогу вибудовувати конструктивну взаємодію на етичних засадах з оточуючим середовищем: навчальним чи виробничим;
- формування умінь самовираження, за допомогою способів виявлення особистісної та професійної індивідуальності, опанування способів саморегуляції, саморозвитку та самовдосконалення.

*4. Набуття і збагачення морально-духовного досвіду майбутніх фахівців з юридичною освітою через актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в аудиторній, позааудиторній роботі та виробничій практиці.*

У пошуках вирішення проблеми ми виходили з того, що будь-яке завдання, яке розв'язується спільно між суб'єктами навчання, доцільно розглядати крізь призму педагогічного спілкування, спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію колективної діяльності, обмін ідеями, судженнями, переживаннями, а також на задоволення потреб особистості студента в підтримці, дружбі, співчутті та ін. Такий підхід зумовлено тим, що розвивальне суб'єкт-суб'єктне спілкування дає змогу успішно реалізовувати комплекс заходів з цілеспрямованого формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці.

Наведені аргументи уможливають формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці через створення спеціального емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту між учасниками навчального процесу, зумовлюючи взаєморозкриття, взаємопроникнення, духовно-ціннісне взаємозбагачення людей, які спілкуються.

Слід підкреслити: важливою умовою ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у фаховій підготовці майбутніх правників є переконлива комунікація, за якої студент свідомо приєднує певні етичні норми, принципи, правила морально спрямованої юридичної діяльності в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці, перетворюючи її на відповідну особистісну цінність як регулятора власної поведінки.

У процесі дослідження з'ясовано: повноцінне становлення духовно орієнтованої особистості фахівця неможливе без морально-розвивального спілкування з домінуванням етичної комунікативної спрямованості, відкритості й довіри до партнера, неконфліктності, контактності, самосприйняття тощо. Ефективність впливу викладача на процес формування етично компетентного бакалавра з правознавства, результативність його виховних комплексних впливів залежить від професійної активності викладача ЗВО юридичного профілю, точніше, від професійно значущих якостей: його ставлення до професії, мотивів та настанов, системи цінностей, особливостей самосвідомості та емоційної сфери.

З урахуванням цього зрозуміло, що етично орієнтоване спілкування на морально-етичних засадах в аудиторній, позааудиторній роботі та виробничій практиці стане ефективним за таких умов:

- викладачі, надаючи перевагу особистісно орієнтованому стилю спілкування займають позицію, яка враховує права та інтереси студента, забезпечує емоційний контакт з ним, а також умови для вияву ініціативи, активності, самостійності, вибору рішень, породжуючи почуття особистісної значущості й впевненості;
- етично орієнтоване спілкування у фаховій підготовці забезпечує не тільки обмін відомленнями, думками, рішеннями, а також стимулює партнера зі спілкування, спрямовуючи його на певні дії, орієнтуючи й узгоджуючи ці дії для організації спільної комунікативної діяльності, розвиваючи, тим самим, ціннісно-мотиваційну сферу співрозмовника;
- здійснення фасилітативного супроводу опанування студентом етичних норм і цінностей юридичної професії як компетентнісної складової фахової підготовки;
- розширення форм творчості засобами професійної комунікації; збагачення змісту дисциплін концепціями етичного саморозвитку, розробка програм духовно-морального самовдосконалення тощо;
- створення умов для розвитку професіоналізму суб'єктів навчання через інтелектуальну саморегуляцію – здатність особистості керувати інтелектуальною діяльністю, цілеспрямовано самопроекувати, самобудувати успішну кар'єру на засадах морально-духовних цінностей правничої професії.

Відповідно до останнього, четвертого – діагностично-результативного етапу, розробленої нами структурно-функціональної моделі, внутрішніми регуляторами сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства виступають компоненти, що визначаються за відповідними критеріями, показниками та рівнями.

Вищеназваний процес, за нашою концепцією, розкрито у трьох напрямках, тобто слід забезпечити позитивну динаміку змін показників сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства за ціннісно-орієнтаційним, когнітивно-інструментальним та оцінювально-результативним критеріями.

Так, *ціннісно-орієнтаційний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки репрезентовано такими показниками: висока вмотивованість правничою професією; стійкість морально-етичних переконань; домінування гуманістичних мотивів у структурі особистості правника; усвідомлення майбутніми правниками соціально-моральної відповідальності за наслідки своїх дій.

*Когнітивно-інструментальний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці має в своїй структурі такі показники: обізнаність, оволодіння загальнонауковими професійними знаннями і досвідом, нормативно-правовими функціями, змістом і принципами етичного кодексу правничої діяльності; здатність технологічно вибудовувати юридичну діяльність (аналізувати, зіставляти, виявляти сутність та взаємозв'язки, знаходити оптимальний спосіб розв'язання професійної ситуації, прогнозувати та оцінювати результат) відповідно до встановлених етичних норм; сформована сукупність загальноправових, спеціалізованих, перцептивних умінь щодо прийняття оптимального рішення та здатність переконати інших у його правильності (уміння застосовувати методи наукового пошуку, керівництво комунікативними ситуаціями, ведення полеміки, аргументація, готовність вирішувати конфліктні ситуації, установа демократичного стилю ділового спілкування тощо).

*Оцінювально-результативний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці представлено такими показниками: знання власних переваг і недоліків; здатність до самоаналізу та самооцінки результатів юридичної діяльності; володіння рефлексивними технологіями і вміннями порівнювати результати дії з метою, яка була поставлена; усвідомлення причин професійних успіхів і невдач.

Кінцевим результатом розробленої структурно-функціональної моделі є сформованість професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, в результаті реалізації зазначеної моделі як фундаментальної стратегії змін, глибоке осмислення та розв'язання проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки надає нам можливість створити оптимальний професійний портрет сучасного правника-професіонала.

Ефективний правознавець – це емпатійно привабливий фахівець для клієнтів, колег, суспільства, зі сформованою позитивною «Я-концепцією», високоосвічений, самовідданий справі, з особисто гідною поведінкою, несе соціально-моральну відповідальність за юридичні наслідки прийнятих рішень, усвідомлює межі власної компетентності, є самостійним у прийнятті юридичних рішень на засадах прозорості, чесності, неупередженості, конфіденційності, порядності, тактовності, клієнтоорієнтованості, служіння закону, з щирим сумлінням допомогти людям; має глибокі знання національного і міжнародного законодавства, стандартів основоположних міжнародних конвенцій у сфері прав людини, професійної етики, у відповідних сферах судочинства; присутня незалежність у поглядах і переконаннях; зі сформованим прагненням до самопізнання, самоаналізу й самопобудови.

Відтак, визначення, обґрунтування ефективних шляхів реалізації структурно-функціональної моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки та їх експериментальна перевірка – наше наступне дослідницьке завдання.

#### Список використаних джерел

1. Нітенко О.В. Деякі аспекти підготовки фахівців із права в університетах Європейського простору вищої освіти / О.В. Нітенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 1. – С. 98–104.
2. Суцценко Л.О. Домінанти морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ / Л.О. Суцценко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – № 2 (57). – С. 448–454.

#### References

1. Nitenko, O.V. (2015). *Deiaki aspekty pidhotovky fakhivtsivi z prava v universytetakh Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity* [Some aspects of the training of law specialists at universities of the European Higher Education Area]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [The theory and practice of social systems management], no. 1, pp. 98-104. (In Ukrainian).
2. Sushchenko, L.O. (2017). *Dominanty moralno-etychnoi spriamovanosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u VNZ* [Dominates of moral and ethical orientation of professional training of future teachers in higher educational institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Nikolayev National University named after V.O. Sukhomlynsky. Pedagogical sciences]. Mykolaiv, MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho, no. 2 (57), pp. 448-454. (In Ukrainian).

Систему специальных педагогических путей, направленных на формирование профессионально-этической компетентности будущих бакалавров по правоведению в процессе профессиональной подготовки в статье представляет структурно-функциональная модель, которая включает четыре этапа (подготовительный; организационно-деятельностный; регуляторно-коррекционный; диагностико-результативный) и отражает целостный, полиструктурный и синергетический характер юридического образовательного процесса.

Разработанная и научно обоснованная модель содержит цели и задачи, принципы, научные подходы, компонентную структуру изучаемого процесса, организационно-педагогические условия, содержание, формы и методы их реализации; критерии и показатели сформированности профессионально-этической компетентности будущих юристов и конечный результат.

*Ключевые слова:* структурно-функциональная модель, профессионально-этическая компетентность, будущие бакалавры по правоведению, профессиональная подготовка.

The system of special educational activities aimed at the formation of professional and ethical competence of Bachelor of Law in professional training is presented as a structural-functional model. This model includes four phases (preparation, organization and activities, regulation and correction, evaluation of results) and reflects the holistic, polystructural and synergistic character of legal education.

The model, which we have developed and scientifically grounded, contains goals and tasks, principles, scientific approaches, component structure of the investigated process, organizational and pedagogical conditions, content, forms and methods of their implementation; criteria and indicators of the formation of professional and ethical competence of future lawyers, and the final result.

*Key words: structural and functional model, professional and ethical competence, future bachelors of law, professional training.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378.147  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-37

**Т.М. ОСТАПЕНКО,**  
*кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри бухгалтерського обліку  
Полтавської державної аграрної академії*

## МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЯК ГОЛОВНА ЛАНКА ДИДАКТИКИ І НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ

У статті узагальнено досвід викладачів Полтавської державної аграрної академії щодо використання активних форм навчання (при викладанні дисципліни «Методика викладання облікових дисциплін»). Продемонстровано приклади/вихідні дані ситуаційних вправ, ділової гри, що сприяють розвитку особистості, комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички. У статті наведено колективну методику проведення ділової гри (хід заняття) та ситуаційну методику (на прикладі облікових дисциплін). Встановлено, що впровадження у практику ВНЗ сучасних форм навчання потребує обізнаності викладачів (вміння спостерігати, організація міжособистісного спілкування, орієнтація в різних галузях науки, активне використання ТЗН, врахування викладачем індивідуальних, вікових та гендерних особливостей членів навчальної групи тощо), готовності студентів до провідної ролі в навчальному процесі. Пропонується у навчальному процесі використовувати кейс-ситуації та ділову гру з метою закріплення знань/проблемного матеріалу, які студент здобуває у процесі самостійної роботи.

*Ключові слова: методика, викладання, викладач, лекція, ділова гра, кейс-ситуація, облік.*

**П**остановка проблеми. Діяльність сучасного викладача вищого навчального закладу досить часто потребує в надзвичайно стислі терміни (в аудиторний час) доведення до студентів знань, формування умінь та навичок. Викликати цікавість до навчального процесу сучасний викладач може за рахунок вмілої організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (активізації самостійного розв'язання/вирішення проблем, вмілого відбору форм, методів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності, впровадження у навчальний процес сучасних інноваційних методик викладання, використання у навчально-пізнавальному процесі сучасних технологій тощо).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти активізації навчального процесу досліджували Л.А. Якимова, І.М. Найдьонов, М.І. Радченко, М.О. Голубева, Х.Ш. Бахтіярова, Т.А. Садова, О. Тарасова та інші вчені.

На сьогодні надзвичайно актуальною є проблема залучення у освітню діяльність викладача, що не лише використовує досягнення науково-технічного прогресу (мультимедіа, програму типу «Viber» тощо), а й готовий впроваджувати в навчальний процес вищої школи сучасні методики викладання, які суттєво впливають на формування компетенцій студентів. Наше дослідження не ставить за мету внесення ясності в питання практичного застосування інноваційних методик викладання.

**Формулювання мети.** Метою статті є демонстрування для вищих навчальних закладів досвіду організації навчання за сучасними технологіями (на прикладі кейс-ситуацій, ділової гри і дисципліни «Методика викладання облікових дисциплін»).

**Виклад основного матеріалу.** Метою вивчення дисципліни «Методика викладання облікових дисциплін» (далі – МВОД), що викладається для здобувачів Полтавської державної аграрної академії (ОКР-магістр, спеціальності «Облік і оподаткування»), є формування

компетенцій, які дозволять викладати вишівські дисципліни бухгалтерського профілю, тобто займатися освітньою діяльністю в галузі економіки. Серед завдань дисципліни МВОД: вивчення загальної методики організації навчання у вищому навчальному закладі з урахуванням специфіки викладання облікових дисциплін; ознайомлення із сучасними інноваційними вітчизняними і зарубіжними методиками (формами) навчально-пізнавального процесу у вищій школі; формування умінь і навичок підготовки, проведення лекційних і практичних (лабораторних, семінарських) занять зі студентами, які вивчають облікові дисципліни; формування методичної майстерності педагогічної техніки майбутнього викладача, його комунікативних здібностей, умінь і навичок індивідуального і колективного спілкування зі студентами; вивчення основних проблем організації та методики діагностики навчально-пізнавальної діяльності студентів, керівництва їхньою науково-дослідною роботою.

У результаті вивчення дисципліни МВОД студенти повинні уміти: застосовувати компетенції викладання облікових дисциплін у вищих закладах освіти; застосовувати традиційні методики навчальної діяльності (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, заліки, екзамени, курсовий і дипломний проект, самостійна робота), а також сучасні інноваційні методики.

Серед сучасних інноваційних методик викладання облікових дисциплін, які студенти вчать застосовувати – це кейс-ситуації та ділова гра. Сценарії проведення цих методик розроблені за навчальним посібником І.М. Найдьонова [1].

Розглянемо кейс-ситуацію, яку студенти вивчають на прикладі дисципліни «Управлінський облік». Кейс-ситуація «Бухгалтер з обліку витрат і виходу продукції бджільництва» полягає у такому:

1. Студенти вивчають наукові публікації за темою ситуації (облік витрат і виходу продукції джмелівництва (бджільництва) за журнально-ордерної форми).

2. Студенти готуються до виступу за темою ситуації (тези за вимогами вищої школи).

3. Безпосередньо в ході заняття декілька студентів групи (4 особи) 10-15 хв ознайомлюють інших студентів групи з матеріалами виступів із заявленої тематики.

4. Викладач моделює ситуацію від'їзду студентів на виробничу практику в сільськогосподарське підприємство, що займається розведенням бджіл. Призначаються «бухгалтери-стажувальники», які «готуватимуть доповідні» для звітування перед керівником про вчинені заходи. Студентам повідомляється така ситуація: «Уявіть, що вас призначили бухгалтером-стажувальником з обліку витрат і виходу продукції тваринництва (джмелівництва) в сільськогосподарському підприємстві. У понеділок (31 липня поточного року) ви приступили до виконання обов'язків і раптом отримуєте повідомлення, що необхідно скласти до кінця робочого дня Звіт № 5.5 с.-г. за місяць з джмелівництва. Потреба у Звіті № 5.5 с.-г. виникла у зв'язку з тим, що 1 серпня поточного року бухгалтеру-стажувальнику необхідно відрепортувати перед головним бухгалтером про отримані в липні поточного року доходи сільськогосподарського підприємства «Майя» від основної діяльності – джмелівництва».

Завдання для інших студентів: в межах міні-груп (орієнтовно 4 особи) студенти повинні запропонувати конкретний зміст облікових дій (кореспонденція рахунків, порядок розрахунку доходу (витрат) від первісного визнання продукції та/або біологічних активів, порядок закриття виробничого звіту). На обговорення можливих варіантів облікових дій відводиться 25- 40 хв. Після закінчення відведеного часу в зошитах (табл. 1, 2) мають бути правильно записані виконані завдання.

Таблиця 1

**Журнал реєстрації господарських операцій (з обліку джмелівництва)**

| Зміст господарської операції   | Дебет | Кредит | Сума, грн     |
|--|-------|--------|---------------|
| Оприбутковано внаслідок придбання маток за первісною вартістю, крім того ПДВ                   |       |        | 15000<br>3000 |
| Придбано вулики, крім того ПДВ   |       |        | 5000<br>?     |
| Оприбутковано внаслідок придбання конструкції для закладки (дорощування) гнізда, крім того ПДВ |       |        | 3000<br>600   |
| Вибракувано 3 матки через неналежну активність   |       |        | 450           |

Закінчення табл. 1

| Зміст господарської операції  | Дебет | Кредит | Сума, грн                             |
|---|-------|--------|---------------------------------------|
| Списано на закладку:<br>матки (100 шт.)<br>конструкції для закладання гнізда<br>вулики<br>корм<br>інші витрати (амортизація приміщень, послуги<br>електропостачання зі сторони, зарплата і ЄСВ) |       |        | 14550<br>2910<br>4850<br>3000<br>5000 |
| Оприбутковано джмеліні сім'ї за справедливою вартістю   |       |        | 60000                                 |
| Визнано доход (втрати) від первісного визнання  |       |        | ?                                     |

Один із студентів міні-групи звітує перед керівником про хід справ у розведенні джмелів (відрізняє на запитання керівника: вигідно чи не вигідно займатися джмелівництвом?).

Таблиця 2

**Звіт № 5.5 с.-г. про витрати та вихід продукції основного виробництва (джмелівництва)**

| I. Витрати (дебет 232)        |           |         | II. Вихід продукції (кредит 232) |           |         |
|-------------------------------|-----------|---------|----------------------------------|-----------|---------|
| Стаття                        | Сума, грн | Рахунок | Продукція                        | Сума, грн | Рахунок |
| Матки                         |           |         | Джмеліні сім'ї                   |           |         |
| .....                         |           |         | .....                            |           |         |
| Всього витрат                 |           |         | Всього (вартість продукції)      |           |         |
| Доход від первісного визнання |           |         | Втрати від первісного визнання   |           |         |
| Разом                         |           |         | Разом                            |           |         |

Можливий другий варіант дій для студентів: після роз'яснення викладачем завдання для всієї аудиторії, учасникам пропонується 5-10 хв попрацювати індивідуально, продумати і записати у зошиті особисті уявлення про облік витрат і виходу продукції джмелівництва. Далі декілька з учасників (за їх бажанням чи вибором викладача) назначаються бухгалтерами- стажувальниками і кейс вирішується за запропонованою вище схемою.

Робота студентів з кейсом передбачає: розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу; «мозковий штурм» в мережах групи; публічний виступ із презентцією та захистом запропонованого рішення; контрольне опитування учасників (перевірка виконання завдання) на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

5. Вихідні дані заняття: необхідно скласти журнал реєстрації господарських операцій (табл. 1), закрити звіт (табл. 2), розрахувати величину доходу (витрат) від первісного визнання продукції та/або біологічних активів і методику його обрахунку.

6. Мета заняття:

1) формування особистісних якостей (розвиток працьовитості; розвиток креативності; формуванні здатності до конкурентоспроможності; формування готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; формування впевненості в собі; формування потреби в досягненні; розвиток вольових якостей; формування навичок роботи в групі; формування позитивного досвіду спілкування; формування навичок комунікативної культури; формування соціально активної і життєво компетентної особистості;

2) формування умінь, навичок застосування нетрадиційних практичних занять при підготовці здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Облік і оподаткування» [2, 3].

Розглянемо ділову гру «Навчальна лекція – основна форма викладацької діяльності», яка полягає у такому:

1. Мета гри: формування умінь, навичок підготовки, проведення, оцінки лекції для студентів.



Завдання гри: формування умінь, навичок організаційної технології підготовки лекції; проведення фрагмента лекції за однією з навчальних тем бухгалтерських дисциплін; визначення критеріїв ефективності підготовки, проведення лекції.

2. Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Вибір типу лекції за відповідною методикою проведення: вступна лекція; проблемна лекція; лекція з презентацією; лекція-конференція тощо (звернути увагу на структурні компоненти лекції).

2. захист проводиться як рольова гра, із використанням усіх атрибутів сюжету практичного лекційного заняття. Для оцінки кожного фрагмента лекції створюється група експертів (звернути увагу на вимоги до лекційних занять).

3. Тема лекції обирається за варіативним вибором студента: за навчальним курсом спеціальних/облікових дисциплін.

4. Організаційна технологія проведення заняття може бути за різними варіантами. Наприклад:

Варіант 1. На занятті обговорюється кілька виступів студентів з вибраної теми лекції. Виступ має вступну частину і тези одного питання (до 15 хв). Оцінюється педагогічна майстерність майбутнього спеціаліста-викладача, вміння ставити і вирішувати проблемні питання в процесі лекції, застосовувати прийоми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, вміння орієнтуватись у часі тощо (критерії наведені нижче).

Варіант 2. Заняття проводиться у формі гри «Лекція - прес-конференція». У процесі підготовки навчальна група ділиться на три підгрупи. Визначаються лідери кожної підгрупи, які на «прес-конференції» будуть грати роль науковця відповідно до теми лекції і навчальної дисципліни. Студентам оголошуються теми виступів на «прес-конференції». Кожен готує фрагмент своєї лекції і питання до виступаючих «науковців». Заняття розпочинає викладач у ролі ведучого «прес-конференції». Після короткого вступного слова теми гри він надає за встановленим порядком слово одному з учасників (лідеру підгрупи), який висвітлює тему своєї лекції, але не як студент, а як вчений. Студенти цієї підгрупи виступають у ролі його асистентів. Друга підгрупа виступає у ролі «журналістів», які ставлять питання виступаючому (кількість питань за домовленістю). Студенти третьої групи, а також викладач виступають у ролі «експертів» і виставляють бали за виступ [2, 4].

5. Методика аналізу лекції (оцінювання педагогічної майстерності) може передбачати чотири основних характеристики: інформаційно-логічну характеристику лекції; характеристику активізації розумової діяльності студента у процесі здійснення лекції; емоційну характеристику лекції; характеристику наочності.

Питання, на які необхідно звернути увагу для оцінки лекції:

1. Зміст лекції: науковість, відповідність сучасному рівню розвитку науки. Активізація мислення, висунення проблемних питань, показ суперечностей упродовж лекції, ознайомлення з історією наукового пошуку, визначення проблем для самостійного дослідження. Зв'язок з життям, показ практичної значущості матеріалу та його застосування в майбутній спеціальності – професійна спрямованість. Наявність матеріалу, якого немає в підручниках. Пояснення найбільш складних питань. Наявність завдань для самостійного відпрацювання матеріалу, зв'язків з попередніми лекціями, розділами курсу, внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

2. Методика читання лекцій: чітка структура лекції, логіка викладу, повідомлення літератури до теми. Доступність та аргументованість. Виокремлення головного у матеріалі та висновках. Використання деяких прийомів закріплення – повторення, запитання на перевірку розуміння, засвоєння, підбиття підсумків. Використання ТЗН, застосування лектором опорних матеріалів.

3. Керівництво роботою студентів (зміна темпу, уповільнення темпу за умов важливості виділення матеріалу), використання прийомів підтримки уваги – цікаві приклади, питання, жарти і т. ін. Спонування до запитань з боку студентів.

4. Особистість лектора: знання предмета, емоційність, голос, дикція, чіткість, забарвленість, грамотність мовлення, зовнішній вигляд, вміння триматися перед аудиторією, вміння бачити та відчувати аудиторію, встановлювати з нею контакт.

5. Результати лекції: інформаційна цінність лекції. Досягнення дидактичних цілей [5].

Слід зазначити, що існують й інші підходи до оцінювання лекцій.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Враховуючи, що впровадження у навчання кредитно-модульної системи передбачає істотне скорочення обсягу аудиторних занять, тому пропонується базові знання викладати на лекціях, а на практичних заняттях, з поміж іншого, використовувати кейс-ситуації та ділову гру (з метою закріплення проблемного матеріалу, що студент здобуває у процесі самостійної роботи). Досвід застосування ділових ігор показує, що на вивчення окремої теми/питання витрачаються значні обсяги часу, проте таке навчання активізує самостійну роботу студентів, адже студенти є джерелом знань, з одного боку, а з іншого боку – вони отримують «комплексну» оцінку, що спонукає до навчально-пізнавальної діяльності. Досвід застосування кейс-вправ показує, що цей метод сприяє засвоєнню значного обсягу знань, формуванню професійних якостей у студентів. Подальші дослідження будуть спрямовані на демонстрування переваг інших новітніх методик, що є практичним надбанням Полтавської державної аграрної академії.

### Список використаних джерел

1. Найдъонов І.М. Викладання фінансово-економічних дисциплін: методика, технологія, управління: навч. посіб. / І.М. Найдъонов. – Київ: ЦУЛ, 2014. – 432 с.
2. Методичні рекомендації для проведення практичних занять з дисципліни «Методика викладання облікових дисциплін» для ЗВО денної та заочної форми навчання, спеціальності «Облік і аудит» та «Облік і оподаткування» / Т.М. Остапенко. – Полтава: ПДАА, 2016. – 46 с.
3. Остапенко Т.М. Кейс-метод при викладанні облікових дисциплін / Т.М. Остапенко // Актуальні проблеми та перспективи розвитку обліку, аналізу та контролю в соціально-орієнтованій системі управління підприємством: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2018 р., м. Полтава). – Полтава, 2018. – С. 346–349.
4. Остапенко Т.М. Ділова гра при викладанні дисципліни «Методика викладання облікових дисциплін» / Т.М. Остапенко // **Облік, аудит, оподаткування та звітність у системі забезпечення економічної стійкості підприємств**: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (10–11 травня 2018 р.). – Дніпро: ДАЕУ, 2018. – С.
5. Швець Д.Є. Оцінка якості лекцій у контексті менеджменту якості освіти [Електронний ресурс] / Д.Є. Швець, О.Є. Постол // **Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії**. – 2010. – Вип. 43. – С. 57–67. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgzdia\\_2010\\_43\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgzdia_2010_43_9)

### References

1. Naidonov, I.M. (2014). *Vykladannia finansovo-ekonomichnykh dystsyplin : metodyka, tekhnolohiia, upravlinnia* [Teaching financial and economic disciplines: methods, technology, and management]. Kyiv, TsUL Publ., 432 p. (In Ukrainian).
1. Ostapenko, T.M. (2016). *Metodychni rekomendatsii dlia provedennia praktychnykh zaniat z dystsypliny "Metodyka vykladannia oblikovykh dystsyplin" dlia ZVO dennoi ta zaochnoi formy navchannia, spetsialnosti "Oblik i audyt" ta "Oblik i opodatkuvannia"* [Methodical recommendations for holding workshops in the discipline "Methods of holding accounting disciplines" for full-time and part-time study at higher educational institutions (the specialty "Accounting and auditing" and "Accounting and taxation")]. Poltava, PDAA Publ., 46 p. (In Ukrainian).
2. Ostapenko, T.M. (2018). *Keis-metod pry vykladanni oblikovykh dystsyplin* [The case method in the process of teaching accounting disciplines]. *Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku obliku, analizu ta kontroliu v sotsialno-orientovanii systemi upravlinnia pidpryemstvom* [Actual problems and prospects of development of accounting, analysis, and controlling in a socially oriented system of company management], Poltava, pp. 346-349. (In Ukrainian).
3. Ostapenko, T.M. (2018). *Dilova hra pry vykladanni dystsypliny "Metodyka vykladannia oblikovykh dystsyplin"* [A business game in teaching the discipline "Methods of holding accounting disciplines"]. *Oblik, audyt, opodatkuvannia ta zvitnist u systemi zabezpechennia ekonomichnoi stiikosti pidpryemstv* [Accounting, auditing, taxation, and reporting in a system of ensuring economic sustainability of enterprises], Dnipro, P. (In Ukrainian).

4. Shvets, D.Ye. & Postol, O.Ye. (2010). *Otsinka yakosti lektsii u konteksti menedzhmentu yakosti osvity* [Assessing quality of lectures in the context of managing education quality]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii* [Humanitarian herald of Zaporizhzhia State Engineering Academy], no. 43, pp. 57-67. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia\\_2010\\_43\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2010_43_9) (In Ukrainian).

В статье обобщен опыт преподавателей Полтавской государственной аграрной академии по использованию активных форм обучения (при преподавании дисциплины «Методика преподавания учетных дисциплин»). Продемонстрированы примеры/исходные данные ситуационных упражнений, деловой игры. В статье приведена коллективная методика проведения деловой игры (ход занятия) и ситуационная методика (на примере учетных дисциплин). Установлено, что внедрение в практику вузов современных форм обучения требует осведомленности преподавателей, готовности студентов к ведущей роли в учебном процессе. Предлагается в учебном процессе кейс-ситуации и деловую игру использовать с целью закрепления проблемного материала, который студент получает в процессе самостоятельной работы.

*Ключевые слова: методика, преподавание, преподаватель, лекция, деловая игра, кейс-ситуация, учет.*

The article outlines the experience of lecturers at Poltava State Agrarian Academy in application of active modes of learning (in teaching a discipline «**Methods for teaching accounting disciplines**»). The article demonstrates examples and input data for case studies and a business game. It discloses team techniques for conducting a business game (the course of a seminar) and methods of a case study (using the example of accounting disciplines). The author has ascertained that implementation of modern modes of learning in the practice of higher education institutions requires awareness of lecturers and willingness of students to play the leading role in an education process. It is proposed to use case studies and business games in the education process to memorize problematic material obtained in the process of self-studying.

*Key words: methodology, teaching, teacher, lecture, business game, case situation, accounting.*

*Одержано 03.10.2018.*

УДК 378.147  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-38

**О.О. ПАВЛЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**К.С. ЧОЙ,**

*доктор теологічних наук, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**О.Є. БОНДАР,**

*старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**Д.Й. БЕ,**

*магістр з корейської мови, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**О.О. ГОРБАНЬОВА,**

*старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

## **РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ДОСВІД АВСТРІЇ, США, ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ**

Розглянуто питання розвитку освітніх програм підготовки перекладачів у трьох країнах з різних частин світу. Виявлено на прикладі Австрії, США та Південної Кореї, що програми підготовки перекладачів мають спільні риси: орієнтація на актуальні професійні стандарти для перекладацької професії; узгодженість освітніх і професійних стандартів для перекладачів; функціонування програм професійної підготовки перекладачів у контексті професійної діяльності; орієнтованість програм підготовки перекладачів на виклики глобалізації; обов'язкове опанування двох іноземних мов; удосконалення перекладацької компетентності (усної/письмової), зокрема у спеціалізованих вузькопрофільних сферах. Також виявлено відмінності: наявність/відсутність норми офіційного ліцензування освітніх програм професійної підготовки перекладачів; наявність/відсутність офіційної вимоги держави щодо здобуття ступеня магістра усного та письмового перекладу як умови допуску до професійної діяльності.

*Ключові слова: підготовка перекладачів, освітня програма, усний переклад, письмовий переклад, ліцензована/неліцензована освітня програма.*

**П**остановка проблеми. Актуальна і якісна професійна підготовка фахівців різних галузей є одним з важливих викликів сьогодення та запитів суспільства. Реформа вищої освіти входить до переліку «реанімаційного пакета реформ» України, тому що саме вища освіта має змогу орієнтуватися на виклики глобалізації, інтеграції, інформатизації тощо й швидко налаштовувати свою систему на їх вирішення. Зокрема йдеться про формування актуальних професійних компетентностей, а отже, про розвиток, «налагодження» освітніх програм під потреби транскордонного ринку, який потребує посеред-

ників у комунікації. Ними, у першу чергу, виступають перекладачі: «світовий ринок перекладу зростає на 15-25% щорічно» [1, с. 126].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях теоретичні основи проблеми підготовки перекладачів висвітлюються з різних аспектів. Існує низка праць, які дають чітке уявлення щодо історичних аспектів перекладацької освіти, професійної підготовки усних і письмових перекладачів у зарубіжній школі, розвитку професійної підготовки перекладачів в університетах країн західної Європи тощо. Зокрема слід відзначити праці С. Амеліної, Н. Бідюк, Т. Георгієвої, А. Грос, А. Іванової, Н. Левицької, Ф. Майєра, І. Марцинківського, О. Сергеевої, О. Тарнопольського, Л. Тархової, О. Шупта та ін.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у дослідженні питання розвитку освітніх програм підготовки перекладачів у трьох країнах з різних частин світу на прикладі Австрії, США та Південної Кореї та виявленні схожих рис та відмінностей з метою пошуку доцільних можливостей для імплементації цих програм в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Звертаючись до питання підготовки перекладачів, зазначимо, що в дослідженні ми спираємося на визначення поняття «професійна підготовка перекладачів», яке було розглянуто в попередній праці співавторів цієї статті О. Павленко, О. Бондар, Д. Бе [2, с. 89]. Тож перейдемо до вивчення досвіду зарубіжних країн щодо підготовки перекладачів.

**Розвиток освітніх програм підготовки перекладачів: досвід США.** З метою подальшого порівняння й формулювання висновків, розпочнемо з вивчення освітніх програм підготовки перекладачів у США. У результаті дослідження ринку освітніх послуг з навчання перекладу в США, зокрема на основі вивчення програм, що надають ступінь з перекладу (Translation Degree Overview), ми спиралися на рейтинг ALTA, США (<https://www.altalang.com/beyond-words/top-10-us-translation-schools/>) [3]. Слід зазначити, що рейтинги ALTA є цілісними, а не редукованими (див.: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Редукціонізм>) [4]. Цей методологічний принцип спрощення уможливив ранжування програм, різних за типом сертифікатів та ступенів, що присвоюються (бакалавра, магістра, кандидата наук), за кількістю мов, що вивчаються, курсів, що пропонуються, кількістю викладачів, ресурсів, за доступністю програм, їх різноманітністю тощо. Слід визнати, що, передусім, у методологію ранжування ALTA закладено не статистичний аналіз, а поділ на програми за освітнім рівнем (бакалавр/магістр) з отриманням диплому та на освітні програми з отриманням сертифікатів.

Було з'ясовано, що з вересня 2009 р. в Топ-10 програм з навчання перекладу незмінними залишаються університети (Top 10 U.S. Translation Programs), а саме: Університет Галлодет (**Gallaudet University**), Кентський державний університет (**Kent State University**), Інститут міжнародних досліджень Міддлбері в Монтерей (Middlebury Institute of International Studies at Monterey), Державний університет штату Нью-Йорк Бінгемтон (State University of New York Binghamton / SUNY Binghamton), (University of Texas, Dallas) [3].

Топ-програми з отриманням сертифікату з перекладу (Top 5 Translation Certification Programs, <https://www.altalang.com/beyond-words/top-10-us-translation-schools/>) пропонують: Американський університет (American University), Бостонський університет (Boston University), Міжнародний університет Флориди (Florida International University), Державний університет штату Джорджія (Georgia State University), Нью-Йоркський університет (New York University / NYU) [3]. Зокрема програма Школи професійної підготовки Нью-Йоркського університету пропонує навчання мови, письмового та усного перекладу [5].

Узагальнюючи, можна визначити, що *бакалавр у галузі перекладу (Bachelor of Arts in Translation and Interpretation)* – це передпрофесійна програма, яка вводить основи теорії перекладу. Програма має основні курси з перекладу і також пропонує поглиблене вивчення іноземних мов з метою забезпечення іншомовних компетентностей. Попереднє завершення бакалаврської програми, яка передбачає спеціалізацію з іноземної мови або у відповідній галузі з курсовою роботою іноземною мовою, є необхідним для вступу на магістерську програму. Отже, випускникам програми бакалаврату в галузі перекладу надається право вступу до магістратури в галузі перекладу (професійний ступінь) або вони мають змогу йти працювати в урядових установах, бізнесі або промисловості, в перекладацьких агенціях або позаштатними перекладачами.

Ступінь *магістра і кандидата наук (PhD)* у галузі перекладу зазвичай належить до загальної освітньої програми з перекладу. Ці програми є міждисциплінарними (історична, лі-

тературна і наукова сфери), водночас вони дають основи загальних навичок перекладу. Комп'ютерні навички є важливим інструментом, тому що використання комп'ютерних програм перекладу та управління глосаріями часто є ключовим компонентом програм навчання перекладу. Випускники магістерських програм у галузі перекладу мають право надавати приватні (особисті) та корпоративні послуги з перекладу, працювати позаштатними перекладачами, розробниками програмного забезпечення для перекладу, бути співробітниками державних установ. Випускники PhD-програм часто залишаються працювати в академічній сфері та викладають лінгвістику або проводять дослідження, пов'язані з перекладом.

Однак слід відзначити, що найбільш конкретно програмою перекладу вважається та, яка надає магістерський ступінь з літературного перекладу (literary translation degree). Зазвичай присуджується ступінь магістра в галузі образотворчих мистецтв (Master of Fine Arts). У ході дослідження виявлено, що в США існує лише декілька таких програм. Зазначені освітні програми з літературного перекладу пропонують навчання теорії і практики літературного перекладу. Оскільки ці освітні програми є програмами в галузі образотворчих мистецтв, які часто пов'язані з творчим письмом (Creative Writing), студенти повинні проводити як творчі семінари з письма і письмового перекладу, так і теоретичні і практичні курси перекладу. Випускники програм у галузі образотворчих мистецтв мають право викладати на рівні бакалаврату та перекладати літературу англійською мовою як позаштатні перекладачі і співробітники перекладацької або видавничої компанії.

В останнє десятиріччя активно поширюється система самостійних магістерських програм. Ці освітні програми надають можливість фахівцям різних сфер з дипломом бакалавра у відповідній галузі знань (не обов'язково філологічної) здобути ступінь магістра з перекладу, що «суттєво розширить сферу їхньої професійної діяльності» [6]. Проведений аналіз підтвердив, що більшість програм спеціалізованого перекладу, зокрема судового/юридичного (court translation), медичного (medical translation), перекладу на конференції (conference translation), вивчаються на магістерському рівні. Після їх закінчення видається сертифікат (Certificate level). Наприклад, за освітніми програмами на здобуття юридичного сертифікату кандидатів готують для роботи в юридичних і судових установах. Щоб стати перекладачем у суді, програмою передбачено проходження державного тесту (складається з письмового й усного компонентів) з англійської та іноземної мов. Програма з отриманням сертифікату готує кандидатів до перекладу в правничій сфері: увага зосереджується на юридичних питаннях, професійній поведінці перекладача в залі суду, на підготовці до іспитів у державному суді.

**Розвиток освітніх програм підготовки перекладачів: досвід Австрії.** Австрія має найбільший досвід у підготовці перекладачів. Зазначимо, ще у 1943 р. у навчальних програмах одного з найстаріших вищих навчальних закладів Європи з професійної підготовки перекладачів (згодом він отримав назву: Інститут усних і письмових перекладачів при Віденському університеті) увага була зосереджена на основах перекладу [7]. Попит на перекладачів обумовив поширення та подальший розвиток освітніх програм підготовки перекладачів [8]. Вже університети Граца й Інсбрука пропонують освітні програми підготовки в галузі перекладу на двох рівнях: бакалаврату і магістратури. Розглянемо їхні освітні програми останнього десятиліття. На рівні бакалаврату (з 2011 р.) увага акцентується на розвитку основної мовної та комунікативної компетенцій, на засвоєнні лекційних курсів «Основи мовознавства», «Вступ до спеціальності перекладача», «Країнознавство», «Основи економіки та права» тощо. На рівні магістратури акценти зміщуються на послідовний та синхронний переклад, лінгвістику, критику перекладу – для письмових перекладачів; спеціальний та літературний переклад – для усних перекладачів. Тобто освітні програми розвиваються в напрямі опанування студентами теоретичних знань зі спеціалізованих дисциплін [6–8].

На початку 2010-х років в освітніх програмах починають з'являтися аспекти полікультурності та багатомовності, що й ознаменувало початок орієнтованості програм з підготовки перекладачів в Австрії на виклики глобалізації.

Так, у 2018 р. освітні програми підготовки перекладачів на рівні бакалаврату у Віденському університеті вже базуються на спецкурсах з вивчення транскультурного спілкування (transkulturelle Kommunikation); німецької і мінімум двох мов (на вибір: боснійська/хор-

ватська/сербська, англійська, французька, італійська, польська, португальська, румунська, російська, іспанська, чеська, угорська) [7, с. 1]; тексту і культури; полікультурності; професійної комунікації; аналізу дискурсу. На рівні магістратури йдеться про удосконалення усної і письмової перекладацької компетентності, зокрема у спеціалізованих вузькопрофільних сферах [7, с. 2].

Слід зауважити, що попри швидку мінливість вимог ринку праці та попит на вузькопрофільний переклад, в Австрії переважає система послідовного здобуття ступенів бакалавра і магістра (отже, система підготовки перекладачів в університетах), що зазвичай триває 5 років. Австрія як найстаріша класична школа з підготовки перекладачів продовжує розвивати перекладацькі програми повної вищої освіти.

**Розвиток освітніх програм підготовки перекладачів: досвід Південної Кореї.** Підготовка перекладачів у Південній Кореї та укладання освітніх програм регулюють «Норми сертифікації перекладачів» Міністерства юстиції Республіки Корея (набули чинності з 1 жовтня 2013 р.) [9]. Наявні освітні програми підготовки перекладачів на всіх рівнях: бакалаврату, магістратури, аспірантури.

Вимоги до фахівців з усного і письмового перекладу значно відрізняються, що впливає на розвиток освітніх програм підготовки усних і письмових перекладачів.

Письмовим перекладачем (розділ 5, пункт 2 зазначеного документа) має право бути: 1) людина, яка відповідно до закону про вищу освіту, здобула вищу освіту в університеті, зокрема в магістратурі зі спеціальності «іноземна мова», людина, яка має вчений ступінь вище бакалавра; 2) людина, яка має результати з кваліфікаційних іспитів з іноземної мови за нормативно визначеними критеріями. Отже, йдеться про виконання освітньої програми не нижче магістерської.

Щодо усного перекладу, то в Кореї не існує офіційної ліцензованої освітньої програми підготовки усних перекладачів. Навіть якщо людина працювала усним перекладачем, у багатьох місцях вимагають диплом магістра усного та письмового перекладача як основний документ. Особливо на міжнародному ринку перекладачів-фрілансерів диплом магістра письмового та усного перекладу має велику силу. Отже, магістерська програма з письмового та усного перекладу є найпривабливішою, оскільки найголовніша специфікація, яку повинен отримати усний перекладач у Південній Кореї, – це ступінь магістра усного та письмового перекладу. У багатьох закладах та підприємствах є чіткий поділ на випускників, що захистили диплом, і тих, хто пройшов навчання без захисту. Залежно від потреб підприємства їх запрошують на роботу, наприклад, у дослідницькі перекладацькі центри на базі магістратури.

У листопаді 1999 р. Корейський лінгвістичний університет першим заснував аспірантуру з усного та письмового перекладу (<http://gsit.hufs.ac.kr/>) для розширення сфер дослідження перекладу, і зараз керує внутрішньодержавними дослідженнями перекладу [10].

**Спільні обов'язкові дисципліни освітньої програми: 1. Вступ до письмового та усного перекладу (Introducing Translation and Interpreting Studies)** – дисципліна, на якій засвоюється база, необхідна для подальшого професійного розвитку навичок усного та письмового перекладу. Увага концентрується на теоретичних питаннях та розвитку здібностей, якими повинен володіти кожен перекладач, незалежно від спеціалізації перекладу. Освітньою програмою передбачено лекції з теорії і практики перекладу, професійної етики, практичного використання здібностей і застосування вмінь, необхідних для професійного перекладача тощо. **2. Спеціалізовані лекції I, II (Special Lecture)** – на лекціях студентів знайомлять з основними питаннями сфери перекладу, тематичним полем; розширюють розуміння студентами світу професії, передають знання у певній галузі промисловості, щодо різних тенденцій у перекладі.

**Спільні дисципліни на вибір: 1) читання (та розбір) письмового та усного перекладу I, II (Translation and Interpreting Reading)** – розширює розуміння усного та письмового перекладу; **2) імітовані конференції I, II (Mock Conference)** – для звикання до термінології, що використовують на міжнародних конференціях, до порядку та норм їх проведення; для досвіду конференцій ще до їх проведення.

**Обов'язкові дисципліни за спеціальністю: 1. Послідовний переклад А-В/В-А I (Consecutive Interpretation I)** – йдеться про розуміння основних понять у послідовно-

му перекладі, різницю між послідовним та синхронним перекладом, засвоєння базової майстерності послідовного перекладу. **2. Послідовний переклад А-В/В-А II (Consecutive Interpretation II)** – увага акцентується на тренуванні та застосуванні базової майстерності, якій навчалися на дисципліні «Послідовний переклад I», практиці перекладу по 2-3 хвилини текстів, складніших за ті, що проходили на попередньому курсі. **3. Послідовний переклад А-В/В-А III (Consecutive Interpretation III)**. На основі змісту дисципліни «Послідовний переклад II» проводять практику усного перекладу текстів вищого рівня тривалістю 4-5 хвилин, навчання з попередньою підготовкою. **4. Послідовний переклад А-В/В-А IV (Consecutive Interpretation IV)**. На основі змісту дисципліни «Послідовний переклад III» проводять практику усного перекладу текстів ще вищого рівня із складною інформацією тривалістю 4-5 хвилин, мета: розвиток майстерності спеціалізованого перекладу професійного перекладача. **5. Звичайний письмовий переклад А-В/В-А (Basic Translation)**. Вступна дисципліна у I семестрі, перша практична дисципліна, практика письмового перекладу текстів різних категорій, неспеціалізованих. Мета: формування здібностей/умінь розуміти, аналізувати та вирішувати проблеми власного перекладу. **6. Переклад економічних та комерційних текстів А-В/В-А/С-А (Translation of Economic and Commercial Texts)** – це практика письмового перекладу спеціалізованих текстів зі сфери економіки, фінансів, торгівлі з метою розвитку здібностей до письмового перекладу, отримання знань у відповідних сферах. **7. Вступ до синхронного перекладу (Introducing Simultaneous Interpreting)** – це спеціалізована обов'язкова дисципліна, що викладається у другому семестрі I курсу з метою набуття майстерності і навчитися способам двостороннього синхронного перекладу А->В / В->А.

*Дисципліни за спеціальністю на вибір:* **1. Виступи на теми / дебати про поточні справи I, II (Presentation/Debate in Current Affairs)** з метою сформування вміння розмовляти та слухати іноземну мову в спеціалізованих сферах. **2. Білінгвістична майстерність I, II (Advanced B Language Discourse)**. Мета: сформування вміння читати та писати іноземною мовою в спеціалізованих сферах. **3. Майстерність у корейській мові I, II (Advanced Korean Language Discourse)**. Дисципліна призначена для студентів, для яких корейська мова не є рідною, або для тих, чий рівень не досягає рівня рідної мови з метою розвитку вміння у говорінні, слуханні, читанні та писанні корейською мовою. **4. Письмовий переклад політичних та правових текстів А-В/В-А/С-А (Translation of Political and Legal Texts)** – це практика письмового перекладу текстів на актуальні політичні питання та правових текстів, мета: сформування вміння перекладати письмово та набуття знань у відповідних сферах. **5. Спеціалізований письмовий переклад (Advanced Translation):** обирають теми, які потребують на ринку перекладу, дають професійні знання у потрібній сфері. Студенти набувають професійних знань у спеціалізованій сфері, розробляють стратегії ефективного письмового перекладу, необхідні у різних ситуаціях і різних темах, і застосовують їх. **6. Літературний письмовий переклад (Literary Translation) (для студентів не англійського відділення)** – йдеться про звикання до особливостей літературного перекладу, що відрізняється від технічного, виховання уміння перекладати літературні тексти так, щоб зберегти стиль оригіналу, щоб читач визнав художню цінність твору. **7. Письмовий переклад зі сфери гуманітарних та соціальних наук (Translation in Humanities and Social Sciences) (для студентів не англійського відділення)**. Мета: розуміння особливостей письмового перекладу у сфері гуманітарних та соціальних наук, розвиток знань, потрібних у цій галузі. **8. Письмовий переклад наукових і технічних текстів А-В/В-А/С-А (Translation of Scientific and Technical Texts):** розглядають нові тенденції у науці та техніці, проводять практику на різні теми у різних сферах. Мета: зрозуміти особливості текстів у сфері техніки і науки, вміти обирати потрібну стратегію перекладу і дотримуватися її. **9. Медіапереклад (письмовий) А-В/В-А (Media Translation)** – це тренування перекладу фільмів, серіалів, новин, документальних відео, мультфільмів/коміксів/вебкоміксів, театральних вистав/мюзиклів/опер, виступів к-рор культури тощо. Мета: розуміння особливостей медіажанрів, уміння розробити та застосувати потрібну стратегію перекладу. **10. CAT (Computer-Aided Translation):** використання програмного забезпечення та різних інструментів, корисних для перекладу. Мета: розуміння їх принципів, особливостей і обмежень, вміння практично використати їх у разі потреби. **11. Практика письмового перекладу I, II (Translation Practicum)** – це проведення практики письмового перекладу через проекти, в яких програються змодельовані ситуації, з метою набут-



тя досвіду роботи у відповідних умовах, необхідного для перекладацької діяльності одразу після випуску. **12. Спеціалізований послідовний усний переклад А-В/В-А I, II (Consecutive Interpretation for Specific Areas).** Мета: накопичити професійну лексику, знання та інформацію, необхідні для спеціалізованого перекладу. Тривалість однієї практики перекладу така ж, як і в звичайному послідовному перекладі – 4-5 хв. **13. Синхронний усний переклад А-В/В-А I (Simultaneous Interpreting I)** – на заняттях обираються нескладні тексти на спеціалізовану тему і проводиться практика синхронного перекладу тривалістю від 8 до 15 хвилин. Викладається у першому семестрі II курсу. **14. Синхронний усний переклад II А-В/В-А (Simultaneous Interpreting II)** – на заняттях використовуються різні сценарії, виступи, тексти на різноманітні теми, на основі яких проводиться практика синхронного усного перекладу в спеціалізованій сфері тривалістю 15 хвилин. **15. Спеціалізований синхронний усний переклад А↔В (Simultaneous Interpretation for Specific Areas)** – тренується практика перекладу текстів на різні теми у спеціалізованих сферах; за мету ставиться досягнення рівня, що відповідає міжнародним конференціям; викладається у другому семестрі II курсу. **16. Громадський усний переклад А↔В (Community Interpreting А↔В)** – розглядається техніка усного перекладу (у розмовному стилі) у різних сферах, що виходять за межі традиційних тем конференцій, таких як: суд, медицина, управління.

Міністерство культури, спорту і туризму через Службу розвитку людських ресурсів Республіки Корея проводить іспит для гідів і видає національний сертифікат ([www.kotga.or.kr](http://www.kotga.or.kr)) [11]. Принципових обмежень для складання іспиту немає. Будь-яка людина, незалежно від освіти, віку, досвіду роботи, громадянства може скласти іспит. Згідно із Законом про розвиток туризму (Tourism Promotion Act), розділ 38, вимогою до туристичних гідів є наявність сертифікату. Він засвідчує можливість людини використовувати іноземну мову для надання зручностей у подорожі іноземцям, що подорожують Кореєю, для пояснення чи супроводження їх по туристичних пам'ятках країни [12]. Сертифікат видається міністром культури, спорту і туризму після успішного складання іспиту.

Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що в США в підготовці перекладачів переважає система самостійних магістерських програм, які надають можливість фахівцям з дипломом бакалавра у відповідній галузі знань (не обов'язково філологічної) здобути ступінь магістра з метою розширення сфери їхньої професійної діяльності. В Австрії і в Південній Кореї переважає система підготовки перекладачів в університетах: система послідовного здобуття ступенів бакалавра і магістра, що зазвичай триває 5 років. Отже, мова йде про перекладацькі програми повної вищої освіти. Проте набирає обертів на запит часу розвиток освітніх спеціалізованих програм.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У результаті дослідження питання розвитку освітніх програм підготовки перекладачів у трьох країнах з різних частин світу на прикладі Австрії, США та Південної Кореї виявлено, що програми підготовки перекладачів мають як спільні риси: орієнтація на актуальні професійні стандарти для перекладацької професії; узгодженість освітніх і професійних стандартів для перекладачів; функціонування програм професійної підготовки перекладачів у контексті професійної діяльності; орієнтованість програм підготовки перекладачів на виклики глобалізації (навчальні програми будуються навколо аспектів: мова, текст і культура; полікультурність; професійна комунікація; багатомовність; аналіз дискурсу); обов'язкове опанування двох іноземних мов; удосконалення перекладацької компетентності (усної/письмової), зокрема у спеціалізованих вузькопрофільних сферах, так і відмінності (наявність/відсутність норми офіційного ліцензування освітніх програм професійної підготовки перекладачів; наявність/відсутність офіційної вимоги держави щодо здобуття ступеня магістра усного та письмового перекладу як умови допуску до професійної діяльності). Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, пов'язані з імплементацією в Україні кращих практик міжнародного досвіду щодо вдосконалення професійної підготовки перекладачів, зокрема й актуалізації освітніх програм їх підготовки.

#### Список використаних джерел

1. Сергєєва О.В. Професійна підготовка перекладачів референтів в університетах Великої Британії [Електронний ресурс] / О.В. Сергєєва // Науковий вісник Ужгородського на-

ціонального університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – Вип. 20. – С. 126–128. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2011\\_20\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_49)

2. Павленко О.О. Концептуальні підходи до підготовки перекладачів: сутність та системи підготовки (на прикладі США, Австрії, України) / О.О. Павленко, О.Є. Бондар, Джі Йон Бе // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. – Кременчук: КрНУ, 2018. – Вип. 2 (109), ч. 2. – С. 89–94.

3. Top 10 U.S. Translation Schools [Electronic resource] // ALTA Language Services. – Access mode: <https://www.altalang.com/beyond-words/2009/09/23/top-10-us-translation-schools/>

4. Редукціонізм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Редукціонізм>

5. The NYU School of Professional Studies Foreign Languages, Translation, and Interpreting program [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.scps.nyu.edu/content/scps/academics/departments/foreign-languages/about.html>

6. Левицька Н.В. Концептуальні засади професійної підготовки перекладачів в країнах Західної Європи / Н.В. Левицька // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2011. – № 5.

7. Universität Wien. Studiensevice und Lehrwesen (2018). Transkulturelle Kommunikation (Bachelor) [Electronic resource]. – Access mode: <http://slw.univie.ac.at/studieren/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/transkulturelle-kommunikation-bachelor/>

8. Mayer, F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.transforum.de/download/Mayer\\_BA\\_MA\\_in\\_Europa.pdf](http://www.transforum.de/download/Mayer_BA_MA_in_Europa.pdf).

9. Норми сертифікації перекладачів / Міністерство юстиції Республіки Корея [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.moj.go.kr/doc\\_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=/doc\\_html/viewer/result/201810/](http://www.moj.go.kr/doc_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=/doc_html/viewer/result/201810/)

10. Аспірантура: Письмовий та усний переклад [Електронний ресурс] / Корейський лінгвістичний університет. – Режим доступу: <http://gsit.hufs.ac.kr/>

11. Туристичний переклад (гіди) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kotga.or.kr](http://www.kotga.or.kr)

12. Закон про розвиток туризму (Tourism Promotion Act) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.law.go.kr/>

## References

1. Sergeyeva, O.V. (2011). *Profesiina pidhotovka perekladachiv referentiv v universytetakh Velykoi Brytanii* [Professional training of interpreters-referents in British universities]. *Naukovy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota* [Bulletin of the Uzhgorod National University : Pedagogy. Social work], issue 20, pp. 126-128. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2011\\_20\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_49) (In Ukrainian).

2. Pavlenko, O.O., Bondar, O.Ye. & Be Dzhil Ion (2018). *Kontseptualni pidkhody do pidhotovky perekladachiv : sutnist ta systemy pidhotovky (na prykladi SShA, Avstrii, Ukrainy)* [Conceptual approaches to training translators: essence and training systems (on the example of the USA, Austria, Ukraine)]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho* [Bulletin of the Kremenchug National University named after Mikhail Ostrogradsky]. Kremenchuk, KrNU Publ., issue 2 (109), part 2, pp. 89-94. (In Ukrainian).

3. Top 10 U.S. Translation Schools. ALTA Language Services. Access mode : <https://www.altalang.com/beyond-words/2009/09/23/top-10-us-translation-schools/>

4. *Reduktsionizm* [Reductionism]. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Редукціонізм> (in Ukrainian).

5. The NYU School of Professional Studies Foreign Languages, Translation, and Interpreting program. Available at: <http://www.scps.nyu.edu/content/scps/academics/departments/foreign-languages/about.html>

6. Levytska, N.V. (2011). *Kontseptualni zasady profesiinoi pidhotovky perekladachiv v krainakh Zakhidnoi Yevropy* [Conceptual framework for the training of translators in Western European countries]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical sciences], no. 5. (In Ukrainian).

7. Universität Wien. Studienservice und Lehrwesen (2018). Transkulturelle Kommunikation (Bachelor). Available at: <http://slw.univie.ac.at/studieren/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/transkulturelle-kommunikation-bachelor/>

8. Mayer, F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern. Available at: [http://www.transforum.de/download/Mayer\\_BA\\_MA\\_in\\_Europa.pdf](http://www.transforum.de/download/Mayer_BA_MA_in_Europa.pdf)

9. *Normy sertyfikatsii perekladachiv* [Translators certification standards] *Ministerstvo yustytzii Respubliki Koreia* [Ministry of Justice of the Republic of Korea]. Available at: [http://www.moj.go.kr/doc\\_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=/doc\\_html/viewer/result/201810/](http://www.moj.go.kr/doc_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=/doc_html/viewer/result/201810/) (in Ukrainian).

10. *Aspirantura : Pysmovyi ta usnyi pereklad* [Postgraduate study: Written and oral translation]. *Koreiskyi linhvistychnyi universytet* [Korean Linguistic University]. Access mode : <http://gsit.hufs.ac.kr/> (in Ukrainian).

11. *Turystychnyi pereklad (hidy)* [Tourist translation (guides)]. Available at: [www.kotga.or.kr](http://www.kotga.or.kr) (in Ukrainian).

12. *Zakon pro rozvytok turyzmu* [Tourism Promotion Act]. Available at: <http://www.law.go.kr/> (in Ukrainian).

Впервые проведен сравнительный анализ программ подготовки переводчиков в странах из разных частей мира на основе опыта Австрии, США, Южной Кореи. Авторами выявлены и обоснованы схожие черты и отличия образовательных программ подготовки переводчиков в странах из разных частей мира.

*Ключевые слова: подготовка переводчиков, образовательная программа, устный перевод, письменный перевод.*

The research paper considers the issue of the development of educational programmes for training translators and interpreters in the countries from different parts of the world based on the experience of Austria, the United States and South Korea. The authors identified and justified the similarities and differences in the programmes for training translators and interpreters in these countries.

*Key words: training of translators and interpreters, educational programmes, translation, interpretation.*

*Одержано 03.10.2018.*

УДК 371.13  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-39

**О.Л. ПІНСЬКА,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології  
Криворізького державного педагогічного університету*

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається сутність понять «готовність», «психологічна готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до творчої педагогічної діяльності», виокремлені компоненти готовності до творчої педагогічної діяльності, визначено характеристики їх змісту, обґрунтовано основні етапи формування готовності студентів до творчої педагогічної діяльності.

*Ключові слова: готовність, психологічна готовність, готовність до педагогічної діяльності, готовність до творчої педагогічної діяльності.*

**П**остановка проблеми. Реформаційні процеси, які нині відбуваються у вітчизняній педагогічній освіті спрямовані на формування у студентів здатності якісно виконувати свої професійні функції у майбутній професійній діяльності. Вирішення цього завдання детермінується, з одного боку, загальними засадами їх професійної підготовки для сучасної системи освіти, а з іншого, – специфікою педагогічної діяльності як особливого освітнього середовища, яке висуває до майбутнього вчителя окремі вимоги, виражені в структурі їх готовності до професійно-педагогічної діяльності.

У контексті діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема готовність пов'язується з умовою цілеспрямованої діяльності, її регуляцією, стійкістю та ефективністю, що допомагає людині успішно використовувати знання, навички, досвід особистості, якості зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій. Сформована готовність виступає вирішальною умовою швидкої адаптації учителя до професійної діяльності, ефективного виконання професійних обов'язків, здійснення самоконтролю та самореалізації. Тому на сьогодні гостро стоїть питання розв'язання проблеми готовності майбутнього вчителя, розвитку у нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей.

**Аналіз наукових досліджень.** За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються: проблеми становлення і розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (Н. Волкова, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та ін.), формування морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова та ін.), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш та ін.); пошуки шляхів оптимізації процесу формування готовності до різних аспектів педагогічної діяльності (Л.В. Долинська, Р.С. Немов, Н.В. Чепелева, Л.В. Кондрашова, О.І. Мешко). Формування психологічної готовності до професійної діяльності вивчалось дослідниками, серед яких: Г. Балл, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Д. Узнадзе та ін.

Але попри значну увагу науковців до дослідження означеної проблеми питання формування психологічної готовності студентів до творчої педагогічної діяльності не знайшло належного висвітлення в науковій літературі.

**Мета статті** полягає у розкритті сутності понять «готовність», «психологічна готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до творчої педагогічної діяль-

ності», виокремленні і здійсненні характеристики компонентів готовності студентів до творчої педагогічної діяльності, обґрунтуванні основних етапів формування готовності студентів до творчої педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування готовності до творчої педагогічної діяльності багатоаспектна й багатопланова. Розгляд означеної проблеми потребує з'ясування сутності понять «готовність», «психологічна готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до творчої педагогічної діяльності».

Так, І. Гавриш розглядає готовність як інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності [2, с. 6]. Як «цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування визначає поняття «готовність» З. Левчук [7, с. 56].

Одним із напрямів діяльності є педагогічна діяльність. К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії, як цілісне вираження всіх підструктур особистості, орієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя [3, с. 5].

Г. Троцько визначає готовність як «цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [12, с. 15].

У трактуванні Л. Кондрашової поняття «готовність до педагогічної діяльності» розглядається як складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів [6].

Визначаючи готовність до педагогічної діяльності з позиції особистісного підходу, В.Сластьонін стверджує, що вона як особливий психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання, «містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїм можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [11, с. 78].

У наукових дослідженнях (І. Брякова В. Кан-Калик, Н. Кичук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, С. Литвиненко, О. Мороз, О. Пехота, С. Сластьонін, та ін.) доведено, що професійно педагогічна готовність як якісне новоутворення формується тільки у процесі творчої діяльності. Виходячи з цього, І. Брякова, розглядаючи готовність студентів до розвитку творчих здібностей, характеризує її як складне цілісне утворення, основою якого є розуміння студентами значущості педагогічної творчості, знання психолого-педагогічних механізмів стимулювання розвитку творчих здібностей учнів, знання конкретних методик із цієї проблеми, досвід їх використання, уміння проаналізувати отримані результати [1, с. 81–82]. З. Левчук визначає готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості як здатність до творчої педагогічної діяльності, яка орієнтована на професійну творчість і поєднує в собі потребу і здатність вчителя реалізовувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня та особистісної самореалізації [31]. А. Маркова розглядає готовність до педагогічної творчості в вузькому і широкому розумінні. У вузькому розумінні – це готовність до новаторства, пошуку і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не відображених в літературі завдань, засобів і прийомів діяльності (локальних – тих, що стосуються окремих методів і форм або системних – тих, що ведуть до усвідомлення нових, високоефективних систем навчання і виховання). У широкому розумінні «готовність до педагогічної творчості» – це здатність до відкриття вже відомого в науці та практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [9, с. 57]. З точки зору В. Кан-Калика, готовність до педагогічної творчості – це готовність до діяльності, спрямованої на постійне розв'язання нескінченного ряду

навчально-виховних завдань при частій зміні обставин. Під час такої діяльності педагогом розробляються і втілюються в процес спілкування з дітьми оптимальні, органічні методи і прийоми творчої взаємодії [5, с. 127].

Проблема формування готовності до творчої педагогічної діяльності багатоаспектна й багатопланова, Категорія професійної готовності, будучи категорією педагогічною, є одночасно і категорією психологічною.

Теоретичний аналіз дає змогу констатувати, що поняття «психологічна готовність» має широкий спектр визначень і розглядається науковцями як : установка (Д.М. Узнадзе), комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн). Дослідники С. Максименко і О. Пелех визначають психологічну готовність як складну динамічну структуру, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми завданнями [4, с. 68]. М Дьяченко, Л. Кандибович зазначають: «Крім готовності як психічного стану існує і виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати у зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності». У психологічному контексті готовність як інтегрована якість пов'язана з сформованістю особистісних структур, перебудова яких забезпечує успішність створення і реалізацію інновацій та професійної й особистісної самореалізації, як суб'єкта інноваційної діяльності [4, с. 20].

А тому готовність до творчої професійно-педагогічної діяльності розглядається в безпосередньому зв'язку як з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних станів, мотивів, пізнавальних процесів, здібностей, комплексу індивідуально-психологічних якостей особистості, так і системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, емоційних і вольових процесів студентів, що забезпечує успішність реалізації професійних функцій у майбутній педагогічній діяльності.

Науковці констатують співіснування різних підходів до визначення кількісного та якісного складу компонентів структури готовності до творчої педагогічної діяльності. Аналіз варіативності поглядів науковців щодо визначення структурних компонентів засвідчив наявність спільних із них у поєднанні з різними іншими, що дозволило зробити на цій основі узагальнення і виділити основні компоненти в структурі готовності до творчої педагогічної діяльності (мотиваційний, особистісний, пізнавально-операційний, змістовий, емоційно-вольовий, оціночний), визначити та охарактеризувати їх показники.

Готовність як психічний стан обумовлюється стійкими мотивами. Мотиваційний компонент дає змогу виявити професійно значущу потребу педагога в педагогічній діяльності та готовність до її здійснення. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість, яка визначається професійними установками, позитивним ставленням до професії, стійкістю, глибиною і широтою професійних інтересів і педагогічних ідеалів, бажанням займатися педагогічною діяльністю та прагненням до постійного самовдосконалення з максимальним використанням власних можливостей і здібностей. Рівень сформованості професійної мотивації визначає характер діяльності майбутнього педагога.

Кожна людина – це неповторна індивідуальність, яка характеризується своїм унікальним набором особистісних якостей, які мають першочергове значення для розвитку майбутнього педагога та визначають рівень його психологічної готовності до професійної діяльності. Тому особистісний компонент готовності пов'язаний з формуванням таких індивідуально-психологічних якостей як цілеспрямованість, професійно-педагогічні переконання, ідеали, погляди, професійна етика, професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, допитливість, креативність, активність, працелюбність, ініціативність, самостійність, ерудованість; самокритичність оцінки і самооцінки та ін.

Провідну роль у формуванні готовності відіграє професіоналізація пізнавальних процесів особистості (сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява), що становлять основу пізнавально-операційного компонента.

Перцептивні властивості сприйняття проявляються у високій чутливості до зовнішніх подразників, здатності сприймати незвичність і унікальність зовнішніх факторів. Неточність сприйняття педагога призводить до суттєвих помилок у використанні засобів впливу на учнів чи учнівський колектив, ускладнює процес організації педагогічної взаємодії.

Особливістю уваги вчителя є її можливість до переключення, розподілу, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. У центрі уваги педагога має постійно перебувати колектив і окремі студенти, щоб забезпечити кожному активну позицію в процесі пізнавальної діяльності. Окрім того, він повинен зосереджувати увагу на власних діях, спрямованих на організацію процесу навчання. Формування готовності студентів потребує розвитку і вдосконалення пам'яті відповідно до вимог майбутньої педагогічної діяльності. Готовність пам'яті проявляється у запам'ятовуванні, зберіганні великого обсягу необхідної у майбутньому інформації та швидкого і точного її відтворення в складних ситуаціях педагогічної діяльності, високим рівнем розвитку різних видів пам'яті.

Серед пізнавальних процесів значне місце займає педагогічне мислення, яке виявляється в уміннях визначати проблеми в педагогічних ситуаціях та висувати гіпотези щодо можливих рішень, обґрунтовувати та прогнозувати наслідки. Сформованість уяви проявляється в баченні можливостей трансформацій об'єкта, вмінні створювати образи на основі наявних конкретних деталей. Професійно розвинуті уява і мислення дозволяють моделювати подумки майбутньої дії, вирішувати завдання, пов'язані з передбачуваними наслідками для практичної діяльності.

Кожен студент повинен бути готовим до творчого використання набутих знань при виконанні завдань професійної діяльності, що потребує володіння відповідними вміннями.

Внаслідок того, що сучасна вища школа спрямовує свої зусилля переважно на накопичення знань і розвиток інтелекту студентів, знання не завжди набувають особистісного сенсу та не стають системою цінностей для них, а навчання здійснюється як знеособлений процес. Тому не менше уваги треба приділяти емоційному компоненту навчання. Самі емоції людини являють собою єдність емоційного й інтелектуального, так само, як пізнавальні процеси зазвичай створюють єдність інтелектуального та емоційного. (С.Л. Рубінштейн). Зосередженість уваги переважно на інтелектуальному аспекті навчання без урахування емоційного негативно позначається на формуванні готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Сформована готовність до творчої педагогічної діяльності потребує гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер особистості, що визначає характер зв'язку між знанням змісту діяльності і її переживаннями.

Особливістю педагогічної діяльності є те, що вона потребує великих вольових зусиль. Тому емоційний аспект готовності тісно пов'язаний з вольовим, що потребує самоконтролю і забезпечує стан мобілізації внутрішніх сил для визначення тактичних і стратегічних цілей, емоційний тонус, емоційну сприйнятливість, здатність керувати своїми діями в реальних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Тому готовність до творчої педагогічної діяльності включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в самооцінці та професійному самовдосконаленні. Професійне самовдосконалення вчителя являє собою процес підвищення рівня сформованості компонентів структури психологічної готовності через конструктивне розв'язання протиріч між актуальним та ідеальним рівнями їх розвитку і усвідомленням майбутнім вчителем необхідності самовдосконалення. Щоб студент міг самостійно оцінити свою готовність до самовдосконалення та керувати цим процесом, необхідно правильно орієнтувати його в самостійних пошуках, спрямованих на усунення в самосвідомості особистості протиріччя між Я-реальне та Я-ідеальне.

Отже, інтеграція компонентів структури забезпечує ефективне формування у майбутнього вчителя готовності до творчої професійно-педагогічної діяльності.

Формування готовності майбутнього педагога до творчої педагогічної діяльності потребувало внесення змін у структуру традиційних занять з точки зору посилення їх креативної спрямованості, Ми виходили з положення про те, що навчання має будуватися таким чином, щоб студент у всіх видах інтелектуальної і практичної діяльності був включений у процес співтворчості. Такий підхід, з одного боку, збільшував можливості мобілізації інтелектуальних, фізичних і моральних ресурсів навчальної групи в цілому і кожного студента зокрема, а з іншого – активізував творчий потенціал особистості.

Організація експериментального навчання передбачала декілька основних етапів: орієнтаційний, діагностичний, навчально-моделюючий, на кожному з яких вирішувалися певні завдання. Орієнтаційний етап передбачав формування мотивації до творчої навчальної діяльності студентів. У разі виникнення позитивної мотивації студент швидко захоплю-

вався навчальною діяльністю і, як правило, досягав успіху. Основним завданням гностичного етапу було вивчення рівня сформованості готовності студентів до творчої педагогічної діяльності. Вирішувалося це завдання за допомогою системи відповідних тестів. Навчально-моделюючий етап був спрямований на залучення студентів до активного засвоєння теоретичних знань сутності, змісту та особливостей педагогічної творчості та процедурно-прагматичних знань (знань про способи теоретичних і практичних дій), формування уявної моделі цієї дії, шляхом їх залучення до активної пізнавальної діяльності в умовах евристичної спрямованості процесу навчання та використання новітніх технологій, зокрема технології комунікативно спрямованого та особистісно орієнтованого навчання.

**Висновки.** Таким чином, готовність майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності – це його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, що формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки, являє собою процес розвитку компонентів структури готовності і спрямована на залучення студентів до педагогічної взаємодії. Використання новітніх технологій активізує творчу пізнавальну діяльність студентів, позитивно впливає на організацію співтворчості, що забезпечує ефективність формування готовності у майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Брякова И.Е. Формирование готовности студентов к развитию творческих способностей учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Е. Брякова. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – 224 с.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 32 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – Київ: Вища школа, 1987. – 56 с.
7. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
8. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педагогічного вузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68–72.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Высш. шк., 1996. – 312 с.
10. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – Київ: Знання, 1989. – 256 с.
11. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – Москва: Педагогика, 1976. – 172 с.
12. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Г.В. Троцько. – Київ, 1997. – 54 с.

### References

1. Briakova, I.E. (1997). *Formirovanie hotovnosti studentov k razvitiuu tvorcheskikh sposobnostei uchashchikhsia*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of students' readiness to develop students' creative abilities. Cand. ped. sci. diss.]. Sankt Peterburh, IOV RAO Publ., 224 p. (In Russian).
2. Havrysh, I.V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti*. Avtoref. diss. dok. ped. nauk [Theoretical and



methodological foundations of forming the readiness of future teachers for innovative professional activities. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 475 p. (In Ukrainian).

3. Durai-Novakova, K.M. (1983). *Formirovanie professionalnoi hotovnosti studentov k pedahohicheskoi deiatelnosti*. Avtoref. diss. dok. ped. nauk [Formation of professional readiness of students for pedagogical activity. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Moscow, 32 p. (In Russian).

4. Diachenko, M.I. & Kandybovich, L.A. (1976). *Psikholohicheskie problemy hotovnosti k deiatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, BHU Publ., 176 p. (In Russian).

5. Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990). *Pedahohicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moscow, Pedahohika Publ., 144 p. (In Russian).

6. Kondrashova, L.V. (1987). *Moralno-psykholohichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti* [Moral and psychological readiness of a student for teaching]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 56 p. (In Ukrainian).

7. Levchuk, Z.S. (1992). *Formirovanie hotovnosti k professionalnomu tvorchestvu u studentov pedvuza*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness for professional creativity among students of a University. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Minsk, 19 p. (In Russian).

8. Maksymenko, S.D. (1994). *Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedahohichnoho vuzu do pedahohichnoi diialnosti)* [The specialist needs to be modeled (Scientific fundamentals of readiness of a graduate of a pedagogical university for pedagogical activities)]. *Ridna shkola* [Native school], no. 3-4, pp. 68-72. (In Ukrainian).

9. Markova, A.K. (1996). *Psykhohohiia professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 312 p. (In Russian).

10. Moliako, V.O. (1989). *Psykhohohichna hotovnist do tvorchoi pratsi* [Psychological readiness for creative work]. Kyiv, Znannia Publ., 256 p. (In Ukrainian).

11. Slastenin, V.A. (1976). *Formirovanie lichnosti uchitelia sovetskoj shkoly v protsesse professionalnoi podgotovki* [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of vocational training]. Moscow, Pedahohika Publ., 172 p. (In Russian).

12. Trotsko, H.V. (1997). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidgotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh*. Avtoref. diss. dok. ped. nauk [Theoretical and methodical bases of training of students for educational activity in higher pedagogical educational establishments. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 54 p. (In Ukrainian).

В статье раскрывается сущность понятий «готовность», «психологическая готовность», «готовность к педагогической деятельности», «готовность к творческой педагогической деятельности», выделены компоненты готовности к творческой педагогической деятельности, осуществлена характеристика их содержания, обоснованы основные этапы формирования готовности студентов к творческой педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* готовность, психологическая готовность, готовность к педагогической деятельности, готовность к творческой педагогической деятельности.

The article reveals the essence of the concepts of «readiness», «psychological readiness», «readiness for pedagogical activity», «readiness for creative pedagogical activity». The structural components of readiness for creative pedagogical activity are defined. A characteristic of their content is made. The basic stages of formation of readiness of students for creative pedagogical activity are substantiated.

*Key words:* readiness, psychological readiness, readiness for creative pedagogical activity, components of readiness for creative pedagogical activity, stages of formation of readiness for creative pedagogical activity.

Одержано 14.09.2018.

УДК 378.1:179.9  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-40

**П.П. САВЧУК,**

*доктор технічних наук, професор, ректор Луцького національного технічного університету*

**Л.М. ПОТАПЮК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних технологій та професійної освіти Луцького національного технічного університету*

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ШЛЯХОМ ПОШИРЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

У статті досліджено проблему академічної доброчесності, яка є основною складовою професійного становлення студентів. З'ясовано рівень інформування студентів щодо проблеми академічної доброчесності. Визначено їхню готовність до змін в академічному середовищі. Виявлено значення моральних стандартів для вітчизняної освітньої спільноти. Зазначено, що створення системи боротьби з академічною нечесністю є запорукою ефективного функціонування всієї української системи вищої освіти.

*Ключові слова: професійне становлення, студенти, академічна доброчесність, академічна недоброчесність, академічна спільнота, академічна культура, моральні цінності, етичний кодекс.*

**Постановка проблеми.** Вдосконалення системи державного управління вищою освітою ґрунтується на розробці комплексного підходу до розвитку всіх його складових з урахуванням поставленої мети – євроінтеграції в управлінні вищою освітою [4, с. 7]. Один із істотних моментів моделювання системи державного управління вищою освітою пов'язаний зі встановленням академічної доброчесності в українських закладах вищої освіти та освітньому середовищі. Визначення власних моральних стандартів, їх зіставлення з кращими взірцями академічної культури, втілення в життя у всіх напрямках роботи є виявом прагнення вітчизняної освітньої спільноти взяти на себе відповідальність у захисті базових етичних цінностей, забезпеченні якості й належних результатів навчання. Отже, особливо актуальною стає проблема професійного становлення студентів через поширення доброчесності та її вплив на побудову автономії академічного простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема академічної чесності знайшла відображення у наукових доробках як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Зокрема моральна парадигма наукової діяльності привернула увагу Р. Мертона; осмислення проблеми професіоналізації в науково-освітній діяльності наприкінці 80-х рр. минулого століття здійснені Е. Ебботом і Б. Кларком. Проблема студентського плагіату у вищій освіті в Європі та за її межами розкриває у своїх працях І. Глендіннінг. Правові аспекти корупції в освіті стали предметом дослідження багатьох учених (В. Гаращук, В. Джонсон, О. Кальман, Б. Новак, П. Панченко, В. Стретович та ін.). Численні вітчизняні публікації (М. Гриньова, О. Жорнова, Ю. Калиновський, Ю. Меншикова, Л. Рижак, В. Ромакін, Я. Салдак, О. Цокур, Т. Ярошенко та ін.) розкривають загальні проблеми академічної чесності у закладах вищої освіти України і водночас ознайомлюють із досвідом США.

Колективна монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» [1] є першою ґрунтовною працею в Україні, яка присвячена проблемам плагіату та академічній чесності в українському академічному середовищі.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано стосуються проблеми академічної чесності, в українських ЗВО недостатньо уваги приділяється академічній порядності студента, що орієнтує його на якісне навчання, адекватну оцінку щодо рівня здобутих знань та перетворення його з об'єкта на суб'єкт навчання. Відсутністю фундаментальних досліджень, які синтезовано відображали б різнобічну діяльність академічного співтовариства щодо професійного становлення студентів, зумовлений вибір теми нашого дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування теоретичних положень формування академічної культури та визначення основних шляхів поширення академічної доброчесності в процесі професійного становлення студентів в академічному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Останні роки українська наукова та освітня спільнота все більше звертається до питань академічної доброчесності та впровадження міжнародних академічних стандартів. Міжнародне прагнення до нового виміру академічної культури, утвердження цінностей, норм, традицій, практик та намірів є актуальними і цілком поділяються українською академічною спільнотою, оскільки в умовах нашого суспільства корупція, самоорганізація академічного середовища на хибних моральних засадах, масова девіантна поведінка учасників цієї сфери отримують постійні імпульси для розвитку через різкі зміни, невизначеність соціальних ідеалів, професійних норм, суттєвої втрати керованості суспільством, дисбалансу в діях державних інститутів управління, слабкості громадянського суспільства.

Метою Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), який впроваджений Американським радами з освіти за участі Міністерства освіти і науки України та за підтримки Посольства США [5], є поширення цінностей і практики доброчесних відносин в академічному співтоваристві та зміна сприйняття поняття академічної доброчесності й поведінки закладів вищої освіти. Проектом передбачено такі основні напрями діяльності, як просвітницька кампанія, практичний навчальний курс, поширення міжнародних практик в українських ЗВО, робота над нормативною базою, регулятивними механізмами. Заклади вищої освіти, які беруть участь у зазначеному проекті, скоординовано взаємодіють з українськими та американськими партнерами на усіх етапах чотирирічного проекту та в усіх його структурних компонентах.

Оскільки українські студенти не мають стандарту академічної поведінки, до якого вони могли б звернутися, вважаємо, що діяльність кожного академічного співтовариства має бути побудована на певному комплексі цінностей, який зможе об'єднати різних осіб в одну команду і надасть значущості їхній спільній діяльності. Академічна чесність у цій ситуації суттєво впливає на формування спільних підходів до організації праці, визначення посадових компетенцій та довіри, процедур прийняття рішень, сприйняття та розв'язання конфліктів тощо [2, с. 262–263].

Луцький національний технічний університет є одним з десяти українських університетів, який із самого початку залучений цього до Проекту SAIUP. У рамках проекту на всеукраїнському та університетських рівнях у Луцькому НТУ для всіх учасників академічного співтовариства систематично проводяться різноманітні заходи, експериментальні дослідження, спрямовані на поширення культури академічної доброчесності.

Зокрема з метою впровадження цінностей і практики доброчесних відносин в академічній спільноті серед студентів I–IV курсів різних факультетів проведено експериментальне дослідження, яке дало можливість ознайомитися з рівнем інформування респондентів щодо проблеми академічної доброчесності, визначити свою готовність до змін, виявити основні шляхи її поширення. До експерименту було залучено 209 респондентів. Для повного збору інформації, виконання завдань дослідження були розроблені анкети «Шляхи поширення академічної доброчесності» та «Дотримання принципів доброчесності як запорука успіху в соціально-професійному становленні студентів».

На першому етапі ми провели спостереження за студентами Луцького НТУ, оскільки в період навчання у вишій молоді не лише здобуває певні знання, а й опановує різні моде-

лі поведінки під час спілкування, розширює свій світогляд, коло спілкування, опановує певні норми і правила, вчиться дотримуватися або порушувати їх. Тому дотримання принципів доброчесності в університеті є запорукою успіху у формуванні інтелектуальної еліти, правової культури та розвитку науки загалом.

Під час спостереження ми виявили, що ставлення студентів до навчання кардинально відрізняється. Воно варіюється: від чесного і сумлінного, зацікавленості та бажання здобути міцні знання до байдужості, відсутності інтересу та відмови займатися будь-якою науковою роботою. Студенти часто пропускають заняття (як лекційні, так і практичні), не соромляться списувати; виготовлення шпаргалок стало для них буденною справою.

На другому етапі серед студентів різних факультетів було проведено опитування «Шляхи поширення академічної доброчесності». Анкета містила два відкритих питання. У першому необхідно було назвати п'ять-сім доброчесностей, які, на думку студентів, мають бути основними складовими Кодексу честі Луцького НТУ. Проаналізувавши результати, ми побачили, що 70% студентів поняття «чесність» вважають найнеобхіднішим серед інших доброчесностей. Наступними респонденти виділили «прозорість» (7%), «справедливість» (6%), «відповідальність» (5%), «вміння захистити власну думку» (5%), «сумлінність» (4%) та «відмову від хабарів» (3%) –рис. 1.

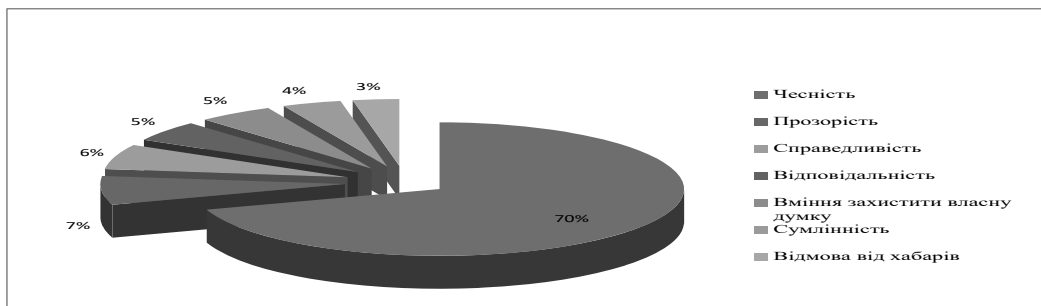


Рис. 1. Основні доброчесності в університетському Кодексі честі

Вважаємо, що такі результати спостереження підтверджують думку про прагнення студентів щодо чесного, відкритого навчання, де головними пріоритетами виступають розуміння, взаємоповага і взаєморозуміння між усіма учасниками академічної спільноти.

У другому питанні анкетування пропонувалося назвати перші кроки, які будуть здійснювати студенти з метою сприяння академічній доброчесності. Результати дали можливість виявити певну послідовність у діях респондентів. Так, на першому місці у них «відмова від списування», далі – «відсутність плагіату» та «відсутність хабарів». «Проведення заходів щодо сприяння поширенню академічної доброчесності» респонденти поставили на четверту сходинку. На п'ятому місці – «контроль за дотриманням академічної доброчесності, встановлення відповідальності за порушення», на шостому – «стимулювання до навчання» (рис. 2).



Рис. 2. Кроки сприяння академічній доброчесності

Отже, респонденти готові й прагнуть до змін, адже основною метою вищої освіти є професійне становлення студента як найвищої цінності (розвиток його розумових, фізичних здібностей, талантів; формування особистості з високими моральними якостями, здатної до свідомого суспільного вибору, захисту власних інтересів; підвищення освітнього рівня країни та забезпечення суспільства кваліфікованими фахівцями і т. д.).

На третьому етапі ми провели анкетування «Дотримання принципів доброчесності як запорука успіху професійного становлення студентів», у якому взяли участь студенти факультетів комп'ютерних наук та інформаційних технологій (61,5%), бізнесу (13,8%), машинобудівельного (10,1%), екології та приладо-енергетичних систем (6,4%), обліку та фінансів (6,4%), будівництва та дизайну (2,8%), технологічного (1,8%). З метою визначення ступеня їх обізнаності з поняттям «академічна доброчесність» на рис. 3 подаємо результат їхніх відповідей.

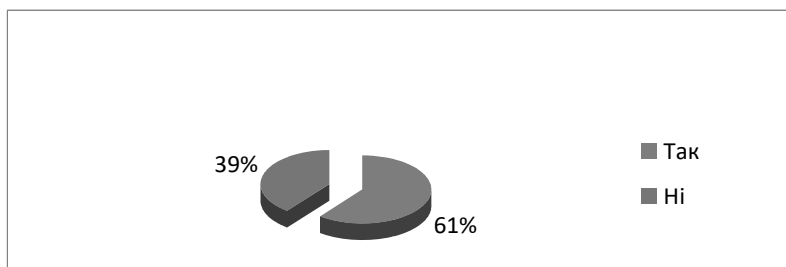


Рис. 3. Ступінь обізнаності студентів із поняттям «академічна доброчесність»

Виявлений результат вказує на брак просвітницької, інформаційної роботи з означеної тематики, недостатню кількість проведених в університеті заходів, які сприяють поширенню академічної доброчесності. А отже, поширення засад чесності, порядності, довіри, взаємоповаги між усіма її учасниками дасть можливість показати, що саме формування «здорової» академічної культури може забезпечити їхнє успішне професійне становлення.

На питання «Чи відомо Вам про Проект сприяння академічній доброчесності в Україні?» значний відсоток респондентів (64%) зазначили, що нічого не знають про цей проект, 35,8% студентів чули про нього і навіть дехто вже брав участь в окремих заходах, які проводились в університеті (рис. 4).

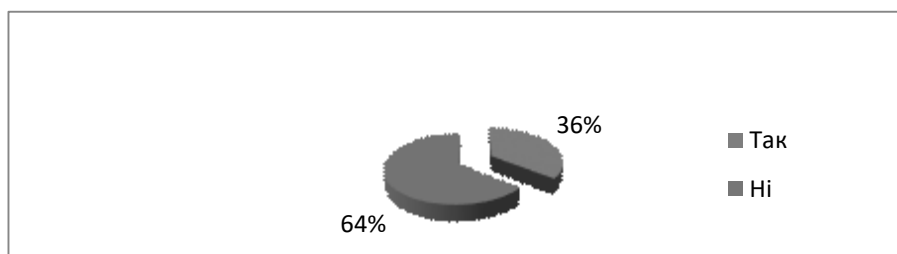


Рис. 4. Ступінь обізнаності студентів з Проектом сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP)

Вважаємо, що у цьому контексті надзвичайно важливо приділити більше уваги ознайомленню студентів із проектом, залучивши їх до різноманітних заходів, які проводяться у Луцькому НТУ (семінар-презентація книги «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету», інформаційно-просвітницький захід для студентів ЗВО м. Луцька «Щеплення від плагіату», тренінг-марафон SAIUP та ACTIVE CITIZENS для викладачів і студентів, конкурси на кращий «СТІКЕР доброчесності» та есе «Мої кроки до академічної доброчесності», участь викладачів у семінарі-тренінгу з впровадження у навчальний процес курсу «Основи академічного письма» та ін.).

Щоб показати студентам важливість науки і роль знань у забезпеченні авторитету в суспільстві та перспективи у майбутньому, їм запропонували відповісти на питання «Чи мо-

тивованій Ваш вступ до ЗВО на отримання професійних знань?». Аналіз результатів показав, що вступ 80,7% опитаних мотивований на отримання професійних знань. Однак для 9,3% основною мотивацією є отримання диплома, а не знань [3, с. 26] (рис. 5). У цьому випадку ЗВО для цих студентів виступає «принтером» для видачі потрібних документів.

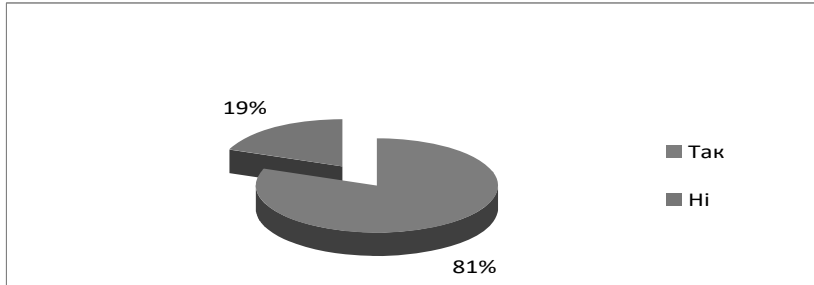


Рис. 5. Мотивація студентів до вступу для здобуття професійних знань

Обнадійливим є те, що 79,8% респондентів планують працювати за отриманою спеціальністю і прагнуть відповідати очікуванням роботодавців. Тому з упевненістю можемо констатувати, що переважна більшість студентів свідомо обрала свій шлях і в майбутньому прагне досягти успіхів у своїй галузі.

У процесі навчання студенти не лише спостерігають за ситуаціями, а й створюють власну модель поведінки. Моральні норми, які вони формують, є запорукою розвитку та вдосконалення соціальної спільноти. Нехтування принципами академічної чесності може призвести до «загибелі» університету як соціальної інституції. Так, студенти не вважають за потрібне відраховувати з університету тих, хто порушує правила академічної доброчесності (рис. 6).

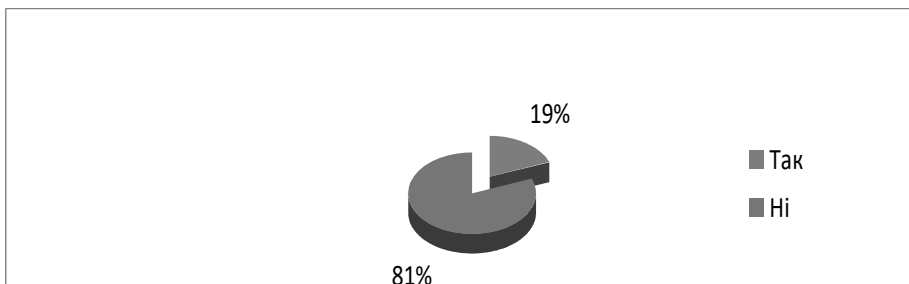


Рис. 6. Думка респондентів щодо того, чи варто відраховувати студентів, які порушують правила академічної доброчесності, з університету

Головною причиною такого явища, на нашу думку, є хибне уявлення студентів про важливість дотримання правил академічної поведінки. Засвоєння академічної культури студентами є проблемою, яка стосується усіх учасників академічного середовища, й вони мають якомога швидше зрозуміти її складність і масштаб: академічна доброчесність є національною потребою, тому університетська спільнота має якомога швидше «очиститися» від різноманітних проявів недоброчесності.

В інших країнах для боротьби з академічною недоброчесністю студенти складають присягу щодо дотримання правил академічної поведінки та сприяння подоланню недоброчесностей. Як не прикро, але у нашому дослідженні таке питання отримало підтримку лише у 33% студентів, а значна більшість (67%) виступила проти виголошення Обітниць честі (рис. 7).

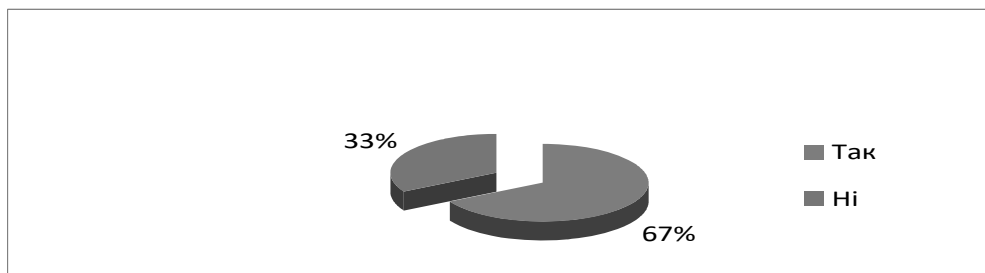


Рис. 7. Думка студентів щодо виголошування Обітниці честі під час вступу до ЗВО

На нашу думку, присяга спрямована на прагнення учасників академічної спільноти замислитися над цінностями та пріоритетами академічної чесності, а наша молодь ще не зовсім усвідомлює її значення. Тому потрібно сформуувати у неї високі моральні цінності, забезпечити повну поінформованість про правила академічної моралі, навчитися правильно їх осмислювати, формувати стійку систему особистісних принципів, забезпечити систематизованими знаннями про моральні цінності в майбутній діяльності, сформувати звичку керуватися духовним вибором у повсякденному житті.

У цьому контексті позитивним, на нашу думку, є залучення до просвітницької роботи представників роботодавців, які таким чином зможуть донести до студентів свої вимоги (висока кваліфікація, якість знань, дотримання принципів чесності), адже зазвичай роботодавці навіть не звертають увагу на наявність у студентів професійних знань, вимагаючи лише наявність диплому про вищу освіту. Такий підхід мотивує молодь: у неї міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється до неї інтерес та позитивне ставлення, прагнення удосконалити кваліфікацію; підвищується рівень домагань щодо успішнішого вирішення складних навчальних завдань; з'являється прагнення добросовісно виконувати обов'язки; посилюється відчуття відповідальності за прийняті рішення; громадські мотиви починають домінувати над особистісними; моральне задоволення від виконаних завдань розвиває почуття власної гідності, формує самоповагу, віру у власні сили. Усі ці риси і показники професійної спрямованості виступають показниками рівня розвитку і сформованості молоді.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, з'ясовано рівень інформування студентів щодо проблеми академічної доброчесності. Визначено їхню готовність до змін в академічному середовищі. Доведено, що поширення засад чесності, порядності, довіри, взаємоповаги між усіма учасниками академічного процесу дасть можливість забезпечити успішне професійне становлення студента. Основними шляхами поширення академічної чесності та впровадження її в повсякденне життя ЗВО визначено: популяризацію інформаційно-просвітницької, роз'яснювальної роботи; створення нових етичних кодексів, конкретних програм забезпечення академічної доброчесності; формування у студентів стійкої системи особистісних принципів; забезпечення респондентів систематизованими знаннями про моральні цінності у майбутній професійній діяльності.

Подальших досліджень потребує детальний аналіз проблеми студентського плагіату.

#### Список використаних джерел

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету: монографія / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. – Київ: Таксон, 2016. – 234 с.
2. Рей М. Академічна корупція в Україні / М. Рей // *Прозорість і корупція в системі вищої освіти України*. – Київ: Таксон, 2003. – С. 261–267.
3. Ромакін В.В. Академічна чесність у вищій освіті / В.В. Ромакін // *Наукові праці Черноморського державного університету імені Петра Могили*. Педагогіка. – 2002. – Вип. 7, т. 20. – С. 23–28.
4. Сікорська І.М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції: автореф. дис. ... канд. з держ. упр.: спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / І.М. Сікорська. – Донецьк, 2006. – 27 с.

5. Що таке академічна доброчесність? Блог Романа Радейка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aphd.ua/shcho-take-akademichna-dobrochesnist>

### References

1. Finikova, T.V. & Artiukhova, A.Ye. (2016). *Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu* [Academic honesty as basis of steady development of university]. Kyiv, Takson Publ., 234 p. (In Ukrainian).
2. Rei, M. (2003). *Akademichna koruptsiia v Ukraini. Prozorist i koruptsiia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy* [An academic corruption is in Ukraine. Transparency and corruption are in the system of higher education of Ukraine]. Kyiv, Takson Publ., pp. 261-267. (In Ukrainian).
3. Romakin, V.V. (2002). *Akademichna chesnist u vyshchii osviti* [Academic honesty is in higher education]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Pedagogika* [Scientific works of the black Sea state university of the name of Petro Mohyla. Pedagogika], issue 7, vol. 20, pp. 23-28. (In Ukrainian).
4. Sikorska, I.M. (2006). *Udoskonalennia derzhavnoho upravlinnia vyshchoiu osvitoiu v konteksti evropeiskoi intehratsii. Avtoref. dis. kand. nauk z derzh. urav.* [An improvement of state administration higher education is in the context of European integration. Abstract of cand. state admin. sci. diss.]. Donetsk, 27 p. (In Ukrainian).
5. *Shcho take akademichna dobrochesnist? Bloh Romana Radeika.* [That such academic respectability?]. Available at: <http://www.aphd.ua/shcho-take-akademichna-dobrochesnist> (in Ukrainian).

В статье исследована проблема академической добропорядочности, которая является основной составляющей профессионального становления студентов. Определён уровень их информирования о проблеме академической добропорядочности. Определена готовность к изменениям в академической среде.

Выявлено значение моральных стандартов для отечественного образовательного сообщества. Отмечено, что создание системы борьбы с академической недоброчностью является залогом эффективного функционирования всей украинской системы высшего образования.

*Ключевые слова: профессиональное становление, студенты, академическая добропорядочность, академическая недобропорядочность, академическое сообщество, академическая культура, моральные ценности, этический кодекс.*

The article deals with the problem of academic integrity, which is the main component of the professional formation of students. The level of informing students about the problem of academic integrity and their readiness for changes in the academic environment are determined.

The significance of moral standards for the domestic educational community is revealed. It is noted that the creation of a system to struggle against academic dishonesty in the university environment is a guarantee of the effective functioning of the entire Ukrainian higher education system.

*Key words: professional formation, students, academic integrity, academic dishonesty, academic community, academic culture, moral values, ethical code.*

*Одержано 03.10.2018.*



УДК 378:81'246.2

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-41

**С.М. СИТНЯКІВСЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **РОЗВИТОК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

У статті наведено особливості розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах білінгвального навчання. Доведено, що білінгвальна професійна комунікативна компетентність, розвиток якої є кінцевою метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, є комплексним та інтегрованим поняттям, складові якої, інтегруючись та активізуючись у професійній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, стають частиною професійної компетентності окремого спеціаліста.

*Ключові слова: професійна підготовка, білінгвальне навчання, фахівці соціальної сфери, білінгвальна професійна комунікативна компетентність.*

**П**остановка проблеми. Зважаючи на сучасні світові тенденції до полікультурної підготовки фахівців, яка довела свою необхідність і ефективність: у певній частині ЗВО країн Східної і Західної Європи, Канади, Австралії, Росії та ін., фахові дисципліни у закладах вищої освіти викладаються англійською мовою навіть за умови, що англійська не є однією з офіційних мов тієї чи іншої держави, оскільки існує тенденція в усіх сферах, включаючи і освітню, до утвердження однієї загальноприйнятої мови спілкування, а отже, і навчання. Соціокультурні, геополітичні, економічні причини вплинули на те, щоб такою мовою стала англійська мова міжнародного спілкування. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка на сьогодні є актуальною, також передбачає тандем: рідна мова – англійська мова. Пояснюється такий вибір тяжінням української освітньої сфери до міжнародних принципів освіти, згідно з якими знання студентів повинні бути вузькоспеціальними та міцними; європейського вектора розвитку нашої країни та загальною глобалізацією суспільства.

Тому головним завданням вітчизняного ЗВО стає навчити майбутнього фахівця використовувати ці знання, уміння і навички у мінливому, динамічному, іноді нестабільному середовищі, бути здатним до професійної адаптації та прийняття рішень. Це стає можливим за умови підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, адже ми говоримо про освіту у XXI ст., тобто період глобалізації, інтеграції, коли стираються межі країн, і фахівець, за умови високого професіоналізму та знання іноземної мови фахового спрямування (обов'язкова умова), може вивчати передовий досвід фахівців соціальної сфери інших країн, брати участь у міжнародній співпраці та за потреби працювати в міжнародних організаціях не лише у своїй країні, а в будь-якому місці Європи і навіть світу.

З огляду на вищезазначені причини вважаємо доцільним викладання у вітчизняних ЗВО певної кількості навчальних дисциплін блоку професійної та практичної підготовки білінгвальним способом.

**Метою статті** є визначення особливостей розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як необхідного елемента про-

фесійної компетентності майбутнього фахівця. Однак для того, щоб забезпечити впровадження білінгвального навчання, у процесі якого і передбачається розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності (БПКК), необхідно провести його всебічне дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зазначимо, що, незважаючи на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців, як Н. Микитенко, А. Ковальчук, Ф. Моїсеєва. Проблемою підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є. Верещакін, М. Михайлов, В. Маккей, М. Певзнер, І. Турман, Н. Шайдарова, А. Ширін, С. Шубін [1–3].

**Виклад основного матеріалу.** Погоджуючись із Н. Шайдаровою та С. Шубіним, маємо зазначити, що білінгвальне навчання є набагато складнішим процесом, аніж навчання рідною мовою, бо вивчення фахової дисципліни відбувається іноземною мовою, тобто у процесі навчання розвивається не лише предметна компетентність (як у класичному варіанті навчання), в межах якої розвивається професійна комунікативна компетентність, а ще й іншомовна комунікативна компетентність. Поєднання професійної комунікативної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності приводить до формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності, яка і є головною метою білінгвального навчання [4, с. 72–75].

Іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) – це здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування [5, с. 53–63]. Варто відзначити, що багато науковців у різні часи пропонували різноманітні моделі іншомовної комунікативної компетентності. Так, М. Вітятнев пропонує в межах ІКК розглядати лише три складові: психологічну, лінгвістичну та соціолінгвістичну [6, с. 139–156], Н. Гез пропонує розглядати чотири складові: вербально-комунікативну, лінгвістичну, вербально-когнітивну та метакомунікативну [7, с. 25]. В. Коккота пропонує в межах ІКК розглядати такі складові: фонологічну, лексико-граматичну, соціолінгвістичну, краєзнавчу [8, с. 20]. Іншомовна комунікативна компетентність, за Н. Таюрською, включає такі компоненти (субкомпетентності), оскільки є системним утворенням: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну (мовну), соціокультурну, соціальну, компенсаторну та навчально-пізнавальну. Оскільки така класифікація є інтегрованою, вважаємо доцільним використати її за основу іншомовної комунікативної компетентності у межах нашого дослідження [9]. Отже, лінгвістичний компонент передбачає уміння використовувати граматично правильні конструкції та синтаксичні будови та розуміти змістові одиниці мови, побудовані за існуючими нормами і правилами іноземної мови.

Соціолінгвістична субкомпетентність передбачає уміння обрати потрібну лінгвістичну форму (спосіб вираження думки) залежно від комунікативної мети та ситуації. Мовний компонент передбачає «шліфування» комунікативних умінь в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо, а також уміння планування своєї мовної поведінки.

Соціокультурна складова передбачає знання національно-культурних особливостей країн, у яких розмовляють цією іноземною мовою, а також уміння виділити загальне і специфічне у культурі цих країн і України. У межах розвитку цієї субкомпетентності спілкування стає комунікативно-пізнавальним процесом. Соціальна субкомпетентність – це готовність до взаємодії з іншими людьми, уміння обирати різні стратегії поведінки у різноманітних ситуаціях. Компенсаторний компонент іншомовної комунікативної компетентності передбачає комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволяють компенсувати недостатність знань іноземної мови при отриманні і передаванні інформації іноземною мовою.

Навчально-пізнавальна субкомпетентність передбачає комплекс загальних та спеціальних умінь та навичок (пізнавального характеру), що дозволяє студентам самостійно вивчати іноземну мову, культуру, специфіку і особливості іноземної мови з використанням новітніх інформаційних технологій [9].

У свою чергу, професійна комунікативна компетентність – здатність ефективно здійснювати спілкування рідною мовою у професійній сфері, правильно використовуючи систему мовних норм, обираючи комунікативну поведінку, адекватне відповідній ситуації спілкування [10, с. 58–64]. Професійна комунікативна компетентність також має свої компоненти (субкомпетентності): діялісно-комунікативну, інформаційно-комунікативну та персонально-комунікативну [11, с. 3].

Сутність діяльнісно-комунікативної субкомпетентності полягає у здатності збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності. Для здійснення цих операцій білінгвально необхідне володіння не лише професійними, але й усіма іншомовними комунікативними субкомпетентностями [12, с. 363–372]. Інформаційно-комунікативний компонент передбачає здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної сфери. Для того, щоб у студентів була можливість це робити не лише рідною, але й іноземною (англійською) мовою, потрібно розвивати у них компоненти іншомовної комунікативної компетентності. Персонально-комунікативна субкомпетентність передбачає здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням, що неможливо здійснювати білінгвально без розвитку іншомовних комунікативних субкомпетентностей.

Отже, білінгвальна професійна комунікативна компетентність формується за умови розвитку у студентів іншомовної комунікативної компетентності та професійної комунікативної компетентності, які є взаємоумовленими та взаємопов'язаними в умовах білінгвального навчання.

*Таким чином, під білінгвальною професійною комунікативною компетентністю пропонуємо розуміти здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного саморозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною (англійською) мовами.*

У свою чергу, білінгвальна професійна комунікативна компетентність також є комплексною, тому має лінгвістичну, психологічну та професійну складові (рис. 1). Лінгвістична складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності включає знання, уміння та навички у чотирьох стандартних видах мовленнєвої діяльності – читання (розуміння прочитаного: тексти соціального, соціально-педагогічного характеру, наукова література – статті, резюме, монографії, реферати, анотації); аудіювання (розуміння почутого: розповідь, пояснення, інформаційне повідомлення, доповідь на конференції, симпозиумі); говоріння (висловлення власних думок усно у форматі монологу, діалогу та полілогу) та письмо (висловлення власних думок письмово: виконання тестових завдань, ділове листування, заповнення анкет, написання заявок, обґрунтувань, тез доповідей, статей, письмове оформлення результатів власних наукових досліджень) засобами іноземної мови. Передбачається також, що у процесі оволодіння вищезгаданими уміннями під час білінгвального навчання у студентів безперервно формується суто мовна (граматична, лексична, фонетична) компетентність, а також компетентність у перекладі. Таким чином, *розвиток лінгвістичної складової БПКК*, яка є її інтегративною частиною, є необхідною умовою розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

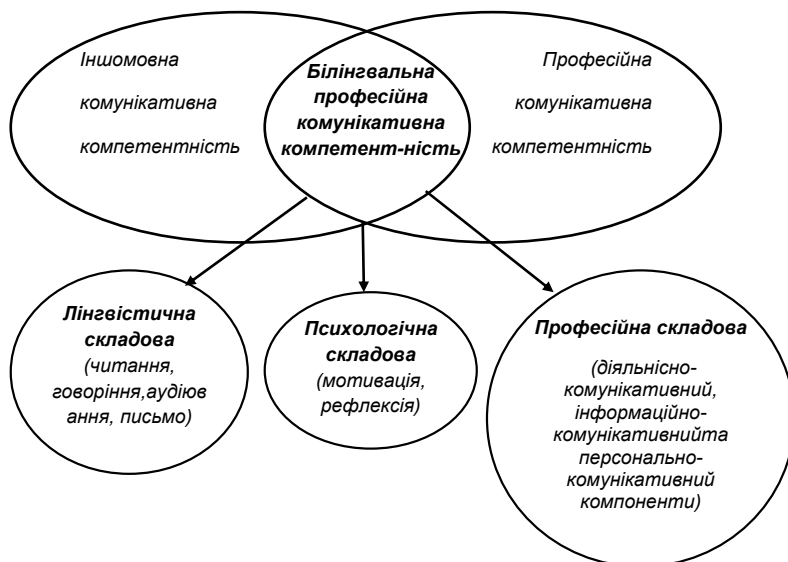


Рис. 1. Складові білінгвальної професійної комунікативної компетентності

Психологічна складова БПКК включає в себе рефлексію та мотивацію. Рефлексія передбачає аналіз власного комунікативного висловлювання, здатність самостійно виявити в ньому помилки, тобто вміння самокритично проаналізувати свої власні результати навчання.

Мотиваційна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності полягає у розвитку такого компонента мотиваційної сфери студента, як білінгвальна мотивація, що, як стверджує С. Шубін [13], перебуває у прямій залежності від мовної компетентності студентів, змісту білінгвального курсу та організації процесу навчання. Власне ж білінгвальну мотивацію розуміємо як здатність та бажання брати участь у білінгвальному навчанні, прагнення оволодіти іноземною мовою не лише як засобом отримання нових знань, а й залучення до всесвітньої спілки професіоналів у соціальній сфері.

Таким чином, можемо стверджувати, що психологічна складова у процесі розвитку БПКК майбутніх фахівців соціальної сфери відіграє не менш важливу роль, аніж лінгвістична, адже передбачає розвиток *мотивації студентів до навчання та рефлексію*, які також є необхідною умовою повноцінного розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Професійна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності передбачає здатність здійснювати професійні комунікації як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально, здатність збирати, обробляти, систематизувати інформацію про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності не лише рідною, а й іноземною (англійською) мовою [14, с. 70–74].

Отже, *професійна складова є ключовою умовою* розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності, адже без її розвитку неможливе здійснення професійних обов'язків.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, білінгвальна професійна комунікативна компетентність, розвиток якої є кінцевою метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, є комплексним та інтегрованим поняттям, складові якої, інтегруючись та активізуючись у професійній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, стають частиною професійної компетентності окремого спеціаліста. А у період всесвітньої глобалізації та інтеграції нашої країни до європейського простору така складова професійної компетентності як білінгвальна професійна комунікативна компетентність є надзвичайно актуальною, що і викликало потребу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже випускник, який здобув досвід навчання у білінгвальних умовах, має вищі показники адаптивності, комунікабельності, здатності до системного мислення, навичок управління інформацією, а отже, кращі кар'єрні шанси, можливості професійного зростання та самовдосконалення.

Серед перспектив подальших досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вбачаємо розробку навчально-методичного забезпечення для такого способу навчання.

#### Список використаних джерел

1. Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранного языка / Е.М. Верещагин. – Москва: МГУ, 1969. – 90 с.
2. Ширин А.Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования / А.Г. Ширин // Вестник Новгородского государственного университета. – Великий Новгород, 2005. – № 31. – С. 63–66.
3. Mackey W.F. A description of bilingualism / W.F. Mackey; in J.A. Fishman (ed.). Reading in the sociology of language. – Den Haag: Mouton, 1977. – P. 554–584.
4. Шайдарова Н.А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н.А. Шайдарова, С.В. Шубин // Вестник Новгород. гос. ун-та. – 2008. – № 45. – С. 72–75.
5. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.

6. Витятнев М.Н. О методах обучения языкам / М.Н. Витятнев // Проблемы отбора учебного материала. – Москва: Изд-во МГУ, 1971. – С. 139–156.
7. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 25.
8. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – Москва: Высшая школа, 1989. – С. 20.
9. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Электронный ресурс] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). Грани профессионального развития. – Режим доступа: <http://www.CyberLeninka.ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-zarubez> (дата обращения: 20.08.2016).
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
11. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3.
12. Ситняківська С.М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки / С.М. Ситняківська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 5 (49). – С. 363–372.
13. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.В. Шубин. – Новгород, 2000. – 18 с.
14. Майструк Н.О. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника / Н.О. Майструк, А.О. Кабанцова // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. – 2011. – Вип. 3 (11). – С. 70–74.

#### References

1. Vereshchahin, E.M. (1969). *Voprosy teorii rechi i metodiki prepodavaniia inostrannogo yazyka* [Questions of the theory of speech and methods of teaching foreign language]. Moscow, MNU Publ., 90 p. (In Russian).
2. Shirin, A.H. (2005). *Didaktiko-metodicheskie aspekty protsessa bilinvalnoho obrazovaniia* [Didactic and methodological aspects of the process of bilingual education]. *Vestnik Novhorodskoho hosudarstvennoho universiteta* [Bulletin of Novgorod State University]. Velikii Novhorod, no. 31, pp. 63-66. (In Russian).
3. Mackey, W.F. (1977). A description of bilingualism. Reading in the sociology of language. Den Haag, Mouton Publ., pp. 554-584. (In English).
4. Shaidarova, N.A. & Shubin, S.V. (2008). *Razvitie bikulturnoi professionalnoi kompetentsii studentov v usloviakh iskusstvennoho bilinhvizma* [Development of bicultural professional competence of students in conditions of artificial bilingualism]. *Vestnik Novhorodskoho hosudarstvennoho universiteta* [Bulletin of Novgorod State University]. Novhorod, no. 45, pp. 72-75. (In Russian).
5. Tynkaliuk, O. (2008). *Sutnist i struktura inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei vshchych navchalnykh zakladiv* [The essence and structure of students' foreign language communicative competence of non-language specialties of higher educational establishments]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna* [Bulletin of Lviv University. Pedagogy], issue 24, pp. 53-63. (In Ukrainian).
6. Vitiatnev, M.N. (1971). *O metodakh obucheniiia yazykam* [About methods of teaching languages]. *Problemy otbora uchebnogo materiala* [The problems of study material selection]. Moscow, MNU Publ., pp. 139-156. (In Russian).
7. Hez, N.I. (1985). *Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii kak obekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniia* [Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], no. 2, p. 25.
8. Kokkota, V.A. (1989). *Linhvodidakticheskoe testirovanie* [Linguodidactic testing]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., p. 20. (In Russian).

9. Taiurskaia, N.P. (2015). *Inoiazychnaia kommunikativnaia kompetentsiia : zarubezhnyi i rossiiskii opyt* [Foreign language communicative competence: foreign and Russian experience]. *Humanitarnyi vektor* [Humanitarian vector], no. 1 (41). Available at: <http://www.CyberLeninka.ru/inoiazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-zarubez> (In Russian).

10. Khutorskoi, A.V. (2003). *Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientovannoi paradihmy obrazovaniia* [Key competencies as a component of a person-oriented educational paradigm]. *Narodnoe obrazovanie* [Folk education], no. 2. pp. 58-64. (In Russian).

11. Yahupov, V.V. & Svystun, V.I. (2007). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity* [Competent approach to the training of specialists in the system of higher education]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota* [Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work], vol. 71, p. 3. (In Ukrainian).

12. Sytniakivska, S.M. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia bilinhvalnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi pedahohiky* [Theoretical and methodological principles of formation future specialists' in social pedagogy bilingual professional competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 5 (49). Sumi, SumDPU imeni A.S. Makarenka Publ., pp. 363-372 (In Ukrainian).

13. Shubin, S.V. (2000). *Motivatsiia ovladeniia inostrannym yazykom v usloviakh bilinhvalnogo obuchenii v VUZe. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Motivation of mastering a foreign language in the conditions of bilingual education in high school. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Novhorod, 18 p. (In Russian).

14. Mastruk, N.O. & Kabantsova, A.O. (2011). *Profesionalizatsiia komunikativnoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka* [Professionalization of communicative competence of a social worker]. *Visnyk NTUU 'KPI'. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo* [Bulletin of the NTUU 'KPI'. Politicalogy. Sociology. Law], issue 3 (11), pp. 70-74. (In Ukrainian).

В статье представлены особенности развития билингвальной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов социальной сферы в условиях билингвального обучения. Доказано, что билингвальная профессиональная коммуникативная компетентность, развитие которой является конечной целью модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы на билингвальной основе, является комплексным и интегрированным понятием, составляющие которой, интегрируясь и активизируясь в профессиональной деятельности будущего специалиста социальной сферы, становятся частью профессиональной компетентности отдельного специалиста.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, билингвальное обучение, специалисты социальной сферы, билингвальная профессиональная коммуникативная компетентность.*

The article presents the features of the development of bilingual professional communicative competence of future social sphere specialists in the conditions of bilingual education. It is proved that bilingual professional communicative competence, the development of which is the ultimate goal of a model of future social sphere specialists' professional training on a bilingual basis, is a comprehensive and integrated concept, which, integrating and activating the professional activities of a future social sphere specialist, becomes a part of his or her professional competence.

*Key words: professional training, bilingual education, social sphere specialists, bilingual professional communicative competence.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 81'2:378.17

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-42

**О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**М.Р. КАБАНОВА,**

*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**П.В. БРЕДБІЄР,**

*викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **НАСКІЛЬКИ МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ Є ЗАЛЕЖНОЮ ВІД ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ?**

У статті розглядається проблема взаємовідносин методики викладання іноземних мов як науки і загальної педагогіки. Доводиться, що, хоча методика і є педагогічною наукою, вона є наукою автономною і навіть у багатьох аспектах незалежною від загальної педагогіки – значно більшою мірою, ніж будь-які інші предметні дидактики. Це дозволяє методиці викладання іноземних мов створювати практичні методики такого викладання, ігноруючи деякі загальнопедагогічні принципи.

*Ключові слова: методика викладання іноземних мов як наука, загальна педагогіка, взаємовідносини методики і педагогіки, автономія/незалежність.*

**П**останова проблеми. Одна з найважливіших проблем сучасної вишівської освіти в Україні, що пов'язана із створенням можливостей для реалізації євро- і світоінтеграційних прагнень нашої країни, полягає у забезпеченні дійсно ефективного викладання іноземних мов у ЗВО – такого викладання, яке б гарантовано дозволяло довести рівень володіння вивчуваною мовою принаймні до B2 [1]. Ці можливості значною мірою залежать від методики викладання іноземних мов як науки і розроблених нею практичних методик навчання тієї чи іншої мови. Створення таких методик, у свою чергу, залежить від того, як розуміється методика викладання іноземних мов як педагогічна наука і як інтерпретуються її зв'язки з іншими педагогічними науками, тобто наскільки автономною вона є від цих наук, оскільки саме рівень автономності визначає рівень свободи фахівців у галузі методики викладання іноземних мов у створенні власних творчих напрацювань. Питання щодо автономії методики серед інших педагогічних наук ще не знайшло остаточного вирішення, і саме обґрунтування такого вирішення є темою цієї статті. Її **мета** полягає у доведенні відносної незалежності методики викладання іноземних мов від загальної педагогіки, незалежності, яка дозволяє створювати практичні методики такого викладання, навіть ігноруючи деякі загальнопедагогічні принципи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Існує принаймні три значення терміна «методика викладання іноземних мов», і усіх їх необхідно брати до уваги. Наведені нижче визначення терміна частково збігаються за основним змістом з тими, які надаються у добре відомих і давно виданих посібниках з методики [4; 5, 6; 8], хоча відрізняються від них деякими специфічними тлумаченнями і конкретними формулюваннями.

Першим зі значень терміна, яке безпосередньо стосується практики викладання, є розуміння методики як *систематизованої сукупності практичних шляхів, форм і способів виділення цілей навчання іноземної мови, добору та створення його змісту, організації навчального процесу, прийняття або створення і використання певних способів та прийомів викладання та учіння в цьому процесі, добору та розробки певних засобів навчання і їх використання у навчальному процесі.*

Другим значенням є розуміння методики як *теоретико-практичного навчального курсу, який викладається у ЗВО майбутнім викладачам іноземної мови, а також слухачам курсів підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.* Метою цього курсу є оволодіння методикою у першому, наведеному вище, значенні цього терміна.

Нарешті, третім значенням терміна є *методика викладання іноземних мов як педагогічна наука, яка підрозділяється на загальну методику, що досліджує викладання всіх іноземних мов взагалі, та методики викладання окремих мов, таких як англійська, французька, іспанська та ін.*

Саме третє значення цікавить нас найбільше у контексті цієї статті, оскільки методика як наука становить зміст навчального курсу методики викладання іноземних мов, який служить джерелом формування у тих, хто навчаються, відповідних знань для подальшого практичного навчання цих мов.

Щоб зробити визначення методики викладання іноземних мов максимально повним і таким, що охоплює усі її аспекти як науки, його доцільно формулювати таким чином:

*Методика викладання іноземних мов як наука досліджує всі взаємозв'язки, взаємовідносини та взаємозалежності суб'єктів та об'єктів процесу викладання та опанування мови в ході спільної взаємодії цих суб'єктів та об'єктів, що спрямована на отримання певних результатів навчання. Методичні дослідження проводяться з метою виявлення і розробки можливостей та засобів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу для досягнення найкращих результатів з можливих для певних конкретних умов відповідно до цілей навчання, сформульованих, виходячи із соціального замовлення та тих можливостей, які надають його умови.*

Згідно з цим визначенням *об'єктом* методики викладання іноземних мов як науки (тим полем явищ реальної дійсності, у якому і серед яких наука веде свої дослідження) є *усі суб'єкти, об'єкти та умови навчального процесу з іноземних мов, але не самі по собі, а лише в їх взаємодії, взаємозв'язках і взаємозалежностях один з одним – тієї взаємодії, тих взаємозв'язках та взаємозалежностях, які орієнтовані на кінцеву мету навчального процесу, пов'язану з досягненням певного навчального результату.*

*Предметом* методики викладання іноземних мов як науки (тобто абстрактною системою об'єктів наукових розвідок, досліджуючи які наука формулює певні висновки і будує свої конструкти для впровадження останніх у практику викладання) є не процес навчання іноземної мови, як інколи стверджується, – цей процес є об'єктом досліджень методичної науки, що ясно із зазначеного вище. *Предмет методики – це узагальнення усіх можливих моделей взаємодії усіх явищ процесів, зв'язків та відносин тієї сфери дійсності, яка пов'язана з навчанням іноземних мов.*

Важливо визначити склад та провідні властивості суб'єктів та об'єктів навчання іноземних мов, взаємозв'язки та взаємозалежності яких досліджує методика.

*Суб'єктами* навчального процесу з іноземної мови є як викладач цієї мови, так і, безумовно, всі ті, кого він навчає. Останні як суб'єкти навчального процесу є, мабуть, не менше, якщо не більше, важливими для його успіху, ніж викладач, тому що, якщо студенти не вмотивовані або дуже слабо вмотивовані в опануванні мови і ніяк не зацікавлені нею, то жодні зусилля викладача, навіть найкращого, не призведуть до значних успіхів.

Є ще одна властивість тих суб'єктів навчального процесу, яких навчають, що впливає на успішність опанування мови. Це здібності до її засвоєння. У тому, що такі здібності існують і від них певною мірою залежить успішність, а головне, швидкість навчання, сумні-



вів немає [2]. Саме тому свого часу досить активно розроблялися тести (так звані *aptitude-tests*) для визначення цих здібностей у тих, хто приступає до вивчення нерідної мови. Але подальші дослідження і педагогічна практика довели, що тих, хто за рівнем здібностей взагалі не здатні оволодівати іноземною мовою, настільки мізерна кількість, що ці незначні і дуже рідкісні винятки ніяк не впливають на загальну ефективність навчального процесу, тобто можуть взагалі не враховуватися методикою як наукою. У всіх же інших категорій тих, хто навчаються, здібності, індивідуальні особливості, вік тощо звичайно впливають на темп та ефективність опанування мови та спілкування нею, але цей темп та ефективність значно більше залежать від володіння ними оптимальними стратегіями навчання [12], так що формування подібних стратегій у студентів стає не менш важливим завданням викладача, ніж розвиток у них високої навчальної мотивації (див. вище).

Викладач іноземної мови, як суб'єкт навчального процесу з опанування мови, має відрізнятися численними особистісними якостями та вміннями для забезпечення досягнення успіху в навчанні тими, кого він навчає. Ці якості висвітлені та обговорюються у так званих професіограмах викладачів іноземних мов [7]. Серед професійно необхідних якостей та вмінь викладача є багато досить специфічних, наприклад, таких як уміння створювати оптимальний психологічний клімат в аудиторії, уміння долати у тих, хто навчаються, психологічні бар'єри та побоювання помилок, що дуже заважають успішній участі в іншомовному спілкуванні, тощо.

Традиційно на перше місце серед найважливіших якостей висококваліфікованого викладача іноземної мови ставився якомога вищий рівень володіння цією мовою. Саме тому дуже довго носії мови розглядалися як її найкращі викладачі, і навіть зараз їм надається перевага у чималому числі країн, де, наприклад, англійська мова викладається як іноземна. Насправді у сучасній науці погляд на це питання кардинально змінився. Перш за все, його вирішення залежить від того, чи викладається мова як *іноземна* (в країні, де ця мова не є державною або офіційно визнаною мовою спілкування більшості населення) або як *друга* (в країні саме цієї мови, куди носії інших мов приїжджають назавжди як іммігранти або на короткий термін спеціально заради іншомовної підготовки). В останньому випадку, коли зазвичай аудиторія тих, хто вивчає мову, є *полілінгвальною* (в одній і тій самій навчальній групі одну й ту саму другу мову вивчають носії різних інших мов), викладачем мови, що вивчається, має і може бути тільки її носій, який спілкується з усією групою лише виучуваною мовою, що є у цьому випадку єдиним можливим засобом комунікації для усіх учасників навчального процесу.

Зовсім іншою є ситуація, коли мова вивчається як іноземна, тобто за межами середовища її постійного, повсякденного використання. Тут викладач – носій виучуваної мови втрачає багато зі своїх переваг і чимало в чому поступається викладачеві – неносієві мови (аналогічного рівня кваліфікації), який працює у монолінгвальній аудиторії і має ту саму рідну мову, що й його студенти [10]. Переваги такого викладача-неносія мови були підсумовані О. Тарнопольським [14] на основі як власних розробок, так і думок інших авторів. Автор стверджує, що викладач – неносій мови здатний:

1. Використовувати рідну мову своїх студентів там і тоді, де вона може стати на користь і полегшити та прискорити формування навичок та вмінь користування іноземною мовою, що вивчається;
2. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної мови для кращого усвідомлення особливостей виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає полегшити позитивне перенесення з рідної мови у виучувану, якщо є збіг мовних явищ, а також запобігти інтерференції рідної мови, коли такі явища різняться;
3. Проводити цілеспрямоване зіставлення явищ рідної та іноземної культури для кращого усвідомлення культури виучуваної мови тими, хто навчаються, що допомагає розвивати в останніх культурно обумовлену комунікативну поведінку, прийнятну для іншомовної культурно-мовної спільноти;
4. Краще справлятися з труднощами, дотичними до специфічних явищ виучуваної мови, що постають перед студентами у зв'язку з різницею між двома мовами, оскільки свого часу, опановуючи іноземну мову, викладач відчував ті самі труднощі;
5. Стати досяжним зразком у засвоєнні мови для студентів («Якщо він так опанував чужу для нього мову, чому я не зможу?»), в той час як викладач-носій мови є, за стверджен-

ням В. Кук [10], здебільшого зразком недосяжним саме тому, що він – носій і володіння мовою, виучуваною студентом з великими зусиллями, «надано йому від природи».

Сказане вище про переваги викладача мови, який не є її носієм, над викладачем – носієм мови, в умовах, коли вона викладається як іноземна, а не як друга (тобто в тих умовах, що існують в Україні), свідчить про те, що, незважаючи на всю безумовну важливість для викладача найкращого володіння мовою, яку він викладає, така важливість не є домінуючою над іншими його професійними якостями. Не менш, якщо не більш, важливою якістю є *методична підготовка*, до якої слід додати *педагогічну та психологічну підготовку*, які усі разом роблять викладача здатним розв'язувати проблеми, що виникають у навчальному процесі (у тому числі ті, що пов'язані з рідною мовою та культурою студентів) та організовувати такий процес оптимальним для конкретних умов чином. Це означає, що мовна підготовка викладача та його методична, педагогічна і психологічна підготовка є рівнозначущими якостями, хоча можна припустити і те, що друга з цих якостей відіграє навіть більш важливу роль.

*Об'єктами* навчального процесу з іноземних мов є усе, що використовується суб'єктами для досягнення очікуваних результатів навчання. Це, перш за все, сама іноземна мова, яка викладається та вивчається, і те, що стосується спілкування нею. До об'єктів навчального процесу належать підручники і навчальні посібники, які застосовуються, словники, довідники, навчальні програми та плани, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, Інтернет і безмежна кількість засобів навчання, включаючи засоби відтворення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютери тощо. Важко навіть назвати, що не може за певних умов стати об'єктом навчального процесу з іноземних мов.

В усіх суб'єктах та об'єктах навчального процесу з іноземних мов методика як науку цікавить не вся безмежна кількість властивостей і якостей цих суб'єктів та об'єктів, а лише ті з них, які так чи інакше впливають на якість та результативність навчального процесу. Усі якості суб'єктів і об'єктів навчання цікавлять та враховуються методикою викладання іноземних мов не самі по собі, а тільки в їх взаємозв'язках і взаємозалежностях у навчальному процесі, точніше, у *взаємодії* в навчальному процесі з іноземної мови усього дотичного до цього процесу комплексу якостей і властивостей усіх суб'єктів та об'єктів у ході викладання мови та її опанування. *Таким чином, методика викладання іноземних мов як наука досліджує взаємодію в навчальному процесі лише тих властивостей і якостей суб'єктів та об'єктів цього процесу, які так чи інакше впливають на його успішність. Вона абстрагується від усіх інших їхніх властивостей та якостей.*

Саме виходячи з наданих визначень методики викладання іноземних мов як науки, її «поля досліджень» та вказаної цілеспрямованості таких досліджень, доцільно трактувати відносини методики з такою базовою для неї наукою як *педагогіка*.

**Виклад основного матеріалу.** Методика, безумовно, є педагогічною наукою, оскільки вона пов'язана з навчанням, а будь-яке навчання – це сфера дії дидактики, тобто науки про навчання як частини педагогіки. Більш того, методика входить і до сфери діяльності іншої частини педагогіки: теорії виховання. Навчання мов, безумовно, має виховний та розвиваючий вплив, що означає залежність такого навчання від теорії виховання. Нарешті, методика залежить і від окремих галузей педагогіки, таких, наприклад, як педагогіка професійної освіти. Зв'язок останньої з методикою навчання дорослих іноземних мов для професійних цілей є настільки сильним і близьким, що іноді навіть трудно визначити, до методики чи до педагогіки професійної освіти належить те чи інше наукове дослідження.

Але зв'язок методики з педагогікою залежність від неї і її галузей носить досить специфічний характер, оскільки є декілька аспектів, що суттєво відрізняють методику викладання іноземних мов від інших педагогічних наук, зокрема від інших предметних дидактик.

Перша така різниця полягає в тому, що більшість суто педагогічних дисциплін, таких як окремі предметні дидактики викладання переважної більшості навчальних дисциплін (фізика, хімія, історія, математика та ін.), орієнтована на засвоєння тими, хто навчається, *знань* і саме опанування їх розглядається як головна мета навчального процесу. Методика також використовує мовні знання, але лише як *інструмент, а не як мету навчання*. Метою ж є *формування у студентів мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь*, що впливає з орієнтації навчального процесу на мовлення, а не на систему мови. Це означає, що можна і часто навіть необхідно давати тим, хто навчається, мовні правила (знання). Але як

тільки, відштовхуючись від них, у студентів сформовані відповідні автоматизми, навички та вміння, потреба в уведених правилах (знаннях) відпадає і вони можуть бути навіть забутими без всякої шкоди для кінцевих результатів навчання.

Сказане, звичайно, не означає, що автоматизмів, навичок та вмінь навчають тільки в різноманітних курсах іноземних мов. Їх формують у тих, хто навчаються, і у курсі будь-якої іншої дисципліни. Наприклад, у шкільному курсі арифметики користування таблицею множення для різних розрахунків має бути доведеним до автоматизму, а дії, наприклад, складання у таких розрахунках, що включають декілька операцій, мають виконуватися учнями на рівні навички. У курсі фізики проведення навчальних експериментів відбувається на рівні умінь учнів тощо. Коли говориться про те, що в курсі іноземної мови навчають автоматизмів, навичок та вмінь, а в курсах переважної більшості інших дисциплін – знань, мається на увазі лише те, що в цих курсах оволодіння знаннями домінує як їх цільова настанова, а в курсі іноземної мови знання (мовні знання) не є метою навчального процесу, а лише його засобом, який використовується для полегшення формування іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь.

Це призводить до того, що деякі загальнодидактичні принципи, які орієнтовані на навчання знань, мають дещо обмежене значення для методики викладання іноземних мов. Це стосується, наприклад, загальнодидактичного принципу свідомості, який потребує повного усвідомленого розуміння усього, що стосується навчального матеріалу, який уводиться у навчальному процесі. Коли йдеться про засвоєння знань, без такого повного усвідомленого розуміння повноцінного їх засвоєння просто не може бути. Коли ж йдеться, наприклад, про розвиток автоматизмів і навичок правильного, згідно з нормами системи мови, мовного оформлення мовлення, то чим менше задіяна свідомість у процесі формування таких автоматизмів і навичок (наприклад, коли вони формуються здебільшого підсвідомо в процесі мовленнєвої практики), тим краще для кінцевого результату і тим легше і швидше він досягається [11; 15]. Аналогічною є ситуація із загальнодидактичним принципом науковості, тому що, наприклад, пояснюючи студентам деякі граматичні явища вивчуваної мови, цілком можливо дещо відступати від суто наукового (лінгвістичного) їх трактування заради досягненні більшої зрозумілості та доступності для тих, хто навчаються (так звана «педагогічна граматики»).

Все це означає, що методика викладання іноземних мов займає особливе місце серед інших педагогічних наук і є менш залежною від загальної педагогіки, ніж більшість з них через те, що, викладаючи іноземну мову, вчать не знань, а автоматизмів, навичок та вмінь. Щоправда, тут можливо висунути заперечення, яке полягає в тому, що є й інші навчальні дисципліни, подібні до навчання іноземних мов, оскільки в них також метою є формування автоматизмів, навичок та вмінь, а не здобуття знань тими, хто навчаються. Прикладом може служити курс фізичного виховання у школі або ЗВО. Але це заперечення не витримує жодної критики, оскільки в курсі фізичного виховання і у подібних йому навчальних курсах йдеться про формування та розвиток суто фізичних автоматизмів, навичок та вмінь, у той час як у курсі іноземної мови такі автоматизми, навички та вміння належать до інтелектуальної сфери людини і закономірності, на яких будується навчальний процес у цьому випадку, кардинально інші.

Значно серйознішим запереченням може бути посилання на практичний курс рідної мови, де також головним є оволодіння мовленнєвими автоматизмами, навичками та вміннями, а знання (мовні правила) служать лише як інструмент, відправна точка для їх формування. Після того, як потрібні мовленнєві автоматизми, навички та вміння сформовані, мовні правила можуть бути забутими, як забуває їх більшість освічених людей, які майже бездоганно користуються рідною мовою у спілкуванні, але нерідко не здатні чітко згадати жодного мовного правила з курсу рідної мови, на якому базується їхнє грамотне користування нею в комунікації.

Але й у цьому випадку між навчанням рідної мови у відповідному курсі і навчанням мови іноземної значно більша різниця ніж схожість, що також виділяє курс іноземних мов з усіх навчальних курсів, що досліджуються різними предметними дидактиками.

По-перше, ті, хто вивчають курс рідної мови, приходять на нього вже з повним практичним володінням нею і у самому курсі йдеться лише про наукове удосконалення цього володіння через усвідомлення студентами тих чи інших явищ системи мови для відпрацювання на базі такого усвідомлення автоматизмів, навичок та вмінь високограмотного використання уведених мовних елементів у процесі мовленнєвого спілкування. Навчання ж іно-

земної мови починається з повної відсутності володіння нею тими, хто навчаються, Автоматизми, навички та вміння мовлення потрібно не удосконалювати, їх необхідно формувати «з нуля», оскільки їх ще просто не існує. А це створює зовсім інші умови навчання, зокрема такі, у яких нерідко раціональним є запобігання усвідомлення того, що стосується автоматизмів, навичок та вмінь, які розвиваються і можуть формуватися на підсвідомому рівні у процесі мовленнєвої практики. У курсі ж рідної мови все навчання проходить тільки через усвідомлення, наприклад, через аналіз мовних правил і тренування мовного матеріалу на їх основі. Це робить курси рідної та іноземної мови принципово різними.

Є ще одна дуже суттєва відмінність не тільки між шкільним або вишівським навчанням рідної та іноземної мови, а й між навчанням останньої і навчанням будь-яких інших дисциплін.

Навчати іноземній мові – це не тільки навчати спілкуватися, використовуючи в комунікації іншомовну лексику, граматику та фонетику через актуалізацію сформованих автоматизмів, навичок та вмінь. Спілкування тією чи іншою мовою передбачає певну специфіку *комунікативної поведінки*, яка реалізується через певні *стандарты такої поведінки*, які виникають протягом історичного розвитку в кожній соціокультурній мовній спільноті та відрізняються від аналогічних стандартів у інших соціокультурних мовних спільнотах [13]. Наприклад, на запитання: «*Як справи?*» в україномовному соціумі припустимо дати як позитивну або нейтральну, так і негативну відповідь («*Чудово!*», «*Добре*», «*Так собі*», «*Погано!*», «*Гірше не буває!*») і усі ці варіанти відповіді є соціально і культурно прийнятними. В англomовному ж соціумі припустима лише високооптимістична відповідь на запитання “*How are you?*”, щось на кшталт: “*I’m fine, thank you!*”, а песимістичні варіанти обумовлять приховану, але негативну реакцію співрозмовника, якщо він не є близькою людиною того, хто говорить (у цій культурі не прийнято турбувати своїми проблемами тих, хто не є вашими родичами або близькими друзями).

Такі різні для різних культур стандарти комунікативної поведінки стосуються не тільки культурно-обумовлених форм вербального спілкування, які не мають відношення до системи мови, а й залежать від культурних вимог соціуму. Не меншою мірою вони стосуються невербальної поведінки у комунікації. Наприклад, нормальна відстань при усному спілкуванні між двома іспанцями або італійцями, які не є близькими друзями або родичами, значно менша (60-75 см), ніж між двома англійцями, які також не мають близьких відносин один з одним (1-1,5 м). Чоловіки-українці при зустрічі зазвичай тиснуть один одному руку, навіть якщо зустрічаються кожного дня, а чоловіки-американці – лише при першому знайомстві. Жестикаляція, яка підкріплює комунікацію, також різниться у різних націй тощо.

Таким чином, мовленнєва комунікація є не тільки мовно, але й національно-культурно обумовленою як у вербальному, так і у невербальному аспекті. Носії мови, як відомо, значно меншою мірою схильні вибачати її неносію помилки в тому, що стосується культурних норм спілкування, на відміну від мовних помилок, до яких вони зазвичай ставляться поблажливо. Це пов’язано з тим, що саме культурно-обумовлені стандарти комунікативної поведінки становлять «ядро» того, що прийнято називати «*мовною особистістю*» [3], тобто такою особистістю, яка здатна повноцінно спілкуватися у певному, рідному для неї, мовно-культурному соціумі, адекватно дотримуючись не тільки мовних, але й, головне, соціокультурних норм комунікації. Саме тому, що ці норми, як вже було зазначено, є «ядром» мовної особистості, їх порушення нелегко вибачається іноземцеві, оскільки таке порушення торкається глибинних та найбільш чутливих структур мовної особистості носія мови.

Вищенаведене означає, що в курсі іноземної мови у вищих (особливо мовних) навчання студентів умінь, що належать до стандартів комунікативної поведінки, характерних для носіїв мови, є не меншим (якби не більшим) за важливістю завданням, ніж навчання їх іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь. Оскільки таких стереотипів, з якими необхідно добре ознайомитися, вельми багато, опанування ними створює у того, хто навчається, «*вторинну мовну особистість*» [9], яка дозволяє брати участь в іншомовній комунікації, повністю дотримуючись у ній не тільки мовних, але й етикетних соціокультурних норм комунікативної поведінки. Формування вторинної мовної особистості зовсім не означає перетворення, наприклад, українця на американця або француза. Але воно дозволяє надати українцеві такі знання та уміння, що стосуються національно-обумовленої культури спілкування, які б дозволили йому спілкуватися з американцем або французом їхніми рідними мовами так, щоб не викликати в них негативних емоцій і негативного ставлення.

Серед усіх вишівських (або шкільних) навчальних дисциплін тільки перед навчанням іноземних мов стоїть завдання створення вторинної мовної особистості у тих, хто навчаються, і тільки методика викладання іноземних мов досліджує оптимальні шляхи створення такої особистості. Це є ще однією суттєвою відмінністю методики від інших педагогічних наук і ще одним підтвердженням її особливого статусу серед цих наук.

**Висновки та перспективи подальших розробок.** На підставі усього викладеного вище можна зробити висновок, що методика викладання іноземних мов, безумовно, є педагогічною наукою. Але вона не підпорядкована загальній педагогіці, а є, і значною мірою, автономною, навіть незалежною від неї суттєво більшою мірою, ніж будь-які інші предметні дидактики. Встановлення кордонів такої автономії/незалежності, її можливих обмежень є перспективою подальших розробок.

### Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 10. – С. 109–113.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.
6. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.
7. Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации) / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабуновский. – Ленинград: ЛГПИ, 1985. – 68 с.
8. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – Москва: Высшая школа, 1989. – 239 с.
10. Cook V. Going beyond the native speaker in language teaching / V. Cook // TESOL Quarterly. – 1999. – № 33. – P. 185–209.
11. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.
12. O'Malley J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
13. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O. Tarnopolsky // Atlantis. – 2001. – Vol. XXIII, № 2. – P. 105–117.
14. Tarnopolsky O. Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language / O. Tarnopolsky; Nelleke van Deusen-Scholl & S. May (Eds.). Vol. 4. Second and Foreign Language Education. In Series: Encyclopedia of Language and Education. 3<sup>rd</sup> edition. – Cham: Springer International, 2017. – P. 413–424.
15. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

### References

1. Nikolaev S.Iu. (Ed.). (2003). *Zahalnoevropejski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchenia, vykladannia, otsiniuvannia* [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).
2. Ihna, O.N. (2012). *‘Slahaemye’linhvisticheskoi odarennosti i sposobnostei k inostrannym yazykam* [The “components” of linguistic talents and abilities for foreign languages]. *Vestnik THPU* [Herald TSPU], no. 10, pp. 109-113. (In Russian).

3. Karaulov, Yu.N. (1987). *Russkii yazyk I yazykovaia lichnost* [Russian language and language personality]. Moscow, Nauka Publ., 261 p. (In Russian).
4. Nikolaeva S.Yu. (Ed.). (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv, Lenvit Publ., 220 p. (In Ukrainian).
5. Hez, N.I., Liakhovitskii, M.V., Miroljubov, A.A. (1982). *Metodika obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 374 p. (In Russian).
6. Bukhbinder V.A. & Shtraus V. (Eds.). (1986). *Osnovy metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov* [Fundamentals of teaching foreign languages]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 335 p. (In Russian).
7. Shatilov S.F., Solomatov K.I. & Rabunovskii E.S. (Eds.). (1985). *Professiohramma uchitelia inostrannogo yazyka (rekomentatsii)* [Professiogram foreign language teacher (recommendations)]. Leningrad, LHPi Publ., 68 p. (In Russian).
8. Klimentenko A.D. & Miroljubova A.A. (Eds.). (1981). *Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkole* [Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Pedagogika Publ., 456 p. (In Russian).
9. Haleeva, I.I. (1989). *Osnovy teorii obuchenii ponimaniu inoazychnoi rechi (podhotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the Theory of Learning to Understand Foreign Speech (translator training)]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 239 p. (In Russian).
10. Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, no. 33, pp. 185-209.
11. Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press Publ., 202 p.
12. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 260 p.
13. Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, vol. XXIII, no. 2, pp. 105-117.
14. Tarnopolsky, O. (2017). Nonnative-speaking teachers of English as a foreign language. Vol. 4. Second and Foreign Language Education. *Encyclopedia of Language and Education*. 3<sup>rd</sup> edition, Cham, Springer International Publ., pp. 413-424.
15. Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London, Versita Publ., 254 p.

В статье проанализированы взаимоотношения методики преподавания иностранных языков как науки и общей педагогики. Доказывается, что, хотя методика и является педагогической наукой, она представляет собой науку автономную и даже во многих аспектах независимую от общей педагогики – в значительно большей мере, чем какие бы то ни было другие предметные дидактики. Это позволяет методике преподавания иностранных языков создавать практические методики такого преподавания, игнорируя некоторые общедидактические принципы.

*Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков как наука, общая педагогика, взаимоотношения методики и педагогики, автономия/независимость.*

The article discusses mutual relations between methods of teaching foreign languages as a science and general pedagogy. It is proved that, though the former is a pedagogical science, it is autonomous and in many aspects even independent of general pedagogy – much more so than any other branch of didactics related to instruction of particular disciplines. This allows methods of teaching foreign languages develop practical approaches to learning ignoring some general didactic principles.

*Key words: methods of teaching foreign languages, general pedagogy, mutual relations between the former and the latter, autonomy/independence.*

*Одержано 03.10.2018.*

УДК 378:34  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-43

**Т.Л. ШЕПЕЛЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Криворізького факультету Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (м. Кривий Ріг)*

## **ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОГО НАПРЯМУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкрито сутність дефініції «перцептивні уміння». Визначено комплекс перцептивних умінь. Здійснено опис основних типів невербальних сигналів та розкрито їх взаємозв'язок і комунікативні можливості. Висвітлено роль перцептивних умінь в діяльності фахівців юридичної галузі. Обґрунтовано психологічні умови ефективного формування перцептивних умінь у майбутніх юристів у процесі професійної підготовки.

*Ключові слова: комунікативна компетентність, соціальна перцепція, перцептивні уміння, невербальна мова, типи невербальних сигналів.*

**П**остановка проблеми. Складні процеси сучасного суспільного розвитку потребують теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців в різних сферах діяльності, яким потрібні не лише глибокі знання та вміння за фахом, але і сформовані уміння організації взаємодії з учасниками професійної діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває для фахівців юридичного напрямку, які працюють у сфері професійних відносин людина-людина, що передбачає безпосередню взаємодію з широким колом осіб юридичної діяльності (слідчий, прокурор, суддя, захисник, експерт, потерпілий, свідок, підозрюваний, звинувачуваний та ін.).

Ефективність взаємодії суттєво залежить від сформованості у майбутніх юристів комунікативної компетентності, в системі якої значне місце посідають уміння соціальної перцепції, що знаходять своє відображення в уміннях створювати адекватний образ партнера у спілкуванні на основі сприйняття, розуміння та оцінки його виразних рухів, які свідчать про інтелектуально-вольові процеси, якості, емоційний стан особистості, форми її взаємодії з партнерами по взаємодії. Тому формування перцептивних умінь у фахівців юридичного напрямку в процесі фахової підготовки є актуальним.

**Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій.** Феномен перцептивних умінь досліджується в аспекті комунікативної компетентності фахівця. Проблеми комунікативної компетентності присвячені психолого-педагогічні дослідження таких науковців, як О. Бодальов, Н. Бутенко, Н. Волкова, Н. Завініченко, В. Захарова, Ю. Ємельянов, М. Каган Л. Петровська, С. Петрушина тощо. Комунікативна компетентність в професійному контексті фахівців юридичного напрямку розглядається в дослідженнях І. Ляшенко, О. Юхимець, Ю. Марченко, Л. Писаренко, Н. Кожем'яко та ін.

Вагомою складовою комунікативної компетентності виступають перцептивні уміння. Дослідженню перцептивних умінь в психолого-педагогічній літературі присвячено багато наукових праць (В. Агеев, Г. Андреева, І. Кон, А. Коссаковски, Н. Кузьміна, К. Левін, С. Максименко, М. Обозов, Б. Паригін, Л. Петровська, А. Хараш, П. Шихирев, А. Юревич та ін.). Пси-

холого-педагогічні аспекти проблеми сприйняття розглядаються в площині взаємозв'язку соціальної перцепції з успішним здійсненням індивідуального підходу, її впливу на рівень спілкування (Н. Березовін, Я. Коломинський, С. Кондратьєва тощо), у контексті підвищення ефективності міжособистісного сприйняття (В. Бедерханова, А. Ковальов, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.).

Психологія пізнання людьми один одного знаходить відображення в дослідженнях Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Л. Кузнецової, В. Лабунської та ін. Використання засобів невербальної комунікації у професійній діяльності розглянуто в працях Н. Волкової, О. Леонтьєва, О. Пінської, В. Семиченко тощо. Психологічні особливості формування соціальної перцепції були предметом наукового пошуку А. Коняєвої, а особливості сприйняття особистості студента викладачем вишу – С. Воронкіної та Ю. Ємельянова.

Водночас зазначимо, що в психолого-педагогічних дослідженнях, проблема професійної підготовки майбутніх юристів в аспекті формування перцептивних умінь висвітлена недостатньо, що потребує подальшого наукового аналізу.

**Формулювання мети.** Метою статті є розкриття сутності перцептивних умінь, здійснення опису основних типів невербальних сигналів, висвітлення їх ролі в діяльності фахівців юридичної галузі, обґрунтування психологічних умов ефективного формування перцептивних умінь у майбутніх юристів у процесі професійної підготовки.

**Вклад основного матеріалу.** Уміння соціальної перцепції є вагомим складовою комунікативної компетентності фахівця. Відтак доречним є звернення до визначення сутності комунікативної компетентності, розуміння якої дозволить у подальшому здійснювати ефективне формування перцептивних умінь у процесі професійної підготовки студентів до юридичної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі комунікативна компетентність визначається як: здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [1, с. 38]; моральна категорія, що регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самої себе як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб та ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі, своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп та культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією зовнішніх факторів тощо [3, с. 50]; інтегративні професійні обумовлені і особистісно значущі цінності, знання, уміння і якості правознавців, які забезпечують ефективну взаємодію у професійній діяльності та найбільш повну самореалізацію в ній [14, с. 152]; аспект професійної діяльності юриста, пов'язаний з постійним спілкуванням з людьми – колегами, клієнтами, учасниками справи і всіма тими, хто має відношення до справи [12, с. 341–342]; комунікативна сторона спілкування, яка полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються [5, с. 78].

Компонентом комунікативної компетентності є перцептивна складова, яка виступає в ролі регулятора процесу взаємодії і реалізується засобами вербальної і невербальної комунікації. Перцептивний аспект комунікації досліджується в психології пізнання людьми одне одного і розглядається як гностичний елемент перцептивних здібностей, рівень яких проявляється в глибині, різносторонності інформації, яку особа може отримати про особливості іншої людини і швидкості перебудови своєї діяльності у відповідності з цією інформацією. Перцептивні здібності знаходять своє відображення у перцептивних уміннях створювати образ партнера по взаємодії на основі сприйняття, розуміння, оцінки та інтерпретації його виразних рухів, які свідчать про інтелектуально-вольові процеси, якості, емоційний стан особистості, форми її взаємодії з партнерами. Слушною у зв'язку з цим є думка С. Рубінштейна, який стверджував: «Виразні рухи і виразні дії створюють образ дійової особи, розкриваючи внутрішній світ у зовнішній дії, «вони – мова, позбавлена слова, але сповнена експресії» [11, с. 161–162].

На підставі аналізу і узагальнення наукових праць науковців (О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Кузнецова, В. Лабунська та ін.) нами було виділено комплекс таких перцептивних умінь:

– уміння правильно сприймати і розуміти з виразу обличчя, рухів, дій і вчинків, мовних реакцій особистості її психічний стан і емоційні переживання;



– уміння спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати професійні ситуації, труднощі у своїй діяльності і діяльності інших;  
– уміння швидко прочитувати різного роду реакції на той або інший комунікативний вплив;

– уміння декодувати та інтерпретувати отриману інформацію;

– уміння адекватно моделювати особистість;

– уміння перебудовувати власні дії і поведінку на основі отриманої інформації).

У наукових працях (О. Кузнецова, В. Лабунська, О. Леонтьєв, Ю. Ємельянов та ін.) сутність перцептивних умінь розкривається через опис різних типів невербальних сигналів, які може використовувати людина. Структура перцептивних умінь представлена сукупністю типів невербальних сигналів (зовнішніх засобів виразності), основними серед яких є міміка, погляд, усмішка, брови, жестикуляція, постава, поза, голос. Усі ці засоби передавання інформації належать до невербальної комунікації, яка визначається як «процес взаємобміну інформацією шляхом використання для передавання повідомлень невербальних засобів комунікації» [2, с.149]. Виступаючи зовнішньою формою прояву складного внутрішнього життя людини, засоби невербальної комунікації допомагають їй глибше і яскравіше виразити себе, розкрити все краще, професійно значуще в її особистості.

Вважаємо за необхідне коротко зупинитися на описі основних типів невербальних сигналів. Одним з найважливіших засобів невербальної комунікації є міміка (рух м'язів обличчя), що відбиває внутрішньо-емоційний стан людини. Партнер по взаємодії «читає» обличчя комунікатора, вгадуючи його ставлення, настрій. До міміки відносять всі зміни, які можна спостерігати на обличчі (вираз очей, положення губ, брів тощо), включаючи і психосоматичні процеси (наприклад, почервоніння чи збліднення). Як невербальний засіб комунікації міміка здатна передати цілу гаму почуттів і переживань. Відомий теоретик ораторського мистецтва XIX ст. Я. Толмачов зазначав: «Обличчя є дзеркалом душі. На ньому відображаються всі почуття: любов, ненависть, радість, скорбота, гнів, погрози, ласка; на ньому ми читаємо думки оратора раніше, ніж він говорить починає» [13, с. 259]. Практично нескінчене різноманіття мімічних рухів (понад 20000) і їх поєднання дає можливість особі висловити свій емоційний стан і ставлення до співрозмовника, його інформації або вчинку, відобразити інтерес, розуміння або байдужість, виразити захоплення чи обурення, схвалення чи осуд.

Щоб адекватно сприймати співбесідника і відповідним чином діяти, необхідно у процесі інтерпретації міміки людини звертати особливу увагу на її узгодженість зі словесними висловлюваннями. Найбільш рухливим і виразним елементом обличчя є очі, які відіграють провідну роль у взаємодії: коли ми бачимо очі співрозмовника, то як би зазираємо в його душу. «Порожні очі – дзеркало порожньої душі» (К.С. Станіславський). Мова погляду надзвичайно багата. Саме очі допомагають передати своє ставлення до людини залучити її увагу. У стосунках з іншими візуальний контакт виконує важливу функцію. Відкритий, природний доброзичливий погляд прямо в очі важливий не лише для встановлення взаємодії. Співрозмовник уважніше буде слухати вас і найбільше запам'ятає саме те, що було сказано, дивлячись у вічі. Погляд співрозмовників, фіксований один на одному, означає зацікавленість партнером і зосередженість уваги на тому, про що він говорить.

Значний діапазон почуттів може виразити усмішка. Очі і усмішка передбачають певну синхронність в загальному виразі обличчя: дивно виглядає усмішка на обличчі юриста з холодним поглядом. Слід відзначити, що важливе пізнавальне навантаження в ситуації розпізнання ширості почуттів людини несуть брови. Підняті брови вказують на подив, зсунуті – зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість, у русі – захоплення [7].

Мімічні рухи у поєднанні з виразним поглядом і посмішкою дають безмежну різноманітність інформації і часто мають більш сильніший вплив, ніж слова. Конфігурація рухів мускулатури обличчя, очей, усмішки, брів створює різноманіття експресії людини. Виділяють основні емоції, які виражає обличчя: радість, здивування, страх, сум, гнів, страждання, інтерес.

Невербальна комунікація ставить певні вимоги і до жестикуляції людини. При цьому слід враховувати, що психологічні жести виражають почуття, описові – ілюструють хід думки (показ розміру, форми тощо), символічні (притиснутий до губ палець виражає застере-

ження). Крім того, вони часто випереджають висловлювану думку. Майбутній юрист повинен прагнути оволодіти уміннями інтерпретації різних жестів.

Візуальним засобом комунікації є пантоміміка – рухи тіла (постава, поза). Постава – це статичне положення тіла в просторі. Шляхетна, невимушена постава свідчить про відкритість, внутрішню гідність, упевненість, здатність і готовність до взаємодії. Застиглість і напруженість тіла вказує на закритість, реакцію самозахисту, уникнення контакту. Млява постава (сутула спина, опущені голова і руки) свідчить про покірність, смиренність, невпевненість у собі). Під позою розуміють не тільки положення частин тіла, яке приймає людина, але і рухи, що змінюють це положення. У позі виражаються дві основні позиції: відкрита (обличчя, повернуте до співрозмовника; руки, злегка розведені в сторони, долонями доверху; ноги на ширині плечей; голова, нахилена трохи вбік) і замкнена (руки, складені на грудях; голова, опущена і повернута вбік, протилежний від співрозмовника; ноги схрещені).

Важливу роль у невербальній комунікації відіграє система вокалізації, тобто якості голосу (діапазон, гнучкість, тембр, тональність та ін.). Голос може бути теплим і м'яким, грубим і суровим, твердим і живим, урочистим і ще з тисячами відтінків і виражати різноманітні почуття, настрої людини і навіть думки (В.П. Морозов). Не випадково, коли до Сократа привели людину, стосовно якої він повинен був висловити власну думку, мудрець довго дивився, а потім викрикнув: «Та говори ж ти, нарешті, щоб я міг пізнати тебе».

Володіючи знаннями виразних особливостей засобів невербальної комунікації, студенту необхідно враховувати особливості їх сприйняття й інтерпретації. Проте, як зазначає А. Піз, ключем до їхньої правильної інтерпретації є врахування всієї сукупності невербальних сигналів і конгруентність вербальних і невербальних сигналів» [9, с. 17].

Варто зазначити, що невербальна комунікація має певні особливості порівняно з вербальною, які проявляються: в ситуативності – різноманітні експресивні рухи співвідносяться з психічними станами людини, її ставленням до співрозмовника в певний момент, але не можуть свідчити про її переживання через певний проміжок часу; синтетичності – на відміну від мовленнєвої комунікації, де є можливість виділити окремі слова і речення, невербальну поведінку неможливо розкласти на окремі елементи; спонтанності – невербальних дій проявляється під дією імпульсів підсвідомості людини, які неможливо «підробити»; полісенсорності – невербальна комунікація, здійснюється за допомогою різних сенсорних систем: зору, слуху, шкірно-тактильного почуття, нюху.

Проте варто враховувати, що стійкими й однозначними є лише експресивні коди основних емоційних станів людини: радість, страх, гнів, увага, подив, презирство і деякі інші. А інші способи невербального кодування піддаються впливу безлічі факторів (загальна ситуація взаємодії, індивідуальні особливості прояву психічних станів кожного з учасників комунікації, стать, вік, ступінь значущості партнерів один для одного та ін.), які ефективно враховувати для точної інтерпретації практично неможливо.

З огляду на зазначене можемо констатувати важливість невербальних засобів комунікації у процесі професійної діяльності, оскільки вони передають не стільки те, що людина думає (для цього вона використовує вербальні засоби), скільки те, що і як вона відчуває, дають інформацію, яка часто випереджає мовлення, несуть інформацію про психічний стан співрозмовників, сприяють установленню контактів у взаємодії і виражають зміни у взаємовідносинах, підсилюють емоційну насиченість мовленого.

А тому, як зазначає В. Лабунська, вони дозволяють особі не споглядати іншого, а взаємодіяти з ним, не збирати інформацію, що надходить, а здійснювати її пошук, виділяти більше якостей, фіксувати значущі властивості особистості швидко оцінювати комунікативну ситуацію, реагувати на зміни в поведінці співбесідника та перебудовувати способи власної дії [7].

Ефективне формування перцептивних умінь передбачає створення в процесі навчання важливих, на нашу думку, психолого-педагогічних умов: рефлексивне ставлення студента до власного невербального репертуару; діагностика сформованості перцептивних умінь; залучення студентів до соціально-перцептивного тренінгу.

Ефективність сприйняття, розуміння та інтерпретації засобів невербальної мови визначаються не тільки тим, як людина сприймає іншу людину, а й тим, як інша сприймає її, тобто від вмінь самопрезентації, що являє собою гнучке використання власного невербаль-

ного репертуару у вирішенні комунікативних завдань. О. Леонтьєв у цьому зв'язку пише: «Ніби зворотним боком соціальної перцепції виступає «самоподача». Для успішної комунікації мало знати щось про співбесідника, враховуючи, що він теж моделює мовця, важливо дати йому для цього потрібний «матеріал», тобто показати себе в потрібному плані» [8, с. 193], що потребує формування невербальної поведінки.

Тому важливою психологічною умовою ефективного формування перцептивних умінь є рефлексивне ставлення студента до власної особистості, яка забезпечує усвідомлення необхідності критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власного невербального репертуару. Рефлексія як здатність суб'єкта відображати свої власні стани, особистісні якості, відносини, вчинки, переживання, ціннісні орієнтації, допомагає не тільки усвідомити себе (яким він бачить себе зараз; яким би він хотів стати в майбутньому; яким, на його думку, його бачать інші), але, при необхідності, і перебудувати їх. Рефлексуєючи власні прояви тієї чи іншої невербальної дії, індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого стосовно себе, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно ставитися і до самого себе.

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що результативність сприйняття, розуміння та інтерпретації отриманої за допомогою різних типів невербальних сигналів інформації потребує діагностики комплексу умінь соціальної перцепції у студентів. Для діагностування доцільно використовувати методику «Діагностика рівня розвитку здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості», розроблену під керівництвом В.А. Лабунської [7]. Означена методика складається з ряду соціально-перцептивних завдань, пов'язаних з діагностикою здатності: адекватно визначати дії та стани на основі жестів; адекватно визначати якості і відносини людини на основі її пози; адекватно визначати стани, якості особи і ставлення на основі міміки; адекватно визначати ставлення і взаємовідносини на основі невербальної поведінки діади і групи; встановлювати психологічні зв'язки між елементами невербальної поведінки; використовувати «невербальну мову» як засіб створення емоційно-негативних відносин; використовувати невербальну поведінку як регулятор відносин в емоційно-позитивну сторону.

Завдання варіюються за змістом, засобами, цілями та способом вирішення на основі поєднання параметрів, відповідних формальним, змістовним і функціональним характеристикам перцептивних умінь. Отримані результати розвитку умінь сприйняття, розуміння та інтерпретації майбутніми юристами виразних рухів дають уявлення про загальний розвиток їх перцептивних умінь.

Виходячи з положення, що виразні рухи являють собою цілісність, кожен елемент яких несе одночасно інформацію про різні психологічні і соціально-психологічні характеристики особистості, а їх інтеграція виражається в мімічній і пантомімічній виразності (В. Лабунська), важливою умовою результативності формування перцептивних умінь як цілісності, на наш погляд, є залучення студентів до соціально-психологічного тренінгу, що включає в себе два етапи: етап самопізнання та самооцінки і тренінговий етап.

Теоретичний аналіз і практика свідчать, що оволодіння уміннями соціальної перцепції не є одномоментною дією, що приводить особистість до завершеності і повної досконалості. Це постійний рух до все нових можливостей, що відбувається шляхом подолання себе заради себе самого і потребує постійного самопізнання та самооцінки, забезпечуючи усвідомлення себе і свого місця в системі комунікативної діяльності, уточнення, конкретизацію і розширення системи невербальних засобів комунікації. У процесі самопізнання у студента формується адекватне уявлення про себе, свій внутрішній світ, здібності і потреби, на основі яких потім розбудовується мисленева модель бажаного майбутнього і особистість свідомо прагне використовувати ці знання з метою самовдосконалення власного невербального репертуару. Чим повніше і адекватніше особистість пізнає себе, тим більш повною буде самореалізація в комунікативній взаємодії.

Тому самопізнання розглядається як процес побудови та корекції власного невербального репертуару, умова формування професійної позиції, засіб саморегуляції особистісного механізму становлення фахівця як суб'єкта комунікативної діяльності.

Слід зауважити, що знання про себе поєднане з певним ставленням до себе і становить самооцінку особистості. Зіставляючи реальну власну невербальну поведінку з вимога-

ми до неї, особистість виробляє ряд стійких самооцінок, які з певною мірою адекватності дозволяють розкривати нові можливості для навчання кодування та інтерпретації експресивної поведінки.

Тренінг був спрямований на вирішення ряду соціально-перцептивних завдань: формування невербального репертуару кожного студента шляхом засвоєння об'єктивних значень основних типів невербальних сигналів; формування умінь кодувати повідомлення, адекватно сприймати, розуміти, декодувати та об'єктивно інтерпретувати сигнали «невербальної мови» учасників тренінгу.

Вирішуються ці завдання комплексно за допомогою системи вправ, спрямованих: на засвоєння об'єктивних значень невербальних сигналів; зняття однозначності в тлумаченні проявів «невербальної мови»; об'єктування і відрефлексування кожним студентом власного невербального репертуару; розвиток навичок природного вираження себе через засоби невербальної комунікації; засвоєння механізмів сприймання, декодування та інтерпретації системи невербальних сигналів в умовах групової взаємодії; визначення адекватності невербальних засобів комунікативної поведінки в різних ситуаціях (дискусія, конфлікт тощо); сприймання психічного стану людини відповідно до комплексу зовнішніх засобів виразності. Варто зазначити, що соціально-психологічний тренінг також створює для студента можливість самостійного усунення причин власних комунікативних труднощів.

**Висновки.** Компетентність майбутнього юриста як суб'єкта невербальної комунікації потребує володіння уміннями адекватно сприймати мимичну і пантомимичну виразність співрозмовника, розуміти і об'єктивно інтерпретувати отриману інформацію і на цій основі будувати процес взаємодії з учасниками юридичної діяльності. Володіння перцептивними уміннями сприяє досягненню зовнішньої виразності, допомагає майбутньому юристу постійно творити власний образ, шляхом цілеспрямованої і систематичної роботи над собою. Процес формування перцептивних умінь у майбутніх фахівців галузі права є важливим завданням їх професіоналізації на етапі навчання у закладах вищої освіти.

Подальшого дослідження потребує проблема підготовки студентів до комунікативної діяльності в системі спеціально організованих спецсеминарів і спецпрактикумів.

#### Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
2. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: практ. посіб. / Н.П. Волкова. – Д.: РВВ ДНУ, 2005. – 128 с.
3. Емельянов Ю. Невербальное общение как форма материализации межличностных отношений / Ю. Емельянов. – Л.: Вести Ленинградского ун-та, 1983. – № 17. – С. 48–53.
4. Желнова О.О. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.О. Желнова. – Москва, 2011. – 25 с.
5. Коновалова В.О. Юридична психологія: академ. курс: [підруч. для студентів вузів] / В.О. Коновалова, В.Ю. Шепітько. – Київ: Концерн «Вид. дім Ін Юре», 2004. – 424 с.
6. Кузнецова Е.В. Развитие межличностных невербальных коммуникаций средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Е.В. Кузнецова. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1989. – 19 с.
7. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1986. – 135 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 1997. – 365 с.
9. Пиз А. Язык телодвижения / А. Пиз; пер. с англ. И.Е. Котляр. – Ниж. Новгород: Ай Кью, 1992. – 258 с.
10. Прикладная юридическая психология: [учеб. для вузов] / [под ред. А.М. Столяренко]. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 161–162.

12. Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: [підручник] / пер. з рос. Ф. Скакун. – Харків: Еспада, 2008. – С. 341–387.
13. Толмачев А.В. Правила словесности: в 5 т. / А.В. Толмачев. – Москва: Педагогика, 1974. – Т. 4. – С. 259.
14. Юхимець О.І. Структура комунікативної компетентності майбутніх правознавців / О.І. Юхимець // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон, 2017. – Вип. LXXVI, т. 2. – С. 151–154.

### References

1. Bodalev, A.A. (1982). *Vospriatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [The perception and understanding of man by a man]. Moscow, MHU Publ., 200 p. (In Russian).
2. Volkova, N.P. (2005). *Pedahohichni komunikatsii* [Pedagogical Communications]. Dnipropetrovsk, RVV DNU Publ., 128 p. (In Ukrainian).
3. Emelianov, Yu. (1983). *Neverbalnoe obshchenie yak forma materializatsii mezhlichnostnykh otnoshenii* [Non-verbal communication as a form of interpersonal relations materialization]. Leninhrad, Vesti Leninhradskoho Universiteta Publ., no. 17, pp. 48-53. (In Russian).
4. Zhelnova, O.O. (2011). *Formirovanie professionalno-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh yuristov v usloviakh sredneho professionalnogo uchenoho zavedeniia. Avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Formation of professional-communicative competence of future lawyers in the conditions of an average professional academic institution. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 25 p. (In Russian).
5. Konovalova, V.O. & Shepitko, V.Yu. (2004). *Yurydychna psykholohiia* [Legal Psychology]. Kyiv, InYure Publ., 424 p. (In Ukrainian).
6. Kuznetsova, E.V. (1989). *Razvitie mezhlichnostnykh neverbalnykh komunikatsii sredstvami sotsialno-psikhologicheskogo treninha.. Avtoref. diss. kand. psikh. nauk* [The development of interpersonal non-verbal communication by means of socio-psychological training. Abstract of cand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 19 p. (In Russian).
7. Labunskaiia, V.A. (1989). *Neverbalnoe povedenie (sotsialno-pertseptivnyi podkhod)* [Nonverbal behavior (socio-perceptual approach)]. Rostov-na-Donu, Rostovskii universytet Publ., 135 p. (In Russian).
8. Leontev, A.A. (1997). *Psykholohiia obshcheniia* [Psychology of communication]. Moscow, Znanie Publ., 365 p. (In Russian).
9. Piz, A. (1992). *Yazyk telodvizheniia* [Body Language]. Nizhnii Novhorod, AiKiu Publ., 258 p. (In Russian).
10. Stoliarenko A.M. (Ed.). (2001). *Prykladnaia yuridicheskaia psykholohiia* [Applied legal psychology]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 639 p. (In Russian).
11. Rubinshtein, S.L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow, Pedahohika Publ., vol. 2, pp. 161-162. (In Russian).
12. Skakun, O.F. (2008). *Yurydychna deontolohiia* [Legal Deontology]. Kharkiv, Espada Publ., pp. 341-387. (In Ukrainian).
13. Tolmachev, A.V. (1974). *Pravila slovesnosti* [The rules of literature]. Moscow, Pedahohika Publ., vol. 4, 259 p. (In Russian).
14. Yukhymets, O.I. (2017). *Struktura komunikativnoi kompetentnosti maibutnykh pravoznavtsiv* [The structure of communicative competence of future lawyers]. *Pedahohicheskie nauky* [Pedagogical sciences]. Kherson, issue 76, vol. 2, pp. 151-154. (In Ukrainian).

В статье раскрывается сущность дефиниции «перцептивные умения». Определен комплекс перцептивных умений. Осуществлено описание основных типов невербальных сигналов, раскрыта их взаимосвязь с коммуникативными умениями. Освещена роль перцептивных умений в деятельности специалистов юридической отрасли. Обоснованы педагогические условия эффективного формирования перцептивных умений у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, социальная перцепция, перцептивные умения, невербальная речь, типы невербальных сигналов.

The article describes the essence of the definition of «perceptual skills». The complex of perceptual abilities is determined. Description of the main types of non-verbal signals is described and their relationship and communication capabilities are revealed. The role of perceptual abilities in the activity of specialists of the legal branch is highlighted. The psychological conditions of effective formation of perceptual abilities of future lawyers in the process of professional training are substantiated.

*Key words: communicative competence, social perception, perceptual skills, non-verbal language, types of non-verbal signals.*

*Одержано 14.09.2018.*

УДК 378:81'243  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-44

**О.Л. ШУМСЬКИЙ,**

*кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету*

## **ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЛІНГВОСАМООСВІТИ**

У статті розкрито зміст і сутність лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти; визначено її мету й завдання; охарактеризовано етапи її реалізації; окреслено роль і функції викладача на кожному з етапів.

*Ключові слова: лінгвосамоосвіта, лінгводидактична технологія, етапи, суб'єктність студента, управлінські функції викладача.*

**П**остановка проблеми. У сучасному суспільстві роль самоосвіти все більше зростає, стаючи одним з найважливіших чинників розвитку особистості, її професійного та життєвого успіху, а також провідним завданням професійної підготовки фахівців. Домінуючою тенденцією у змісті вищої іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов стає її курс на формування суб'єктної позиції студентів, здатних і готових до постійного самостійного підтримання й підвищення рівня володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим студентів-лінгвістів, насамперед, слід навчити вчитися, тобто сформуванню внутрішню установку на лінгвосамоосвіту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження показало, що у вітчизняній педагогічній науці сформовано фундаментальну науково-теоретичну базу і напрацьовано значний обсяг досліджень, які розкривають найважливіші питання теорії і практики самоосвіти, в тому числі й іншомовної. Як один з основних чинників реалізації нової парадигми вищої освіти сучасними дослідниками визнається підготовка студентів – майбутніх учителів іноземних мов до постійного самонавчання і самоосвіти впродовж усього життя (Н. Попович). При цьому іншомовна самоосвіта розглядається як стрижневий чинник становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов (Ю. Лабунець). Істотну теоретичну і практичну значущість мають також дослідження, в яких розглядаються питання формування самоосвітньої компетентності в процесі вивчення іноземних мов (С. Боднар).

**Мета статті** – охарактеризувати лінгводидактичну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж розкрити зміст і сутність пропонованої нами лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, вважаємо за необхідне розглянути відповідний термінологічний апарат. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що на сьогодні не існує однозначного визначення поняття «технологія». Так, поряд із «педагогічною технологією» використовуються такі терміни, як «освітня технологія», «дидактична технологія», а також «технологія навчання». Разом із цим, аналіз широкого кола джерел засвідчив, що різні визначення поняття педагогічної технології об'єднує загальний висновок про те, що специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній «намічається та здійснюється такий навчальний про-

цес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей» [4, с. 42] і досягнення специфічних і потенційно відтворюваних результатів [8, с. 315], а головними якісними характеристиками педагогічної технології визначаються концептуальна обґрунтованість, системність, ефективність, відтворюваність і керованість [5, с. 46].

Оскільки лінгвістична складова у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов відіграє провідну роль, з урахуванням специфіки конкретної предметної галузі, а також традиції її відображення в науковій теорії лінгводидактики [2] цілком обґрунтованим є виокремлення особливого класу педагогічних технологій – лінгводидактичної технології, яка «покликана дати як опис механізмів засвоєння мови, так і специфіку управління цими механізмами в навчальних умовах» [9, с. 272]. З огляду на це ми розглядаємо лінгводидактичну технологію як системну організацію навчально-виховного процесу, що реалізується як викладачем, так і студентом у режимі самоуправління з опорою на «самість» і пізнавальну активність особистості в ході самостійного оволодіння іноземною мовою, і яка характеризується високим ступенем гарантованості прогнозованого результату.

Отже, лінгводидактична технологія формування готовності майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти являє собою впорядковану сукупність організаційних, психологічних, дидактичних форм взаємодії викладачів і студентів, спрямованих на реалізацію в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу змісту, методів, форм та засобів лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та потреб, і передбачає точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Провідна мета лінгводидактичної технології має не лише збігатися з метою іншомовної підготовки студента – формування професійної вторинної мовної особистості, але й розширювати її рамки, тобто бути спрямованою на формування самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості. Досягнення означеної мети в процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти є можливим за рахунок вирішення таких завдань: 1) створення умов для набуття студентами досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності за рахунок творчого використання системи лінгвоавтометодичних знань, умінь і стратегій у самостійному набутті нових іншомовних знань і оволодінні іншомовними вміннями, а також розвитку необхідних для здійснення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності якостей особистості; 2) формування установки на неперервну лінгвосамоосвіту, підґрунтям якої мають стати вміння розробляти власну індивідуальну траєкторію лінгвосамоосвіти і сформований індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти; 3) забезпечення наступності у формуванні лінгвосамоосвітніх знань та умінь студентів.

Виходячи з того, що основна функція педагогічної технології як системного цілісного засобу перетворення педагогічної діяльності полягає в підвищенні якості освітнього процесу та в якнайкращому вирішенні завдань особистісного розвитку студентів, за допомогою технологічної організації процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти вможливується здійснення розвивальної та перетворювальної функції лінгвосамоосвіти і забезпечується поступове ускладнення та розширення діапазону лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Таким чином, вирішуються два взаємопов'язані завдання – поетапне формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти і перехід студентів на більш високий рівень продуктивності лінгвосамоосвітньої діяльності, результатом якої є створення іншомовного освітнього продукту (зокрема конструювання своєї особистісної системи знань, умінь, віднаходження власних способів опанування іноземних мов, які інтегруються в загальну систему знань та умінь студента, а також набуття ним самостійного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності як необхідного підґрунтя для розвитку студента як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості), а також особистісні новоутворення у структурі особистості суб'єкта навчання, формування яких зумовлене розвитком індивідуальних якостей, реалізацією особистісного потенціалу, що в сукупності забезпечує його самореалізацію та саморозвиток. Пропонована педагогічна технологія, передбачаючи взаємодію педагога і студентів у різних видах лінгвосамоосвітньої діяльності, організованих на основі чіткого структурування, систематизації, програмування способів і прийомів навчання основ лінгвосамоосвіти, (тобто вміння вчитися), базується на розділенні процесу на взаємопов'язані етапи; координуванні та поетапному виконанні дій для досягнення поставленої мети; виконанні операцій і процедур, включених у кожний етап технології.



Як показало дослідження, лінгвосамоосвіта, будучи складним багатовимірним явищем, має у своєму складі такі стрижньові компоненти, як: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, саморозвиток тощо, що виступають як специфічні види людської діяльності, яких можливо і необхідно цілеспрямовано навчати. Тому процес формування готовності до лінгвосамоосвіти має бути побудований таким чином, щоб на кожному етапі мала місце поступова активізація та інтенсифікація в особистості всіх означених процесів «самості». Отже, можна визначити, що формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має відбуватися за такими етапами: 1) пропедевтичний (або підготовчий), що передбачає набуття теоретичних лінгвосамоосвітніх знань та ознайомлення з базовими вміннями лінгвосамоосвітньої діяльності; 2) репродуктивний (або адаптаційний) етап, який включає накопичення суб'єктивного досвіду лінгвосамоосвіти; поступовий перехід від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності за зразком до реконструктивно-самостійної; від керованої діяльності з повним педагогічним управлінням до самокерованої; 3) саморегульовальний етап (або етап удосконалення досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності), що являє собою частково керовану викладачем практико-орієнтовану лінгвистичну самоосвіту (в умовах інституційної освіти – навчальна автономія); на цьому етапі закладаються основи для становлення стійкої системи лінгвосамоосвіти; здійснюється перехід від репродуктивної до власної творчої лінгвосамоосвітньої діяльності; 4) експериментально-пошуковий (або творчий етап), який відзначається сформованою здатністю студента до постійної саморефлексії своєї лінгвосамоосвітньої діяльності і цілковитим самоуправлінням (у контексті формальної освіти – повна автономія); система лінгвосамоосвітньої діяльності інтегрується у спосіб життя майбутнього фахівця і стає його внутрішньою потребою. При визначенні етапів ми виходили з розуміння особливостей і специфіки процесу лінгвосамоосвіти, який завжди має самоорганізований характер і передбачає набуття й розширення студентом особистого досвіду самостійного оволодіння іноземними мовами, що становить основу для вироблення індивідуальної моделі лінгвосамоосвітньої діяльності – «особистісного конструкту або системи понять, яка створюється суб'єктом з метою засвоєння, усвідомлення або інтерпретації ... реального досвіду» цієї діяльності [7, с. 31]. Перший і другий етапи є репродуктивними, оскільки визначаються спрямованістю на одержання конкретного результату готовими способами за певним зразком і стереотипами. Третій і четвертий етапи – продуктивні. Вони характеризуються вдосконаленням, модифікацією студентами вже відомих, відкриттям або створенням нових способів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, які найбільш відповідають їх індивідуальним потребам. При цьому вибір способів діяльності завжди пов'язаний з розв'язанням певного протиріччя або проблеми, пошуком і прийняттям конструктивного рішення. Вирішення проблеми фактично і становить зміст творчого пошуку у власній лінгвосамоосвітньої діяльності. Відмінним у репродуктивній і продуктивній лінгвосамоосвітній діяльності також є механізм регуляції. У першому випадку це є зовнішньою регуляцією, заданою ззовні в якості мети, результату і зразка виконання. У випадку продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності провідним є механізм саморегуляції, основою є рефлексивне самооцінювання, вільний усвідомлений вибір студентом мети, результату і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності.

Науковий інтерес для нашого дослідження становить ступенева організація процесу самоосвіти Т. Бюзера (Т. Büser), що включає такі стадії: **самонавчання (Selbstlernen)**, самокероване навчання (selbstgesteuertes Lernen), самовизначене навчання (selbstbestimmtes Lernen) та самоорганізоване навчання (selbstorganisiertes Lernen) [6, с. 30–31]. Схожою дослідницької позиції щодо розуміння одного з ключових елементів лінгвосамоосвіти, а саме пізнавальної самостійності як здатності студента до самоуправління, дотримується І. Гініатулін [1], який доводить, що загальним критерієм самостійності служить наявність, відсутність або характер зовнішніх опор, що можуть функціонувати в різних формах і носіями яких можуть бути викладач, навчальні засоби або партнери з навчальної діяльності. На основі зазначеного критерію ученим виокремлюються такі види самостійної навчальної діяльності: регламентована, що здійснюється за допомогою значного обсягу зовнішніх опор; орієнтована, яка реалізується із застосуванням обмеженої їх кількості; власне самостійна, що виконується за повної відсутності будь-яких зовнішніх дидактичних опор. Четвертий, найвищий, ступінь самостійності передбачає творчу самостійну навчальну діяльність, що

протікає, як і власне самостійна, без зовнішніх дидактичних опор, але являє собою не модифіковане відтворення студентом уже наявних у його досвіді способів, зразків і продуктів діяльності, а створення нових для себе прийомів самостійної навчальної діяльності або якісно нових її продуктів. Беручи до уваги вищезазгадані позиції, зокрема те, що з кожним наступним етапом, поряд із зменшенням частки управлінської функції викладача, підвищується ступінь суб'єктності студента, процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти слід розглядати, залежно від механізмів регуляції, як два взаємопов'язані періоди, а саме: період початкової організації, що вимагає від педагога безпосередньої участі в діяльності студентів, з виявленням і вказівкою на причини появи помилок; і період самоорганізації, коли немає потреби в безпосередній участі викладача в процесі самостійного формування знань та вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Перший період, що охоплює пропедевтичний і репродуктивний етапи пропонованої лінгводидактичної технології, передбачає зовнішню регуляцію постановки студентом мети, процесу виконання і результатів лінгвосамоосвітньої діяльності. У ході другого періоду – самоорганізації – провідним є механізм саморегуляції, основу якого становлять усвідомлений вибір студентом мети, способів, стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, а також рефлексивна самооцінка її результатів. Зазначений період включає в себе саморегульований та експериментально-пошуковий етапи. Таким чином, перехід студента на наступний, організаційний, етап має супроводжуватися збільшенням ступеня його суб'єктності, як внутрішньої особистісної автономії, і зменшенням зовнішньої залежності від навчальної програми та викладача як в освітньому процесі, так і в самостійній лінгвосамоосвітній діяльності. Ступінь залежності визначається тим, яку домінуючу функцію виконує педагог. На першому етапі має місце регулятивно-контролювальна функція викладача і повна залежність студента. У цьому випадку мова йде про освітню модель авторитарного типу і, відповідно, про низький рівень прояву особистісної автономії студента. На другому – відбувається перехід студента від повної до часткової залежності за рахунок спільної діяльності кооперативного типу, спрямованої на роботу над лінгвосамоосвітньою програмою в співпраці з викладачем. Третій етап характеризується частковою залежністю студента за переважанням регулятивно-координувальної функції викладача. На четвертому – функції викладача зводяться до мінімальних допоміжно-коригувальних дій, або він уже взагалі не відіграє жодної ролі в лінгвосамоосвітній діяльності студента. У даному разі йдеться про лінгвоавтудидактичну освітню модель, у рамках якої повна відповідальність за процес і результати власної лінгвосамоосвітньої діяльності покладається на самого студента, що потребує високого рівня сформованості суб'єктності. При цьому викладач не домінує над лінгвосамоосвітньою діяльністю студента, а виключно створює сприятливі умови для її ефективного здійснення. Отже, на кожному наступному етапі лінгводидактичної технології, відповідно до просування студента в удосконаленні своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, роль викладача поволі трансформується в бік мінімізації, адже в самоосвітній роботі допомога педагога має обмежуватися лише загальним керівництвом, оскільки, якщо вона буде детальною, самоосвіта втратить свою специфіку.

Основними ознаками визначених нами етапів педагогічної технології є неперервність і наступність. Категорія «наступність» безпосередньо розповсюджується на всі компоненти лінгвосамоосвіти: цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми. Важливе значення має наступність цілей та змісту кожного подальшого етапу, які зумовлюють вибір і застосування відповідних методів, засобів і форм організації процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Наступність мети проявляється в тому, що послідовні цілі виходять з уже реалізованих попередніх, у результаті чого досягається кінцева мета. Ми поділяємо думку О. Малихіна про те, що «самостійна навчальна діяльність має бути організована в умовах вищого педагогічного навчального закладу таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання, спонукали й стимулювали висунення нових цілей (більш високого й відповідально-го рівня) та появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони повинні бути все тісніше пов'язаними з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю» [3, с. 89]. Тому на кожному етапі пропонованої педагогічної технології слід забезпечувати оптимальне поєднання предметних іншомовних знань, умінь та навичок з лінгвосамоосвіт-

німи та професійними. Незважаючи на те, що етапи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти, як відносно самостійні блоки, мають власні цілі і завдання, процес включення студентів у лінгвосоосвітню діяльність на кожному етапі має відбуватися за таким алгоритмом: мотивація, усвідомлення особистісної потреби в лінгвосоосвіті, цілепокладання на даному етапі; актуалізація лінгвосоосвітніх знань, умінь та навичок, необхідних для організації та здійснення лінгвосоосвітньої діяльності; самоорганізація лінгвосоосвітньої діяльності; рефлексія та самооцінка лінгвосоосвітньої діяльності; визначення нових цілей на основі виникнення нової потреби, адекватної більш високому рівню лінгвосоосвітньої діяльності. Таким чином, процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти має вигляд своєрідної спіралі, кожний виток якої відповідає певному етапу (пропедевтичному або підготовчому, репродуктивному або адаптаційному, саморегульованому або етапу вдосконалення досвіду лінгвосоосвітньої діяльності, експериментально-пошуковому або творчому). Усі окреслені нами фази циклічно повторюються на кожному наступному етапі, але на якісно новому рівні. Це сприяє просуванню особистості на більш високі ступені здійснення лінгвосоосвітньої діяльності, результатом чого має стати вироблення індивідуального стилю лінгвосоосвіти, тобто способу лінгвосоосвітньої діяльності, основу якого становлять індивідуальні особливості оволодіння іноземною мовою та власний досвід самонавчання іноземних мов. При цьому головною спрямованістю діяльності студента в процесі лінгвосоосвіти має бути постійне збагачення цього досвіду.

**Висновки.** Отже, лінгводидактичну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти ми розглядаємо як спеціально організовану систему поетапної педагогічної взаємодії студентів і викладача, яка характеризується можливістю вибору формату взаємодії; форм, умов та рівнів організації (індивідуальна або групова взаємодія); ступенем самостійності студента (повна або часткова залежність від викладача; часткова або повна автономія); специфікою цілепокладання (самостійне або зовнішнє), завдань, що вирішуються, та змісту діяльності, а також тривалістю і неперервністю діяльності в рамках взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у подальшій конкретизації етапів реалізації лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти.

#### Список використаних джерел

1. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учеб. пособ. / И.А. Гиниатуллин. – Екатеринбург: Академия, 2012. – 94 с.
2. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи / Н. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 6. – С. 14–18.
3. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (теоретико-методологічний аспект): монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
4. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. пос. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2008. – 344 с.
5. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т.* / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. Büser T. Offene Angebote an geschlossene Systeme – Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für **selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. Selbst gesteuertes Lernen.** Theoretische und praktische Zugänge / T. Büser. – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. – S. 130–131.
7. Kelly G. The psychology of personal constructs: in 2 vol. / G. Kelly. – London: Routledge, 1992. – Vol. I. Theory and Personality. – 422 p.
8. Mitchell P. Educational technology. The Encyclopedia of educational media, communications and technology / P. Mitchell. – Westport, Conn.: Greenwood Press, 1988. – P. 293–387.
9. Reinecke W. Einige Bemerkungen zur Linquodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts / W. Reinecke // Deutsch als Fremdsprache. – 1979. – № 16, H. 5. – S. 263–272.

## References

1. Hiniatullin, I.A. (2012). *Samostoiatelnaia uchebnaia deiatel'nost' po ovladeniiu inostrannym yazykom na spetsialnom fakultete* [Independent learning activities at a special faculty]. Ekaterinburh, Akademiia Publ., 94 p. (In Russian).
2. Holub, N. (2013). *Katehoriinyi aparat suchasnoi ukrainskoi lingvodydaktyky: problemy i perspektyvy* [Categorical instrument of modern Ukrainian Lingvodydactics: problems and perspectives], no. 6, pp. 14-18. (In Ukrainian).
3. Malykhin, O.V. (2009). *Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv (teoretyko-metodolohichnyi aspekt)* [Organization of independent learning activities of students of teachers' training institutions of higher education (theoretical and methodological aspect)]. Kryvyi Rih, Vydavnychiy dim Publ., 307 p. (In Ukrainian).
4. Prokopenko, I.F. & Evdokimov, V.I. (2008). *Suchasni pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv* [Modern educational technologies in training teachers]. Kharkiv, Kolehium Publ., 344 p. (In Ukrainian).
5. Selevko, H.K. (2006). *Entsiklopediia obrazovatelnykh tekhnolohii* [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, NII shkolnykh tekhnolohii Publ., vol. 1, 816 p. (In Russian).
6. Büser, T. (2003). *Offene Angebote an geschlossene Systeme - Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus*. Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag Publ., pp. 130-131.
7. Kelly, G. (1992). *The psychology of personal constructs*. London, Routledge. Vol. I. Theory and Personality, 422 p.
8. Mitchell, P. (1988). *Educational technology*. The Encyclopedia of educational media, communications and technology. Westport, Conn., Greenwood Press, pp. 293-387.
9. Reinecke, W. (1979). *Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Deutsch als Fremdsprache, no. 16, H. 5, pp. 263-272.

В работе раскрыты содержание и суть лингводидактической технологии формирования готовности будущих учителей иностранных языков к лингвосамообразованию; определены её цель и задачи; охарактеризованы этапы её реализации; очерчены роль и функции преподавателя на каждом из этапов.

*Ключевые слова:* лингвосамообразование, лингводидактическая технология, этапы, субъектность студента, управленческие функции преподавателя.

In the paper the content and essence of linguodidactic technology of forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education are disclosed; its goal and tasks are defined; stages of its implementation are characterized; the teacher's role and functions at each of the stages are outlined.

*Key words:* linguistic self-education, linguodidactic technology, stages, student's subjectivity, managerial functions of the teacher.

Одержано 3.10.2018.

## НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 004:378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-45

**Т.С. КОРШУН,**

*кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних комунікацій,  
філософії та суспільно-політичних дисциплін  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

### МОЖЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМАХ

Розглядаються основні напрями використання сучасних технічних можливостей індивідуалізації освіти на онлайн-платформах для отримання нових знань та навичок. Пропонуються шляхи індивідуалізації навчання учнів будь-якого віку на рівні окремих завдань, тематичних блоків, цілих курсів. Аналізуються доступні на сучасному етапі розвитку ІКТ-інструменти трансформації традиційних підходів до формування персонального освітнього маршруту, особистих освітніх портфоліо, каналів взаємодії вчителя з учнем залежно від його мотивації, особливостей темпів навчання, освітніх цілей. Порушено питання про необхідність комплексного впровадження елементів індивідуалізації навчання на онлайн-платформах.

*Ключові слова: освіта, онлайн-навчання, адаптивне навчання, індивідуалізація навчання, персоналізоване навчання.*

**П**остановка проблеми. Розвиток онлайн-освіти, розширення способів та методів аналізу великих масивів даних призводять до зміщення акцентів на дослідження самого процесу навчання. Нові технічні можливості дозволяють досліджувати особливості перегляду відео (на якій швидкості його частіше дивляться, де зазвичай роблять паузи, які файли або їхні окремі частини переглядають двічі), виконання завдань (на які питання частіше відповідають неправильно, скільки часу займає відповідь на кожне питання, чи проходять завдання до кінця), іншої взаємодії із сайтом (запити про допомогу, повідомлення про помилки, середній час занять, найбільш продуктивний час навчання тощо). Це дозволяє сформулювати найближчу мету розвитку освіти: індивідуалізація навчання, базована на даних. Така індивідуалізація є «системним методом інтенсифікації втручання в процес навчання з використанням даних, щоб визначити, коли і як зробити адаптацію, яка покращить ймовірність позитивних результатів учнів» [2, с. 3]. Індивідуалізація освіти «значним чином сприяє збільшенню загального рівня участі студентів у навчанні, хоча окремі соціальні групи відчують на собі більший вплив персоналізації програми. Це особливо стосується чоловіків, студентів денної форми навчання, а також учнів із меншим рівнем знань до початку проходження курсу» [4].

Онлайн-освіта сама по собі є фактором, який значним чином сприяє індивідуалізації навчання, оскільки учень, виходячи із своїх потреб та інтересів, самостійно обирає де, коли і чому саме навчатися, визначаючи інтенсивність занять, порядок проходження тем і завдань. Однак існуючі платформи онлайн-освіти використовують лише окремі елементи персоналізації навчання учнів, часто залишаючи поза увагою інші дійові інструменти індивідуалізації навчальних матеріалів. Неповне використання наявних інструментів призводить до того, що більшість онлайн-платформ намагаються максимально точно відтворити умови навчання в школі чи університеті замість того, щоб застосувати дані психології, фізіоло-

гії, досліджень штучного інтелекту, аналізу великого обсягу даних для суттєвого покращання існуючої моделі навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми та перспективи індивідуалізації онлайн-навчання і його переваги порівняно з традиційною системою освіти досліджувалися Дж. Мазо [3], Б. Коупом та М. Калантзисом [1]. Вплив персоналізації освіти на навчальні досягнення учнів висвітлено у праці К. Ши та Дж. Гамона [5]. Оскільки логічним етапом розвитку персоналізованого навчання є запровадження спеціальних алгоритмів пристосування навчальних матеріалів до потреб учня, в академічній літературі ведуться дискусії стосовно базових засад побудови таких алгоритмів, а також щодо ефективності конкретних адаптивних платформ [наприклад: 6, 7].

**Мета і завдання статті.** Основною метою дослідження є огляд та класифікація доступних засобів індивідуалізації освіти на прикладі популярних онлайн-платформ для навчання всіх категорій учнів незалежно від їх віку, а також розробка пропозицій щодо впровадження персоналізованого навчання на сучасних освітніх онлайн-платформах.

**Виклад основного матеріалу.** Для цілей цього дослідження терміни «учень» та «студент» використовуються як синоніми для позначення особи, яка є користувачем онлайн-платформи незалежно від віку або приналежності до конкретного закладу освіти. Онлайн-платформа – це віртуальне середовище, створене в мережі Інтернет для розміщення навчальних матеріалів, дистанційних курсів, масових онлайн-курсів.

У статті пропонується класифікація напрямів індивідуалізації навчання залежно від масштабів (на рівні завдання, тематичного блоку та курсу), основних напрямків впливу на учнів (темпові, цілей, мотивів, тьюторського супроводу), а також виокремлені технічні аспекти індивідуалізації (інтерфейсу платформи та оформлення учнівського портфоліо). При цьому вказані характеристики не є ієрархічними. Вони мають цілісний вплив на ефективність навчання учнів і виокремлюються лише для цілей академічної дискусії.

*Індивідуалізація інтерфейсу платформи.* Розробники сучасних сайтів спрямовують свої зусилля на те, щоб пристосувати сайт для користувачів на різних типах електронних пристроїв та розмірів їхніх екранів (від смартфона до смарт-ТВ). Однак для підвищення зручності навчання кожному користувачеві доцільно було б надати йому можливість більшою або меншою мірою персоналізувати зовнішній вигляд сайту. Мова йде про налаштування розміру та шрифту тексту, зміну кольорів сайту тощо. Так, на головну сторінку можна було б вивести блоки з важливою інформацією з тих курсів, які студент проходить саме зараз. В окремих блоках сторінки можуть відобразитися відео, завдання, обговорення. Зміна розмірів та розміщення таких блоків дозволить учневі сформувати те освітнє середовище, яке буде зручним саме для нього. Можливість зробити нотатки, закладки, вивести ключові поняття, формули, графіки чи діаграми на головну сторінку полегшить процес взаємодії з матеріалом, зробить спілкування з платформою простішим та цікавішим. Для курсу іноземної мови цю опцію можна використовувати для запам'ятовування нової лексики, а в курсі хімії – для зручнішого використання таблиці Менделєєва.

*Індивідуалізація на рівні кожного завдання.* Кожне завдання на платформі має більшою або меншою мірою пристосовуватися до потреб конкретного користувача, що дозволить підтримувати його зацікавленість у навчанні. Цей аспект індивідуалізації широко використовується освітніми онлайн-платформами. Так, на Coursera (<https://www.coursera.org/>) теоретичний матеріал представлений переважно у відеоформаті. Однак кожне відео можна прослуховувати як аудіофайл, часто можна завантажити презентацію окремим файлом і використовувати її як конспект, також текст відео розшифровано і подано текстовим файлом. Таким чином, студент може обирати формат навчання залежно від власних уподобань та зручності в кожний конкретний момент проходження курсу.

Цікава практика застосовується на сайті Академія Хана (<https://www.khanacademy.org/>). Навчання математики здійснюється через цикли послідовних навчальних завдань. Для того, щоб окреме завдання вважалось пройденим, учень має дати 5 правильних відповідей поспіль. Кожна неправильна відповідь призводить до того, що учень має проходити завдання далі аж до повного засвоєння матеріалу теми. Це означає, що кожен із студентів у одному і тому завданні виконає стільки вправ, скільки необхідно саме йому. Якщо завдання для учня легке, то 5 правильних відповідей поспіль не займуть багато часу і не впли-

нуть на втрату інтересу до навчання. Якщо ж завдання складне, учень може вивчати тему у власному темпі. Ефективне використання даних дозволяє пропонувати учневі із створеного банку завдань поступове їх ускладнення відповідно до індивідуального темпу засвоєння матеріалу.

*Індивідуалізація на рівні теми або блоків завдань.* Один із запропонованих варіантів індивідуалізації полягає у наданні користувачам можливості вибору типу завдання, що буде виконуватися. Найпростішим для реалізації є розробка з теми 15-20 завдань. Для зарахування теми як пройденої учень має пройти 5 з них, які він/вона обирають самостійно. При цьому розробникам завдання необхідно формулювати їх таким чином, щоб кожні випадково обрані 5 завдань охоплювали всі ключові аспекти цієї теми.

Іншим є варіант, коли пропонуються принципово різні типи завдань з теми. Припустимо, з теми «рівняння», учень може виконати тестове завдання, розв'язати задачі, зняти відео із самостійним поясненням теми, написати власні задачі або приклади з теми (якість яких можуть оцінити інші студенти), пройти міні-квест, в якому як ключі використовуються корені рівнянь, взяти участь у змаганнях на швидкість та правильність розв'язання рівнянь, зробити переклад матеріалів рідною мовою тощо. Більшість великих міжнародних онлайн-платформ, зокрема EDX (<https://www.edx.org/>) заохочують користувачів робити переклади навчальних матеріалів їх рідними мовами для розширення власної аудиторії. З одного боку, наявність вибору мови субтитрів сприяє індивідуалізації навчання, а з іншого – робота з перекладу матеріалів також може бути зарахована як виконане завдання. Кількість варіантів обмежуються технічними можливостями платформи та специфікою кожної конкретної теми.

*Індивідуалізація на рівні курсів.* З метою реалізації цього напряму індивідуалізації користувачу можна пропонувати для подальшого навчання ті курси, які цікаві конкретно йому. Така практика широко застосовується як освітніми навчальними платформами, так й інтернет-магазинами, рекомендаційними сервісами, соціальними мережами. Найпростіший алгоритм для формування подібних пропозицій полягає у пропонуванні тих курсів, якими цікавилися інші люди із схожими інтересами в навчанні. Окрім того, можна пропонувати учневі більш складний рівень обраного курсу, аналогічні курси від різних викладачів, поглиблені курси із окремих питань обраного курсу. Можна привнести елементи гейміфікації в процес вибору учнями наступного курсу: для відкриття доступу до наступного рівня, необхідно пройти декілька інших, базових тем.

*Індивідуалізація темпів навчання.* Сама суть онлайн-освіти передбачає індивідуалізацію темпу, однак важливо нагадувати учневі про бажану кількість часу на навчання або пройдених завдань на день або тиждень. Учень може сам визначити кількість часу на щоденне або щотижневе навчання, і онлайн-платформа може візуалізувати відсоток виконаного обсягу. Цікаву практику використовує проект Grammarly (<https://www.grammarly.com/>), який щотижня відправляє користувачам звіти, в яких вказує, наскільки активним був користувач і скільки користувачів були менш або більш активними. Ідея полягає у підсиленні змагального ефекту і активізації бажання пройти більше завдань, ніж інші користувачі. Ще один варіант полягає у демонстрації відсотка часу або кількості завдань стосовно середніх показників (або рекордних рівнів) самого учня. Це дозволяє студенту легко відслідковувати та підтримувати власний темп навчання.

Складним в реалізації, але суттєвим для студентів, є відслідковування швидкості реакції та інших симптомів втоми для пропонування учневі перерви в навчанні. Як приклад такої перерви може бути запропонована міні-гра, коротке відео про цікаві факти. Наприклад, учень готується до складання ДПА чи ЗНО і посилено вивчає основні предмети. У випадку перервоти, онлайн-платформа може запропонувати йому відволіктись і пройти завдання з теми його зацікавлення (наприклад, з астрономії чи історії динозаврів).

*Індивідуалізація цілей навчання.* Для збільшення ефективності онлайн-навчання необхідно надати користувачеві можливість постановки власних цілей навчання і відповідно до цього побудови індивідуального плану навчання. Наприклад, сайт вивчення англійської мови Лінгвалео (<https://lingualeo.com>) пропонує такі освітні цілі на вибір: покращити рівень володіння мовою, підготуватися до складання іспиту, покращити окремі мовні навички (читання, письмо, розуміння, граматики тощо), саморозвиток, покращити кар'єрні перспективи

ви. Для різних курсів такі цілі можуть змінюватися навіть у межах однієї платформи. І ці цілі можна враховувати при пропонуванні наступних курсів, тем та завдань.

*Індивідуалізація засобів мотивації.* Відповідно до проведеного у 2001 році дослідження [5, с. 19] **рівень мотивації до навчання був єдиним визначальним фактором успішного проходження курсу.** Онлайн-платформа може впливати як на внутрішню мотивацію до навчання, так і на зовнішню. Внутрішня мотивація формується через цікаве, креативне подання матеріалу, якісні завдання та пояснення, які сприяють зростанню інтересу студентів до змісту курсу.

Індивідуалізація засобів мотивації передбачає проведення аналізу взаємодії учня з кожним видом заохочення і переважне використання саме цього типу комунікації. Так, на освітній онлайн-платформі для дошкільнят та школярів Learning.ua (<https://learning.ua/>) як заохочення використовуються сертифікати, стікери за кількість виконаних завдань, кількість часу на навчання, набрані бали, досягнутий рейтинг, а також при проходженні певних блоків відкривається доступ до міні-ігор.

Щоденні чи щотижневі нагадування про навчання, використання спливаючих вікон із заохоченнями, сприяє збільшенню кількості часу на навчання. Повідомлення, що до поставленої мети залишилось ще 15% або 10%, значним чином пришвидшує завершення курсів. В ідеалі система штучного інтелекту має аналізувати навчальні стратегії учня. Якщо студент з задоволенням проходить легкі завдання, але швидко втрачає інтерес за перших труднощів, система адаптивного навчання має поступово збільшувати складність завдань і якомога наочніше демонструвати учневі його прогрес. І навпаки, якщо студент полюбляє інтелектуальні виклики, іноді давати йому завдання «на межі» його можливостей, складні і водночас цікаві.

Командні квести, змагання чи рейтинги, синхронізовані у часі, сприяють встановленню постійних соціальних контактів у межах онлайн-платформи і для частини студентів є важливим мотиваційним чинником для продовження навчання. Прикладом найпростішої реалізації командного змагання є відкриття на визначений час певної кількості завдань, кожна команда має вирішити якомога більше з них. Кожен учень може приєднатися до вже існуючої команди або створити власну. Завдання можуть мати певний рівень складності, і кожен з учасників самостійно має вирішити, яким чином він може максимізувати отримання балів для команди або виконати більшу кількість легших завдань чи декілька складних. Забезпечення можливості учасниками однієї команди спілкуватися між собою створює передумови для взаємного навчання учнів і робить сам процес навчання більш схожим на онлайн-гру.

*Індивідуалізація допомоги.* Окремі онлайн-платформи, наприклад Фоксфорд (<https://foxford.ru/>), пропонують тьюторський супровід учня, який має допомагати з формуванням його освітнього маршруту та підвищувати мотивацію до навчання. Однак взаємодія з учителем, тьютором, ментором також може бути індивідуалізована. Частині студентів при виникненні окремих питань важлива швидка відповідь на питання (незрозуміла суть завдання, потрібна консультація з конкретної теми тощо), і тоді найбільш зручним засобом комунікації є онлайн-чат із черговим учителем. Для частини студентів кориснішим буде підтримувати постійні контакти з особистим тьютором, який може надати більш загальні поради на основі аналізу навчання конкретної особи, обговорити з учнем подальші кроки в навчанні, обрати зручні форми засвоєння матеріалу, підтримати зусилля у випадку виникнення певних проблем тощо.

*Індивідуалізація освітнього портфоліо.* Усі навчальні досягнення на конкретній платформі мають з легкістю переноситися на зовнішні ресурси (в соціальні мережі, офісні платформи тощо). Причому якщо ще декілька років тому можливість перевірки справжності сертифіката про онлайн-навчання була важливою лише для окремих працівників в обмеженому переліку професій, то зростання кількості школярів за сімейною чи альтернативною формами навчання, зміщення акцентів на конкретні професійні навички замість загальної вимоги про вищу освіту, викликає необхідність формувати освітнє портфоліо суб'єкта навчання, починаючи з молодшої школи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Усі розроблені та запропоновані рекомендації щодо напрямів індивідуалізації навчання побудовані на даних, доступних кожному сайту без особливих додаткових зусиль. При цьому тенденція до збільшення ролі



учня в освітньому процесі приводить до необхідності перебудови усього процесу навчання, вироблення принципово нових способів оцінки набутих знань, навичок та компетентностей учня замість складання ним традиційних тестів, розв'язання задач чи написання підсумкових робіт. Сам спосіб взаємодії учня з навчальною платформою є підставою робити висновки про успішність та темп його розвитку. Також використання ІКТ-технологій для індивідуалізації онлайн-навчання на освітніх платформах дозволяє вчасно виявити тих студентів, які ризикують не закінчити курс навчання з тим, щоб тьютори чи вчителі могли вплинути на ситуацію ще до її ускладнення. Усі ці зміни процесу навчання ставлять питання про суттєву трансформацію ролі вчителя, необхідність опанування ним зовсім новими компетенціями для надання якісної та своєчасної підтримки учнів під час освітнього процесу.

Запропонована класифікація напрямів індивідуалізації навчання в умовах дистанційної освіти не є вичерпною. Водночас вона охоплює найбільш суттєві аспекти індивідуалізації навчання за допомогою ІКТ. Використання наведених засобів індивідуалізації навчання на різних типах онлайн-платформ для дистанційного навчання має вплив на рівень задоволення від процесу навчання, формування та підтримання внутрішньої мотивації студентів, ефективність отримання нових знань та на якість засвоєння матеріалу.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розгляду теми, подальшого дослідження потребує питання про те, які саме елементи індивідуалізації навчання мають найбільший вплив на його ефективність. Також важливим є дослідження більш віддалених наслідків індивідуалізації навчання на формування таких особистих якостей суб'єкта навчання, які не пов'язані безпосередньо з результатами його навчання (особистих, комунікативних, емоційних характеристик).

#### Список використаних джерел

1. Cope B. Big Data comes to school: Implications for learning, assessment, and research / B. Cope, M. Kalantzis // *AERA Open*. – 2016. – № 2 (2). – P. 1–19.
2. Lemons C.J. Supporting Implementation of Data-based Individualization: Lessons Learned from NCL's First Five Years / C.J. Lemons, A.C. Sinclair, S. Gesel, A.G. Gandhi, L. Danielson. – 2017.
3. Mazoue J.G. The MOOC model: Challenging traditional education / J.G. Mazoue. – 2014.
4. Sullivan M. (2017). Personalising the student journey: exploring the impact of personalisation of learning on student behavioural engagement [Electronic resource] / M. Sullivan, Y. Carlisle. – Available at: [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/32737/1/10251\\_Sullivan.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/32737/1/10251_Sullivan.pdf) (accessed March, 30 2018).
5. Shih C.C. Web-based Learning: Relationships among Student Motivation, Attitudes, Learning Styles, and Achievement / C.C. Shih, J. Gamon // *Journal of agricultural education*. – 2001. – № 42 (4). – P. 12–20.
6. Wu C.H. An Adaptive e-Learning System for Enhancing Learning Performance: Based on Dynamic Scaffolding Theory / C.H. Wu, Y.S. Chen, T.C. Chen // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017. – № 14 (3). – P. 903–913.
7. Zhang X. Individualized learning through MOOC: online automatic test system based on genetic algorithm / X. Zhang, L. Cao, Y. Yin // *In Proceedings of the 2016 International Conference on Intelligent Information Processing*. – 2016. – P. 13.

#### References

1. Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). Big Data comes to school: Implications for learning, assessment, and research. *AERA Open*, no. 2 (2), pp. 1-19.
2. Lemons, C.J., Sinclair, A.C., Gesel, S., Gandhi, A.G., & Danielson, L. (2017). Supporting Implementation of Data-based Individualization. Lessons Learned from NCL's First Five Years.
3. Mazoue, J.G. (2014). The MOOC model: Challenging traditional education.
4. Sullivan, M., & Carlisle, Y. (2017). Personalising the student journey : exploring the impact of personalisation of learning on student behavioural engagement. Available at: [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/32737/1/10251\\_Sullivan.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/32737/1/10251_Sullivan.pdf)
5. Shih, C.C., & Gamon, J. (2001). Web-based Learning: Relationships among Student Motivation, Attitudes, Learning Styles, and Achievement. *Journal of agricultural education*, no. 42 (4), pp. 12-20.

6. Wu, C.H., Chen, Y.S., & Chen, T.C. (2017). An Adaptive e-Learning System for Enhancing Learning Performance: Based on Dynamic Scaffolding Theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, no. 14 (3), pp. 903-913.

7. Zhang, X., Cao, L., & Yin, Y. (2016). Individualized learning through MOOC: online automatic test system based on genetic algorithm. In *Proceedings of the 2016 International Conference on Intelligent Information Processing*, p. 13.

Рассматриваются основные направления использования современных технических возможностей индивидуализации образования на онлайн-платформах для получения новых знаний и навыков. Предлагаются пути индивидуализации обучения учащихся любого возраста на уровне отдельных задач, тематических блоков, целых курсов. Анализируются доступные на современном этапе развития ИКТ-инструменты трансформации традиционных подходов к формированию персонального образовательного маршрута, личных образовательных портфолио, каналов взаимодействия учителя с учеником в зависимости от его мотивации, особенностей темпов обучения, образовательных целей. Поднят вопрос о необходимости комплексного внедрения элементов индивидуализации обучения на онлайн-платформах.

*Ключевые слова: образование, онлайн-обучение, адаптивное обучение, индивидуализация обучения, персонализированное обучение.*

The article deals with the main directions of the use of modern technical opportunities for individualizing education on online platforms for acquiring new knowledge and mastering new skills. The author proposes ways of individualization of students' learning at the level of individual tasks, thematic blocks, whole courses. The core problem is the usage of the ICT-tools for transforming traditional approaches to the formation of a personal educational route, personal educational portfolios, channels of interaction between the teacher and the student, depending on his/her motivation, the speed of learning, educational goals. The issue of the need to integrate the elements of individualized learning on online platforms has been raised.

*Key words: education, online learning, adaptive learning, individualization of training, personalized training.*

*Одержано 3.10.2018.*

УДК 004:81'2  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-46

**А.В. МЕДВЕДЧУК,**  
*викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування №3  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», (м. Київ)*

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті порушується питання підвищення ефективності навчання іноземної мови за допомогою вибору відповідних методів навчання. Визначено вимоги, яким повинні відповідати методи навчання іноземної мови. Узагальнено визначення поняття «інтерактивне навчання». Розглянуто та охарактеризовано такі технології інтерактивного навчання, як: кооперативне навчання, метод мозкового штурму, дискусійні методи, ситуативне моделювання.

*Ключові слова: іноземна мова, метод навчання, інтерактивне навчання, кооперативне навчання, мозковий штурм, ділова гра, ситуативне моделювання, імітаційно-моделюючі ігри.*

**П**остановка проблеми. Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі методів і технологій навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміна «методи навчання» є таким: це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань.

На практиці різні методи навчання зазвичай перетинаються, взаємодоповнюються, складаються в комплекс, систему прийомів, за допомогою яких викладач і студенти реалізують поставлені цілі.

Вибір методів навчання зумовлений: цілями навчання, змістом навчального матеріалу й специфікою предметної області; темпом та терміном процесу навчання; дидактичним і матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання та рівнем підготовки студентів.

Кожен з методів навчання має певні переваги і недоліки. Ефективність їх застосування визначається специфікою конкретного процесу навчання. Універсальних рекомендацій щодо складу і застосування методів навчання не існує. Педагог самостійно приймає рішення про використання того чи іншого методу на основі власного досвіду, врахування особливостей студентської аудиторії з метою максимальної ефективності процесу навчання [6, с. 4].

При плануванні конкретних занять необхідно враховувати, що будь-який метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати: активну участь студентів у процесі навчання; встановлення зворотного зв'язку в системі «викладач-студент»; можливість застосування набутих навичок і знань в ситуації реального професійного спілкування; розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах); мотивацію студентів до підвищення ефективності своєї діяльності; можливість отримувати фахові знання на груповому та індивідуальному рівнях.

У процесі навчання найбільш доцільним є використання, в першу чергу, тих методів, при яких: у студентів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці; студенти прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку; відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної діяльності.

Цим вимогам найбільш відповідає інтерактивне навчання. Термін «інтерактив» (пер. з англійської «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодію. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог.

Саме інтерактивне навчання створює необхідні передумови як для розвитку комунікативної компетентності студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення у проблемних ситуаціях під час майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Інтерактивне навчання досліджували такі науковці та методисти, як Т.М. Алексич, Н.Г. Баліцька, В.В. Гузєєв, Л.В. Жумик, М.В. Кларін, О.І. Когут, О.С. Кравчик, О.О. Марига, І.С. Маркова, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун, Г.П. П'ятакова, Г.О. Сиротинко, О.Г. Ярошенко, Th. Kral, J. Jobson та ін.

Н.С. Мурадова, наприклад, стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність таких трьох компонентів спілкування: комунікативний (передавання та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [3].

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб між собою й до широкої співпраці багатьох [2, с. 117].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Навчання ефективно в тому випадку, коли: при формуванні мети викладання враховані інтереси слухачів; воно відповідає їх нагальним потребам і глибоко мотивоване; пов'язане з їх минулим і теперішнім досвідом; учасники активно залучені до процесу навчання і самі ним керують [4, с. 65].

Інтерактивні методи є ефективними для навчання англійської професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, адже вони передбачають організацію й розвиток діалогічного спілкування, яке веде до спільного вирішення загальних, але значущих для кожного учасника професійного спілкування завдань.

У ході англійської професійно орієнтованого діалогу-розпитування студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми, які можуть виникати у професійній діяльності на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, брати участь у дискусіях. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документами і різноманітними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо [1, с. 90].

Використання різноманітних інтерактивних методів навчання, особливо в малих групах, сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, вміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т. д. [1]. Розглянемо більш детально класифікацію цих технологій навчання.

Останнім часом викладачі змушені частіше зосереджуватися на граматиці, готуючи студентів до складання іспитів та написання тестів, а це призводить до обмеження можливостей формування усних мовленнєвих навичок та вмінь.

У світовій методичній скарбниці викладачів іноземної мови є великий набір інтерактивних форм роботи, які, адаптувавши до певної навчальної програми, можна успішно використовувати під час навчання граматики. При цьому граматичні явища перестають сприйматися як щось відокремлене від власне акту комунікації, а граматичні вправи перестають бути нецікавим маніпулюванням граматичними формами.

*Кооперативне навчання* – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Члени великої групи розподіляються на декілька малих груп і діють за інструкцією, яка спеціально була розроблена для них викладачем.

Кожен із студентів працює над своїм завданням, своєю частиною матеріалу до повного розуміння питання, яке вивчається, та завершення роботи над ним. Потім студенти обмінюються напрацюваннями, враховуючи, що робота кожного є дуже важливою та суттєвою для роботи інших, оскільки без неї завдання не буде виконане (частина важливої інформації буде втрачена, інші студенти її не отримають). Методика «кооперативне навчання» іноді перекладається як «навчальна співпраця».

Виділимо основні умови ефективності кооперованої діяльності: студенти розуміють свою взаємозалежність від інших членів групи та відчувають особисту відповідальність за досягнення групових цілей; здійснення взаємодії, під час якої студенти допомагають один одному навчатися; студенти вчать спільно працювати та вирішувати можливі професійні проблеми [1].

*Метод «мозкового штурму»* («мозкової атаки», «брейнстормінгу», «віднесеної оцінки») запропонований Дж. Дональдсом Філіпсом (США). Він застосовується тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових походів до ситуації.

«Мозкова атака» дозволяє істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії (20-30 осіб). Основне її завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми. «Мозковий штурм» — методика стимуляції творчої активності та продуктивності для розв'язання проблеми. «Мозкова атака» — це метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час [7].

Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їх відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних формах діяльності: у роботах з малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч [5].

*Дискусійні методи* — вид групових методів навчання, базованих на організаційній комунікації в процесі вирішення навчально-професійних завдань. Внаслідок своєї багатofункціональності дискусійний метод може вважатися універсальним методом для вивчення англійської мови. Крім того, він надає можливості для пошуку і закріплення позитивних еталонів в комунікативній поведінці студента. У цьому сенсі метод може розглядатися як дидактичний прийом в процесі цілеспрямованого формування навичок розмовної англійської мови.

Метод полягає в тому, що учасникам задається ситуація певних психологічних відносин, які пропонується розглянути з точки зору вибору певного типу поведінки: найбільш доцільного, найбільш ймовірного і допустимого. Метод будується на типових прикладах, тобто вчить застосовувати теоретичні правила граматики, вимови та лексики на практиці, і у той же час він дозволяє учасникам аналізувати конкретні ситуації та виявляти помилки.

*Ділова гра (ситуативне моделювання)* — передбачає розподіл ролей між учасниками та виконання ними певних ролей, з відображенням функціональних прав і обов'язків кожного представника групи, як би ділові стосунки склалися в реальних умовах професійної діяльності.

Ділові ігри відрізняються тим, що в їхньому сюжеті зазвичай стикаються різні інтереси сторін з обов'язковим знаходженням компромісу, оптимального рішення після закінчення гри.

Розглянувши специфіку та класифікацію технологій інтерактивного навчання, а також врахувавши особливості майбутньої професійної діяльності менеджерів з адміністративної діяльності, вважаємо за доцільне подавати навчальний матеріал за допомогою технології ситуативного моделювання, а саме використання такого виду ділової гри, як імітаційно-моделююча.

Серед технологій ситуативного моделювання виділяють імітаційно-моделюючі ігри (симуляції) та рольові ігри (драматизації).

Імітаційно-моделюючі ігри присвячені вирішенню певної проблеми, набуттю процесуальних компетенцій, рефлексії шляхів вирішення проблеми. І хоча вони можуть включати в себе розподіл ролей, це ролі «технічні» (керівник, доповідач, секретар, менеджер тощо), в яких емпатія (перевтілення в образ) має менше значення, ніж у рольових іграх.

Звернемося до основних видів імітаційно-моделюючих ігор.

*Комбінаторні* імітаційно-моделюючі ігри використовуються для формування мовленнєвої культури та перевірки отриманих знань. В іграх такого типу залучається пам'ять, тому їх доцільно застосовувати під час засвоєння та закріплення матеріалу. Це репродуктивний рівень мислення, коли студент виконує дії по пам'яті без підказки. Автоматизовані навички краще усвідомлюються і розуміються студентами, оскільки засоби безпосередньо поєднуються з мисленням і, таким чином, сприяють удосконаленню їх умінь використовувати знання в ситуаціях, близьких до реальних.

*Стратегічні* ігри – це більш складні ігри, які вже мають певне рольове забарвлення (дії студентів диктують не тільки сама ситуація та правила гри, а й особливості поведінки, що накладаються на гравця роллю та особливостями ситуації, що розігрується). Це частково-пошуковий, евристичний рівень, а іноді творчий рівень мислення. Стратегічні ігри використовуються для вивчення нового матеріалу і набуття нового досвіду за нестандартних умов і узагальнення вже вивченого матеріалу. Вони сприяють більш глибокому зв'язку знань студентів із майбутньою професійною діяльністю, ведуть до розуміння професійних проблем та можливих шляхів їх розв'язання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, ми розглянули технології інтерактивного навчання і, врахувавши особливості професійної діяльності менеджерів з адміністративної діяльності, визначили, що для навчання менеджерів з адміністративної діяльності оптимальним є подання навчального матеріалу за допомогою використання технології ситуативного моделювання, а саме такого виду ділової гри, як імітаційно-моделююча. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у роботі над комплексом вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності та впровадження його у навчальний процес.

#### Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія / Г.В. Барабанова. – Київ: Інкос, 2005. – 101 с.
2. Дьячкова Я.О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – Теорія і методика навчання: германські мови / Я.О. Дьячкова. – Київ, 2014.
3. Кравчина Т.В. До питання відбору навчального матеріалу з англійської мови / Т.В. Кравчина // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 73–75.
4. Методика обучения иностранным языкам в школе / отв. ред. М.К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2006. – 224 с.
5. Павленко В.В. Методи проблемного навчання / В.В. Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип. 81 (спецвипуск). – С. 75–79.
6. Павловська Ю.В. Відбір навчальних текстів для методики індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення / Ю.В. Павловська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – № 119. – С. 189–192.
7. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл. О.Є. Антонова. – Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.

#### References

1. Barabanova, H.V. (2005). *Metodyka navchannia profesiino-orientovanoho chytannia v nemovnomu VNZ* [Methodology for teaching professionally-oriented reading in non-native higher educational establishments]. Kyiv, Inkos Publ., 101 p. (In Ukrainian).
2. Diachkova, Ya.O. (2014). *Formuvannia profesiino spriamovanoi anhlomovnoi kompetentnosti u hovorinni maibutnikh pravoznavtsiv. Dys. kand. ped. nauk.* [Formation of professional English competence in speaking of future lawyers. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv. (In Ukrainian).

3. Kravchyna, T.V. *Do pytan'nia vidboru navchal'nogo materialu z anhliiskoi movy. Pedagogika, sotsialna robota* [To the question of selection of educational material from the English language. Pedagogy, social work], issue 30, pp. 73-75. (In Ukrainian).

4. Kolkova M.K. (Ed.). (2006). *Metodika obuchen'ia inostrannym yazykam v shkole* [Methods of teaching foreign languages at school]. Sankt-Peterburh, KARO Publ., 224 p. (In Russian).

5. Pavlenko, V.V. (2014). *Metody problemnogo navchannia* [Methods of problem learning]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New learning technologies]. Kyiv, issue 81, pp. 75-79. (In Ukrainian).

6. Pavlovska, Yu.V. (2015). *Vidbir navchalnykh tekstiv dlia metodyky indyvidualizatsii navchannia anhliiskoho profesiino oriientovanoho pysemnogo movlennia* [Selection of textbooks for the method of individualization of English professional written speech]. *Visnyk Chernihivskoho natsional'nogo pedahohichnogo universytetu im. T.H. Shevchenka. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University named after. T.H. Shevchenko. Pedagogical sciences], pp. 189-192. (In Ukrainian).

7. Antonova O.E. (Ed.). (2011). *Slovnyk bazovykh poniat z kursu "Pedagogika"* [Dictionary of basic concepts from the course "Pedagogy"]. Zhytomyr, ZhDU imeni Ivana Franka Publ., 104 p. (In Ukrainian).

В статье исследован вопрос повышения эффективности обучения иностранному языку с помощью выбора соответствующих методов обучения. Определены требования, которым должны соответствовать методы обучения иностранному языку. Произведен обзор и дано определение понятия «интерактивное обучение». Рассмотрены и охарактеризованы такие технологии интерактивного обучения, как: кооперативное обучение, метод мозгового штурма, дискуссионные методы, ситуативное моделирование.

*Ключевые слова: иностранный язык, метод обучения, интерактивное обучение, кооперативное обучение, мозговой штурм, деловая игра, ситуативное моделирование, имитационно-моделирующие игры.*

The question of improving the efficiency of teaching foreign languages by choosing the appropriate teaching methods is investigated in the article. The requirements, which must meet the methods of teaching foreign language, are determined. The definition of «interactive learning» is generalized. The following technologies of interactive learning such as cooperative teaching, the «brainstorming» method, discussion methods, situational modeling are considered and characterized.

*Key words: foreign language, teaching method, interactive learning, cooperative learning, "brainstorming", business game, situational simulation, simulation games.*

*Одержано 14.09.2018.*

UDC 378.147:811.111  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-47

**O.V. MONASTYRNA,**  
*graduate student of the department of applied linguistics and methods of foreign language  
teaching at Alfred Nobel University (Dnipro)*

## **STUDENTS TEACH STUDENTS. IMPLEMENTATION OF PEER TEACHING STRATEGY IN EFL CLASSES**

The article aims to investigate the effectiveness of implementation of peer teaching strategy in EFL classes. Attention is focused on describing the use of peer teaching to positively enhance student's learning experience, their motivation towards mastering a foreign language, and confidence in using it as a means of communication.

*Key words: peer teaching, students' interaction, learning process, EFL.*

**I****n**troductio**n**. The integration of Ukraine into the international community and the establishment of closer economic, political and cultural partnership has led to a significant increase of the need to have a good command of at least one foreign language. However, this necessity is based not only on economic factors, but also on the growing role of cross cultural communication in both cultural and political aspects. In this regard, it is quite clear that teaching English as a foreign language (TEFL) at higher schools is becoming increasingly important. Ukrainian higher educational institutions are actively involved in the process of European integration of higher education, shifting priority directions to the inclusion of English in to the curriculum at all stages of specialists' education. Hence, the necessity of application of modern and effective teaching approaches and techniques in EFL (English as a foreign language) classes in order to produce the best possible results of students' foreign language acquisition is of paramount importance.

**The analysis of recent research and publications.** The peer teaching approach, also known as learning through teaching, can be defined as an instructional strategy in which one student (the tutor) teaches another (the tutee) under the guidance of the teacher and at the same time both the tutor and the tutee benefit from it. The strategy involves organization of student's group or pair work in order to improve their academic achievements, social skills, and motivation in learning process. Sometimes this teaching approach is also called: peer mediated instruction, peer-assisted learning strategies (PEALS), class-wide peer tutoring, buddying programs, paired reading and peer support.

There is a strong research evidence supporting effectiveness of peer teaching as a learning strategy in EFL teaching. The scientific literature on the issues of tutoring is full of examples of successful peer teaching application in higher education. Studies and reviews of achievements and progress in the development of all types of language skills indicate that average students tend to evaluate positively the learning experience with peers.

First of all, peer teaching is shown to increase student's learning experience and their academic achievements [5; 9]. Secondly, peer teaching has a number of benefits for a teacher, since it creates learning conditions for students to work at their own specific level of needs, even if there is only one professional teacher in the classroom [3; 4]. It also strongly contributes to the development of student's self-esteem [7]. Finally, peer teaching can be beneficial not only for "underachievers", but for the advanced students as well [2; 9].



**The purpose** of the study was to investigate the peculiarities and effectiveness of implementation of class-wide peer teaching strategy in the EFL classroom, and the positive outcomes of peer teaching activities both for tutors (peer-teachers) and tutees (peer-taught students).

**Presenting research material.** The peer teaching approach is certainly not a new idea. For example, at the end of the eighteenth century, Joseph Lancaster used it at his school in Southwark, England, when he alone had to teach about 350 children. Most of the children were from poor families who could not pay for their education, so Lancaster introduced the system of “elders”. He trained a group of older students, “elders”, who, in their turn, taught the rest [1]. At the end of the eighteenth century, Andrew Bell developed this system. His idea was that one half of the students in class teaches the other half, and teachers and assistants ensure that the system really works.

Peer teaching originates from cognitive psychology and is built on constructivist learning theory the main idea of which is based on the notion that knowledge cannot be transferred to the learner, and one can only create pedagogical conditions for self-construction of learner’s own picture of the world through active interaction. According to the theory of constructivism, each of us constructs their own understanding of the world around us and has their own convictions and vision of it [8].

The peer-teaching method is applied in various forms, depending on the age and the level of abilities of students. Usually, a more capable student teaches a less capable one of about the same age as he/she is. A variation of this form is cross-age peer teaching, when the tutor is older than the tutee. Another option is class-wide peer teaching (CWPT), when all the students in a class are divided into pairs or small groups and act as tutors and tutees. There are also some differences in the use of the method, which are determined by the degree of structuring of peer teaching. The fundamental idea of peer teaching is students’ learning from each other since most of human activities are built on relationships in which we give and receive.

Peer teaching is mainly implemented in the form of group work. Working in a small groups or in pairs, students actively cooperate with one another and that helps them not only to practice and improve their communication skills but in such an interaction they have mutual impact on each other’s knowledge and skills by learning from one another.

During peer teaching-based EFL classes students act much more independently than during traditional one. The impact of the teacher on the learning process is reduced. All the responsibility for obtaining knowledge and skills is borne by the students. However, in the course of the peer teaching-based activities a tutor may lack pedagogical knowledge and skills (e.g., tutors’ inability to explain particular material to the tutee). Hence, the main aim of the regular teacher during a peer teaching-based class is not to force a student to handle the role of tutor but make him/her interested in its implementation and show or explain how to comply with task rules, and how to make it better and more efficiently.

Peer teaching helps students to be directly involved in the learning process. During regular classes students can be distracted from the task or stop listening to the lecturer; however, in peer teaching-based classes a student (within a group or in a pair) is faced with the task and has to cope with it. Therefore, students listen to their classmates much more attentively, taking an active part in discussions and solution of the task and understanding their responsibility for it.

Another strong point in favor of the peer teaching approach, is that, since students spend more time with each other than with the teacher, they are aware of personal characteristics (strengths and weakness, positive and negative sides, temper, attitude, etc.) of their classmates. It helps them to find an effective individual approach to one another much easier in their academic activities while the teacher, mostly, does not possess enough relevant information.

During peer teaching-based EFL classes students find themselves in supportive environment that significantly contributes to reduction of foreign language use anxiety. The willingness to speak a foreign language increases and students feel more confident using it with their peers.

There are some basic rules for implementation of the peer teaching model:

1. The teacher must provide information or indicate sources, as he/she is responsible for the quality and reliability of the educational material;

2. The teacher should check the results of the task prepared by students, but at the same time give students an opportunity of presenting the topic from their own point of view;

3. After the tutor has completed the task, the teacher should give feedback, as well as ask other students to comment on the lesson.

It is a known fact that a person remembers and understands more when he or she explains the information to another person. This is a strong argument in favor of using the peer teaching approach. The method can be used in both large and small groups. The task of preparing an academic activity can be individual or intended for a small group. Peer teaching can involve a whole class in the course of which students are given the opportunity of acting as teachers. It is also possible to include short assignments during regular classes. In general, the organization of the peer teaching-based EFL classes is as follows. During regular classes one student (it can be more than one peer teacher, provided that the class is divided into several large groups or students have not yet acquired the necessary skills and experience for monitoring the work of all pairs or groups) who acts as a peer teacher receives from the regular one a task that requires the organization and conduction of several learning activities (that are usually based on the coursebook) that may involve speaking tasks (comparison of interrelated pictures, their description, answering relevant questions, etc.), vocabulary exercises, explanation of the grammar material, and others.

Peer-assessment is one of the significant elements of implementation of peer teaching approach. After the task is complete, the teacher asks the tutor to assess the tutees' results according to general criteria. There is no doubt that students tend to evaluate each other's results more loyally than the teacher does, but such a loyalty also strongly contributes to students' confidence and motivation as long as they do not perceive the evaluation of the learning task and comments on it as punishment but useful feedback that helps to indicate learners' weak spots in foreign language acquisition and eliminate them. Hence, students are better able to understand their mistakes, their own strengths and weaknesses. According to Hal Malehorn [6, p. 323], peer-assessment gives students an opportunity of working together for "common intellectual welfare" that helps to create a "cooperative atmosphere" for students instead of the one where learners compete for grades.

With proper application, peer teaching is beneficial for:

1. Tutees, who are given more individual attention; in their case, all tasks correspond to their abilities, and additional time is allocated for tasks performance; educational material is repeated, immediate feedback and support from peers are provided;

4. Tutors, who expand and develop their own knowledge and skills; their self-confidence grows and sensitivity to others is formed.

One of the possible variations of the peer teaching approach application in EFL classes can be such an activity as, for example, workshop. Workshops allow students to prepare an academic activity on a given (chosen) topic and present it during regular classes in the course of which all students are encouraged to actively participate in the learning process and discussions. The idea of giving students an opportunity of preparing a learning activity on their own can positively improve learning atmosphere in the classroom, make students more involved and motivated in the learning process and, in general, make this process more interesting for learners, since they have a better understanding of their peers' interests, and are able to take this information into consideration while preparing a workshop.

Another strong point in favor of application of workshop activities in EFL classes is that it helps to cultivate learner's intrinsic motivation towards mastering the foreign language, since it is a known fact that person enjoys discussing the issues and engaging in activities they like and interested in.

Such an activity is beneficial not only for students who participate in it, but also for those who prepare it. During the preparation of a workshop, students collect and summarize information that is necessary, using specific literature or electronic sources. Since this search is carried out using different sources in English, it positively affects student's foreign language acquisition.

Peer teaching activities can be the best solution of the problem of teaching in English classes of mixed ability. Extensive research on effectiveness of peer teaching, published in the

last two decades, has provided conclusive evidence that the use of pair or group work based on peer-to-peer learning has helped to improve the skills of average students while enhancing the skills of advanced students who proudly played the role of a “mentor” [2, p. 323]. Implementing this kind of teaching strategy which implies involving peers in English classes of mixed-ability, the teacher takes responsibility for dividing students into pairs or small groups, ensuring that advanced students are combined with “underachievers”. The right choice of pairs for realization of peer-teaching strategy leads to a major increase in the motivation and achievements of all students.

The benefits of peer teaching both for the tutor and the tutee can be summarized as follows:

1. Active learning is promoted in the process of students’ interaction;
2. During the peer teaching-based classes students’ social competence, motivation, confidence, and self-esteem are developed;
3. Tutors enhance their own knowledge and skills by instructing tutees;
4. Tutees feel much more open and comfortable in interaction with a peer than with a regular teacher;
5. The greater understanding is fostered in the process of discussion between a peer teacher and tutees;
6. The approach encourages the development of students’ communication skills;
7. Peer teaching helps to increase students’ team spirit;
8. It promotes students’ greater productivity and higher achievements.

**Conclusion and prospects for further research.** Therefore, the conclusion can be made that peer teaching can help not only in improving the educational process, but also in promoting supportive and friendly atmosphere in the classroom.

Nevertheless, teachers must constantly monitor the psychological atmosphere prevalent among students in the classes of mixed ability, since the chances of developing superiority complexes (advanced students may be prone to this), and the feeling of incompetence (that can be peculiar to weaker students) are quite high in such groups.

The prospects for further research lie in developing practical ways of implementing peer teaching in the language study process at higher schools.

### Bibliography

1. Auster P. The notebooks of Joseph Joubert / P. Auster. – New York: NYRB Classics, 2005. – 184 p.
2. Brewer R.D. Peer coaching: Students teaching to learn / R.D. Brewer, M.S. Reid, B.G. Rhine // *Intervention in School and Clinic*. – 2003. – № 39 (2). – P. 113–120.
3. Greenwood C.R. Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement of at risk versus non risk students / C.R. Greenwood // *Exceptional Children*. – 1991. – № 57 (6). – P. 521–535.
4. Harris V. Use and analysis of the “good behavior game” to reduce disruptive classroom behavior / V. Harris, J. Sherman // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 1973. – № 6. – P. 405–417.
5. Kourea L. Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring / L. Kourea, G. Cartledge, S. Musti-Rao // *Remedial and Special Education*. – 2007. – № 28 (2). – P. 95–107.
6. Malehorn H. Ten measures better than grading / H. Malehorn // *A Journal of Educational Strategies*. – 1994. – № 67 (6). – P. 323.
7. Miller D. Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem / D. Miller, K. Topping, A. Thurston // *British Journal of Education Psychology*. – 2010. – № 80. – P. 417–433.
8. Tarnopolsky O.B. Constructivist approach to teaching English as a foreign language / O.B. Tarnopolsky, A.V. Monastyrnaya // *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики: матеріали III Всеукраїнської наукової конференції (25–26 травня 2018 р.)*. – Дніпро, 2018. – С. 165–166.
9. Topping K.J. Trends in peer learning / K.J. Topping // *Educational Psychology*. – 2005. – № 25 (6). – P. 631–645.

### References

1. Auster, P. (2005). The notebooks of Joseph Joubert. New York, NYRB Classics Publ., 184 p.
2. Brewer, R.D., Reid, M.S. & Rhine, B.G. (2003). Peer coaching: Students teaching to learn R.D. Brewer. *Intervention in School and Clinic*, no. 39 (2), pp. 113-120.
3. Greenwood, C.R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement of at risk versus non risk students. *Exceptional Children*, no. 57 (6), pp. 521-535.
4. Harris, V. & Sherman, J. (1973). Use and analysis of the "good behavior game" to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, no. 6, pp. 405-417.
5. Kourea, L., Cartledge, G. & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, no. 28 (2), pp. 95-107.
6. Malehorn, H. (1994). Ten measures better than grading. *A Journal of Educational Strategies*, no. 67 (6), p. 323.
7. Miller, D., Topping, K. & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Education Psychology*, no. 80, pp. 417-433.
8. Tarnopolsky, O.B. & Monastyrnaia, A.V. (2018). **Constructivist approach to teaching English as a foreign language.** *Sotsialno-humanitarni nauky ta suchasni vyklyky* [Humanities & Social Sciences and Modern Challenges]. Dnipro, pp. 165-166. (In Ukrainian).
9. Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, no. 25 (6), pp. 631-645.

Стаття присвячена дослідженню ефективності впровадження стратегії «рівний-рівному» при навчанні англійської мови як іноземної. Увага зосереджена на описі використання навчання за принципом «рівний-рівному» для того, щоб поліпшити навчальний досвід студентів, їх мотивацію до оволодіння іноземною мовою і впевненість у її використанні як засобу комунікації.

*Ключові слова:* навчання за принципом «рівний-рівному», взаємодія студентів, процес навчання, англійська мова як іноземна.

Статья посвящена исследованию эффективности внедрения стратегии «равный-равному» при обучении английскому языку как иностранному. Внимание сосредоточено на описании использования обучения по принципу «равный-равному» для того, чтобы улучшить учебный опыт студентов, их мотивацию к овладению иностранным языком и уверенность в использовании его в качестве средства коммуникации.

*Ключевые слова:* обучение по принципу «равный-равному», взаимодействие студентов, процесс обучения, английский язык как иностранный.

*Одержано 3.10.2018.*

## УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 378.046-021.68:005.7  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-48

С.О. ГОЛОВКО,

*здобувач кафедри педагогіки і методики технічної та професійної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

### ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті обґрунтовано, що педагогічна технологія виступає провідним напрямом сучасного наукового пізнання. Розроблено технологію формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту в процесі фахової підготовки. Зазначену технологію подано у вигляді чотирьох блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного.

*Ключові слова: управлінська культура, технологічний підхід, майбутній менеджер, магістр, фахова підготовка.*

**Постановка проблеми.** Формування управлінської культури майбутнього менеджера в умовах навчання в магістратурі є вагомим проблемою економічної освіти. Культура управління менеджера характеризується його успішністю в організації і здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, використанні техніки управління, а також вимог, що висуваються до систем управління і працівників та обумовлені нормами і принципами суспільної моралі, етики, естетики й права. Формування управлінської культури майбутніх менеджерів (що є запорукою ефективної управлінської поведінки) потребує створення спеціального університетського середовища, що має враховувати широкі можливості навчальних дисциплін фахового (професійно-практичного циклу), виробничої практики на підприємствах різних форм власності, а також інноваційних форм і методів науково-дослідної роботи студентів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз свідчить, що зазначена проблема набула свого розвитку в працях таких вчених, як Л. Бондарева, Л. Карамушка, Е. Павлова, Н. Лізіна, А. Позднякова, І. Цимбалюк, В. Колпакова та ін. У різних дослідженнях виокремлено такі напрями розв'язання окресленого питання: теорія і практика професійного становлення майбутнього менеджера, економіста у ЗВО (Т. Поясок, В. Стрельников, С. Кожушко, Т. Коваль, Т. Колбіна); дослідження проблем освітнього менеджменту (А. Губа, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, Т. Сорочан, М. Сметанський, Є. Хриков); загальні основи розвитку професійно-педагогічної культури в освітньому процесі закладів вищої освіти (Н. Ничкало, В. Буряк, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, Г. Шевченко), зокрема управлінської культури (Г. Єльнікова, А. Грушева, Н. Протасова, О. Романовський).

**Формулювання мети.** Мета статті – окреслити технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні ми ґрунтуємося на науковій позиції Н. Волкової, яка доводить, що вибір технології у дослідженнях обумовлений тим, що технологічність освітнього процесу забезпечує якість освіти, оскільки намагається відповісти на питання, яким чином краще здійснювати освітню діяльність [1, с. 108].

Разом з тим варто зазначити, що поняття «технологія» раніше використовували виключно в контексті техніки та виробничої сфери. У наші дні це поняття розповсюджено в різних наукових галузях життєдіяльності та життєтворчості людини, у тому числі педагогіч-

ній («соціально-педагогічна технологія», «педагогічна технологія», «технологія освітнього процесу», «технологія навчання», «технологія виховання» тощо).

Як слушно зазначає С. Сисоєва, основна ідея технологізації освітнього процесу полягає в тому, щоб перетворити педагогічний процес в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх її суб'єктів [2, с. 127]. Орієнтуючись на цю позицію, будемо вважати, що педагогічна технологія, яка розроблюється нами, пов'язана з освітнім процесом у контексті взаємодії викладача і магістранта – майбутнього менеджера.

У нашому дослідженні ми орієнтуємося на дані українського педагогічного словника, де вказано, що під педагогічною технологією (др.-грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння; *logos* – слово, учення) розуміють сукупність, спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі, на основі декларованих психолого-педагогічних установ. Крім того, педагогічну технологію розглядають як один з основних засобів впливу на процеси розвитку, навчання та виховання в навчальному закладі [3].

Отже, маємо глибоке переконання, що саме педагогічна технологія як інструментарій або засіб дозволяє посилювати індивідуальний підхід в навчанні, розвивати креативні якості майбутніх менеджерів, спираючись на їхню спроможність до самостійної роботи, використовувати інтерактивні форми та методи навчання, дидактичні ігри, дискусії, здійснювати моделювання ситуацій практичної діяльності. Тому саме педагогічну технологію ми пов'язуємо з інноваційним підходом до вирішення проблем професійної підготовки, у тому числі з формування управлінської культури.

Розкриємо принципи застосування педагогічної технології в освітньому процесі:

- результативності як механізму відображення досягнення мети дослідження або освітнього процесу;
- системності як цілісності взаємозв'язків змісту, форм, методів і прийомів здійснення освітнього процесу, отже, технологія має всі ознаки системи;
- цільової спрямованості (концептуальності) як орієнтації на певні теоретичні положення, що становлять шляхи реалізації мети дослідження;
- керованості як можливості управління, діагностики та корекції технології на різних етапах її впровадження в процес університетської підготовки майбутніх менеджерів;
- модернізації змісту технології як інструментарію підвищення її якості залежно від проміжних результатів;
- відтворюваності як можливості використання технології в типових або незначно змінених умовах;
- ефективності як індикатора якості використання в освітньому процесі педагогічної технології порівняно з іншими засобами та ін.

Отже, основоположним напрямом наукового пізнання проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів з менеджменту ми визначаємо технологічний підхід, будемо розглядати предмет нашого дослідження як педагогічну технологію, виявивши її складові, а також указавши напрями впровадження технології в процес університетської підготовки майбутніх менеджерів.

Технологічний підхід орієнтує на дослідження процесу формування управлінської культури як певної цілісності, що є сукупністю компонентів, взаємодія яких породжує нові, інтеграційні якості, що утворюють її та не виступають механічною сумою. Технологічний підхід ми розглядаємо як стратегічний, водночас вважаємо обґрунтованим застосовувати до нього й інші відомі наукові підходи, які є ефективними для вирішення завдань нашого дослідження.

У нашому дослідженні під **педагогічною технологією формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту** ми розуміємо взаємопов'язану динамічну та гнучку сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю реалізації, що є запорукою формування управлінської поведінки майбутніх менеджерів в умовах підвищення ефективності освітнього процесу, що гарантує досягнення кінцевого результату дослідження.

Переваги педагогічної технології полягають у тому, що її структура може бути як самостійно розроблена відповідно до завдань дослідження, так і модернізована, урахувуючи специфіку дослідницької роботи. Педагогічну технологію формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту подамо як чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та діагностико-результативний*. Їх взаємодія – принципово нові інтеграційні якості, яких не має жоден з окремо взятих блоків, крім того, зазначені якості

технології не є механічною сумою якостей блоків, що її утворюють. Зазначимо також, новизна запропонованої нами технології полягає в інтерпретації та трансформації вже відомих у науці форм і методів через призму університетської підготовки майбутніх менеджерів.

Почнемо з **цільового блоку** педагогічної технології. У педагогічній технології мета виступає уявним, прогнозованим уявленням про результат освітнього процесу, компетентності, стан особистості, що формується. Зазначене твердження перегукується з науковою позицією С. Харченка, що формулювання мети повною мірою відображає її системоутворюючий характер. Вона виступає орієнтиром у побудові інших компонентів технології [4, с. 225]. Загальною **метою** цього процесу визначено: формування управлінської культури майбутніх магістрантів з менеджменту в процесі фахової підготовки. Відповідно до мети нами визначено наступні **завдання**: визначити сукупність форм і методів університетської підготовки магістрантів; актуалізувати їхні потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; формувати мотивацію магістрантів; розвивати суб'єкт-об'єктні відносини, що передбачають наявність високого рівня активності при реалізації мети дослідження.

Ми маємо глибоке переконання, що якість педагогічної технології можна оцінити через досягнуті результати, які корелюють з поставленою метою. Тому рівень такої кореляції є орієнтиром ефективності педагогічного дослідження.

Розробка технології формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту базується на низці **методологічних підходів**, що становлять **теоретико-методологічний блок**: *системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, гуманістичний, культурологічний*.

Концепція формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту ґрунтується на низці **закономірностей**: відповідність змісту, форм, методів і прийомів професійної підготовки соціально-економічними запитами та викликами сьогодення, здобуткам національної та світової науки; культури; єдність мети та результатів освітнього процесу; відповідність педагогічної технології меті та завданням дослідження; взаємозв'язок обсягу та змісту університетської підготовки майбутніх магістрів з менеджменту тощо.

Переїдемо далі до опису **принципів** реалізації педагогічної технології з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх менеджерів. Зазначені принципи виступають системоутворюючими факторами університетської підготовки, що являють собою напрям діяльності науково-педагогічних працівників, у тому числі в умовах взаємодії з магістрантами. Подаємо ці принципи як вимоги (правила), відповідно до яких викладач здійснює професійну діяльність:

1) науковості (урахування в змісті освітньо-професійних програм сучасних наукових теорій, ідей, поглядів);

2) міждисциплінарності (забезпечення формування управлінської культури через створення інтегрованих навчальних курсів, проведення окремих інтегрованих занять; інтенсифікація освітнього процесу, поглиблення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами, пошук спільного інтегрованого змісту);

3) інтеграції навчальної та науково-дослідної роботи магістрантів (організація навчання, базованого на дослідженнях);

4) доступності і посильності (добір форм і методів професійної підготовки майбутніх магістрів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей; можливість модернізації змісту професійної підготовки відповідно до завдань дослідження);

5) наступності та перспективності (підготовка магістрантів з опорою на досвід, набутий під час проходження виробничої практики, що є основою подальшого професійного самовдосконалення);

6) практичної (професійної) спрямованості (формування компетентностей магістрантів корелює з вимогами майбутньої професійної діяльності);

7) безперервності (поєднання аудиторної, позааудиторної групової та індивідуальної роботи магістрантів, а також виробничої практики);

8) наочності (використання цифрових технологій для унаочнення, оптимізації освітнього процесу);

9) гуманізації та гуманітаризації (процес професійної підготовки спрямований на розвиток особистості кожного майбутнього менеджера, отже, педагогічна технологія базується на твердженні, що людина – найвища цінність сучасного суспільства);

10) діалогічної взаємодії суб'єктів і об'єктів освітнього процесу (залучення магістрантів до спільної наукової, методичної та іншої діяльності в умовах поваги та взаєморозуміння).

Окреслені цільовий та теоретико-методологічні блоки дозволили підійти до обґрунтування **організаційно-змістового блоку реалізації педагогічної технології формування управлінської культури**, зокрема, до вибору змісту, форм, методів і прийомів університетської підготовки майбутніх магістрів з менеджменту.

Для того, щоб сформувати необхідний зміст підготовки майбутнього менеджера, важливо чітко визначити його компоненти (складові), що розкривають такі напрями:

- знання специфіки сутності й особливостей інноваційного менеджменту, систем управління, стратегічного менеджменту, управління персоналом, основних принципів антикризового управління, вирішення проблем професійної діяльності; здатність використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності;

- розуміння ролі та значення різних напрямів управлінської діяльності (інформаційно-аналітичної, планувальної, регулюючої, організаційно-виконавчої, координуючої, контролюючо-облікової, інноваційно-дослідницької, експертно-консультативної, представницької, професійного самовдосконалення), а також управлінських умінь;

- наявність концептуальних знань у сфері управлінської діяльності, що є основою для оригінального мислення, креативної, інноваційної діяльності;

- знання вимог, що висувають до роботи на посадах середнього та вищого рівнів управління в установах та організаціях;

- умінь планувати власну управлінську діяльність, обирати раціональні методи виконання професійних дій;

- умінь аналізувати результати виконання власної управлінської діяльності тощо.

Розробляючи зміст навчання, ми орієнтувалися на положення про те, що завдяки реалізації змісту однієї навчальної дисципліни досягти мети дослідження вкрай проблематично. Отже, провідна роль відводиться оновленню змісту низки навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Інформаційні системи і технології управління організацією», «Технологія управління персоналом», «Технологія прийняття управлінських рішень», «Техніка адміністративної діяльності», «Управління комунікаціями в організаціях», «Організаційна поведінка».

Інновація робочих навчальних програм полягає у збагаченні їхнього змісту через: доповнення змісту теоретичними знаннями щодо тенденцій актуалізації інноваційної управлінської діяльності та інноваційного характеру розвитку економіки. До них ми відносимо такі блоки знань: сутність і особливості інноваційного менеджменту; антикризове управління; дослідження систем управління; стратегічний менеджмент; управління персоналом. Ці блоки і їх модулі включають в себе сучасні підходи, ідеї, теорії, що відображають досягнення науки управління і практики навчання студентів в умовах магістратури. Фактично передбачається наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організації виробничої практики магістрантів тощо.

Результати досліджень свідчать, що форми і методи освітнього процесу пов'язані із **засобами** – різноманітними матеріалами, знаряддями та інструментами освітнього процесу, за допомогою яких успішно досягається його мета. Наведемо основні засоби навчання, які ми використовуємо в роботі: діагностичні психолого-педагогічні методики, сучасні цифрові технології, розроблений навчально-методичний комплекс та ін.

Подамо основні цифрові ресурси:

- Google Диск, Dropbox, OneDrive, Zoho (створення спільних документів за науковим проектом у хмарі);

- Trello, Kanbanchi, PodiO, RealtimeBoard (планування спільної роботи та генерування шляхів розв'язання поставленої управлінської проблеми);

- Zoho Creator, Google-форми, Microsoft Forms (реалізація опитувань);

- Lucidchart Diagrams (<https://www.lucidchart.com/>), Gliffy (<https://www.gliffy.com>), Creately (<https://creately.com/>), Cacoо (<https://cacoо.com>) – графічна побудова моделі з основними елементами структури та їхнім взаємозв'язком;

- Piktochart (<http://piktochart.com/>), Infogr.am (<https://infogr.am/>), Easel (<https://www.easel.ly/>), PowerBi (<https://powerbi.microsoft.com/ru/>) – презентаційні матеріали за допомогою інформаційних плакатів;

- Timerime (<http://timerime.com/>), Timetoast (<http://www.timetoast.com>) – хронологічне представлення матеріалів;

- Mindomo (<https://www.mindomo.com>), Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/ru/>), Bubbl (<https://bubbl.us/>) – подання класифікацій, ідей, структури за допомогою ментальних карт;



– Prezi (<https://prezi.com/>), Powtoon (<https://www.powtoon.com/>) – динамічні презентації та ін. Особлива роль відведена розробленій нами елективній **дисципліні**: «Управлінська культура менеджера». Метою дисципліни є формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту.

У результаті вивчення дисципліни магістранти повинні мати чіткі уявлення про основні категорії та поняття культури управління; знати основні принципи та норми управлінської етики, сучасні вимоги щодо культури управління; вміти розвивати творче ставлення до засвоєння українського та зарубіжного досвіду у вирішенні управлінських проблем; набути практичних навичок щодо проведення системних досліджень з управління, моделювання наслідків управлінських рішень.

Програма дисципліни розрахована на 90 годин, з яких: лекції – 14 годин, практичні заняття – 14, модульні контрольні роботи – 4, самостійна робота – 58 годин.

Особливий наголос при розробленні організаційно-змістового компонента педагогічної технології ставимо на залученні магістрантів до науково-дослідної роботи в межах реалізації навчання, що базується на дослідженнях. Науково-дослідна співпраця викладачів і магістрантів з менеджменту ґрунтується на їхній креативній взаємодії, що служить системним чинником формування управлінської культури та важливою умовою становлення професійності. Залучення магістрантів до проведення досліджень є пріоритетною умовою фахової підготовки, що активізує критичне мислення, формує основні компетентності управлінської діяльності тощо.

У процесі дослідницької роботи ми використовуємо низку форм дослідницької діяльності:

1. Робота магістрантів у науково-дослідних лабораторіях університету, у тому числі при розробці практико-орієнтованих проектів на замовлення організацій, установ, підприємств, бізнес-структур.
2. Участь у заходах наукової конкуренції: конкурсах наукових робіт, олімпіадах, тренінгах, конференціях, семінарах, проблемних столах, дебатах, презентаціях наукових проектів тощо.
3. Підготовка наукових статей, тез за матеріалами наукових досліджень.
4. Участь спільно з викладачами в грантових програмах і в інших заохочувальних заходах, що стимулюють наукові пошуки магістрантів.

Виділимо деякі напрями наукового пошуку магістрантів: аналіз руху та результатів економічної діяльності, оцінка її успішності; розрахунок потреб підприємства, організації в кадрах; планування діяльності підприємства; пошук та використання необхідних шляхів і ресурсів для найсприятливішого досягнення основних цілей організації; розробка бізнес-плану та контроль за його реалізацією тощо.

Залучення магістрантів до активної науково-дослідної роботи здійснюють через вирішення низки проблем: зацікавленість науково-дослідною роботою як невід'ємною складовою фахової підготовки; здатність використання наукового стилю мислення в освітньому процесі, у майбутній управлінській діяльності; креативність у науково-дослідній роботі; сформованість дослідницьких умінь, необхідних для реалізації управлінської діяльності тощо. Зазначене вище дозволяє магістрантам визначити їх готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, знаходити оригінальні рішення складних управлінських проблем в умовах невизначеності тощо.

**Діагностико-оцінний блок** розробленої нами педагогічної технології передбачає реалізацію рефлексії через включення майбутніх магістрів з менеджменту в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про специфіку роботи в установах, організаціях, бізнес-структурах, на підприємствах, окреслення основних недоліків зазначеного процесу, пріоритети розвитку управлінської культури тощо.

Результатом технології є сформованість когнітивної, особистісно-креативної та технологічної складових управлінської культури менеджерів як інтегративного динамічного особистісного утворення, що включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної та ініціативної управлінської діяльності і служать основою для накопичення управлінського досвіду.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Обґрунтовано, що педагогічна технологія виступає провідним напрямом сучасного наукового пізнання. Під педагогічною технологією формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту ми розуміємо взаємопов'язану динамічну та гнучку сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю реалізації, що є запорукою формування управлінської поведінки майбутніх менеджерів в умовах підвищення ефективності освітнього процесу, що гарантує досягнення кінцевого результату дослідження. Зазначену

технологію подано у вигляді чотирьох блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного.

У межах змістово-організаційного блоку технології оновлено зміст навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Інформаційні системи і технології управління організацією», «Технологія управління персоналом», «Технологія прийняття управлінських рішень» у контексті доповнення змісту теоретичними знаннями щодо тенденцій актуалізації інноваційної управлінської діяльності та інноваційного характеру розвитку економіки. Розроблено дисципліну за вибором: «Управлінська культура менеджера», що спрямована на удосконалення та розвиток загальноінтелектуального та загальнокультурного рівня магістрантів, а також вироблення практичних умінь щодо формування управлінської культури майбутніх менеджерів. Виділено основні форми науково-дослідної роботи магістрантів, що сприяють активізації їхнього критичного мислення, формуванню основних компетентностей управлінців тощо.

Упровадження розробленої технології в практику університетської освіти стане предметом подальших наукових пошуків.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишай: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
2. Сисоева С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоева // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2006. – № 2. – С. 127–131.
3. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/koncepcija>
4. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.С. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

### References

1. Volkova, N.P. & Tarnopolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyhchakh* [Modeling of professional activity in the teaching of academic disciplines in higher education]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskiy universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).
2. Sysoeva, S.O. (2006). *Pedahohichni tekhnolohii: korotka harakterystyka sutnisnykh oznak* [Pedagogical technologies: a brief description of the essential features]. *Pedahohichni proces: teoriia ta praktyka* [The Pedagogical Process: Theory and Practice], no. 2, p. 127-131 (In Ukrainian).
3. *Akademichnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian Language]. Access mode: <http://sum.in.ua/s/koncepcija> (In Ukrainian).
4. Kharchenko, S.S., Krasnova, N.P. & Kharchenko, L.P. (2005) *Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii* [Social and pedagogical technologies]. Luhansk, Alma-mater, 552 p. (In Ukrainian).

В статье обосновано, что педагогическая технология выступает ведущим направлением современного научного познания. Разработана технология формирования управленческой культуры будущих магистров менеджмента в процессе профессиональной подготовки. Технология представлена в виде четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и диагностико-результативного.

*Ключевые слова: управленческая культура, технологический подход, будущий менеджер, магистр, профессиональная подготовка.*

The article deals with the problem of administrative culture of future masters in management in the process of professional training.

Pedagogical technology has been developed as an interconnected set of forms, methods, means and resources of educational process. The technology is presented in the form of blocks such as the target one, the theoretical and methodological one, the organizational and content one, the diagnostic and productive one.

*Key words: management culture, technological approach, manager, master, vocational training.*

*Одержано 3.10.2018.*

## ABSTRACTS

UDC 37.015

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-1

*N.V. Akimova*

### **CLASSIFICATION OF THE MEANINGS AND SENSES IN THE CONTEXT OF PROBLEMS OF TEXT UNDERSTANDING**

Most current scientific theories of text understanding are concentrated around meaning and sense, probably, their interaction is the mechanism of understanding. However, there is still no clear theoretical division between these concepts; despite their popularity, they have not received real operationalization. The classifications of meanings and sense also require systematization that is based on a clear differentiation of these concepts. In Russian and German, these words are often used as synonyms; and in English and French only one of these terms is used predominantly. In Russian-language literature, some authors consider meanings as a special case of sense, while others consider sense as a special case of meanings. The concepts of meaning and sense are also interpreted differently in the classical psychological literature.

The analysis of scientific literature showed that meaning can be interpreted as semantic units that are related to words and contain elements of definitions, meaning is coded in the dictionary; sense can be interpreted as a new, individual and original semantic component that a reader brings to the text. The analysis of these classifications taking into account the differential features of meaning and sense should note that the meaning can be typical and prototypical, while the sense can be associative, connotative, and contextual.

*Key words: meaning, sense, value, understanding, text.*

UDC 378:159.922

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-17

*Ye.B. Chernyak, N.V. Yorkina*

### **FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR PREPARATION FOR THE CONDITIONS OF PERFORMING ACTIVITY**

Recently, the great attention of scientists in the field of music education is given to the study of methodological foundations of gender education, the definition of gender equality in the field of education, the search for effective teaching methods for representatives of different sexes.

It is determined that in the process of musical-psychological correction of individual properties in representatives of different sexes there is compensatory interaction of strong types of temperament (phlegmatic and sanguine), optimal complementarity of weak and strong types (melancholic and phlegmatic), movement from introverted types of temperament to extraverted ones (phlegmatic and sanguine, melancholic and choleric, melancholic and sanguine).

The best results in terms of musical performance are shown by instrumentalists who combine "men's" qualities (volitional quality, concentration of attention, enhanced self-control) and "women's" qualities (emotionality, flexibility, impedance). The performers with domination of characteristic features of masculine or feminine types are inferior in that respect. The last place in performance is occupied by instrumentalists with poorly expressed male or female qualities.

Thus, in the process of preparing instrumentalists of different sexes there is the possibility of directed musical and psychological correction of individual properties, regardless of gender identity. In representatives of the strong unbalanced and weak types of temperament it is done as a compensatory variation of bi-functional indices, reinforcement and complementarity with the qualities of strong stable types.

The experimental results obtained provide the opportunity to create programs of psychological support during the preparation of performers for the conditions of the stage performance.

*Key words: gender competence, androgens, masculine and feminine individuals, performing activity, individual psychological peculiarities, instrumentalists.*

UDC 371.13:372.3

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-28

*I.G. Danylchenko*

### **FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR FORMING SKILLS FOCUSED ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF FICTION**

The problem of sustainable development is urgent today because it is caused by the complexity of relationship between humans and their environment.

Education, which is oriented at sustainable development, is aimed at the assimilation by people of all ages of extremely important ecological, economic and socially appropriate behavior skills, without which it is impossible to create and maintain sustainable well-being of society.

The determining role in the development of human worldview belongs to the period of preschool childhood.

Using fiction (literature) in modern scientific and pedagogical practice is an important knowledge component of future educators' professional training for formation of skills focused on sustainable development of preschoolers.

Future teachers' training for formation of skills focused on sustainable development of preschoolers was implemented in 2 stages: the 1st-basic stage and the 2nd – practical stage.

The basic stage purpose was to ensure students' perception and awareness of the common goal and objectives of education for the sustainable development of preschoolers by means of children's literature.

At this stage, the teacher gave the information about the art works contributing to the skills focused on the sustainable development of preschoolers, taught students to analyze, evaluate, select and appropriately use such works when teaching preschoolers.

At the practical stage the purpose was to transfer the theoretical knowledge of the discipline «Children's Literature» onto the plane of practical skills.

We used practical training of the classical structure and practical training in the form of seminars based on interactive technologies, which are the means of maximum activation of the entire student group.

The practical stage was also implemented during the pedagogical practice in preschool institutions.

The suggested system of work in the process of teaching the course «Children's Literature» will contribute to the qualitative improvement of future preschool teachers professional training for formation of skills focused on sustainable development of preschoolers by means of fiction.

*Key words: sustainable development, education for sustainable development, preschool teacher, environmental education of preschoolers, economic education of preschoolers, social development of children, fiction.*

UDC 378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-20

H.V. Davydenko

### **IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS THE IMPORTANT ASPECT OF SOCIAL INCLUSION: BARRIERS AND WAYS OF OVERCOMING THEM**

The article analyzes and reveals the theoretical and methodological principles of the organization of inclusive education at higher education institutions. It is believed that the current approach to the implementation of principles of inclusive education in practice is closely linked to the problem of eliminating possible barriers in the process and achieving access to educational services in the result. The main barriers hindering the development of inclusive education in the system of higher education in Ukraine are the low overall level of theoretical training and the non-competitive ability of students with disabilities compared to the normative applicants; unfavorable state of the material base and of higher education in what concerns teaching students with disabilities; unpreparedness of modern scientific and pedagogical workers to work in the conditions of inclusive educational environment; unsuitability of traditional pedagogical methods and forms of study to work in an inclusive educational environment; unpreparedness of students' cultural and educational environment to inclusion.

Elimination of these barriers is not only a prerequisite for the successful implementation of inclusive education in higher education in Ukraine, but also creates the necessary conditions for the introduction of social inclusion.

*Key words: inclusion, inclusive education, social inclusion.*

UDC 37.048.4:159.922

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-8

O.A. Dniprova, T.V. Ermolaeva, N.O. Chernyak

### **GENDER STEREOTYPES AND CAREER CHOICE**

The article analyses the problem of gender stereotypes and their interrelations with the career choice. Writing the article, we defined the theoretical and methodological grounds for the study of the independent career choice, chose a set of methods which are adequate for the purpose of the study, diagnosed and analysed the degree of androgyny and its relationship with the choice of profession.

Based on our research, we can make the following conclusion: choosing the career, on the one hand, young people usually pay attention to their interests, tastes, likings and inclinations, on the other hand,

take into account the widespread concept in a society as to the professional segregation based on gender stereotypes and, as a result, make a choice in the area of professional activity that is traditionally considered to be typical to the gender that they associate themselves with. At the same time, young men tend to be in more favourable situations than young women, since gender stereotypes in the field of professional activity attribute to the masculine-type gender more high status and well-paid jobs. Moreover, even if a young man decides to be self-actualized in the typical female profession, he will be in a better position and is perceived as a «worthwhile worker,» unlike a young woman who decides, by virtue of her expressive masculinity, to build a career in a typical male-dominated sphere of activity. Such a woman has only the honour to be given lenient attitudes.

*Key words: gender, femininity, masculinity, stereotype, professional self-determination*

UDC 176.5-055.2

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-9

*O.I. Donets*

### **SEXUAL ATTITUDES OF WOMEN IN ADOLESCENCE**

An analysis of scientific studies has allowed to establish the distinctions of sexual attitudes of males and females.

Sexual attitudes show willingness to some sort of sexual activity, the unconscious set of acceptable and socially unacceptable sexual behavior for the person and for other people.

Empirical findings demonstrated lower inclination of adolescent women for objectivation of a sexual partner, lesser sexual arousal and affectability, lesser tolerance to pornography as compared to adolescent men. Healthier attitude toward sex is peculiar to woman as compared to men. The high level of psychological mindedness of adolescent women correlates with the higher level of satisfaction of sexual life, advanced attitude toward sexuality, sexual arousal and affectability. The high level of self-monitoring of women in adolescence correlate with higher level of dissatisfaction in sexual life as a consequence of psychoneurotic sexual reactions.

*Key words: sexuality, attitude, self-monitoring, psychological mindedness, gender, woman, adolescent.*

UDC 378.8-057.4

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-29

*O.A. Ignatyuk, Y.Ye. Demidova*

### **ERGONOMIC COMPETENCE AS THE RESULT OF TEACHING AND AS AN INTEGRATED INDEX OF QUALITY OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE HIGHER SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS**

The analysis of theory and practice of preparation of specialists at higher schools allows to say that the problem of forming the ergonomic competence of specialists at higher school in the conditions of educational transformation acquires an all-increasing value. It is related to the strategy of harmonization of educational services, preparation of competitive specialists, their mobility and ability to work. One of the possible directions of improving the development of such competence is teaching future teachers integrated ergonomic and psycho-pedagogical disciplines. The authors specify the results of teaching the integrated ergonomic and psycho-pedagogical disciplines in the context of forming ergonomic competence as an index of quality of professional preparation of future higher school teachers.

It is shown that the ergonomic competence is formed on the basis of totality of socially-psychological, physiological, psychological, psycho-physiological, anthropometric and hygienic constituents. The results of teaching the integrated ergonomic and psycho-pedagogical disciplines in what concerns their influence on forming the ergonomic competence of future higher school teachers are demonstrated and discussed.

*Key words: ergonomic discipline; ergonomic competence; future teachers; training; professional activity; pedagogy of higher education; psycho-pedagogical disciplines.*

UDC 378.1-057.4

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-30

*O.L. Ilienکو*

### **ACTIVITIES OF ADVISORY AND RESEARCH CENTERS AS A MEANS OF FORMING COMPETITIVENESS OF A FUTURE PROFESSIONAL**

The article analyzes the activities of consulting and research centers and demonstrates their role in shaping the competitiveness of a future professional. It is noted that the formation of competitiveness of a

future professional, which is implemented in the process of preparation at the university and requires the development of a scientific-methodological system and technology for its implementation, should be combined with the use of such additional means of influencing the personality of a professional as the work of the advisory and research centers of the University. It is mentioned that, in order to develop the competitiveness of future professionals, the centers do such activities as surveys of employers and students regarding professional and personal competences, psychological and professional trainings on the development of communication and self-presentation skills in the course of interviewing, compilation of application documents, as well as formation of entrepreneurial knowledge and competencies. **The paper examines the activities of such innovative advisory and research centers at O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv as the Center for Pre-University Education and Career and the Megapolis Technology Transfer Center. As the result of the analysis of the centers' activities, it can be concluded that their performance is an example of how the cooperation of state bodies and businesses with the university contributes to competitiveness development of future professionals.**

*Key words: competitive professional, competitiveness forming of a future professional, advisory and research centers, questionnaire, psychological and professional trainings, employment of future professionals, entrepreneurship knowledge and competences.*

UDC 37.035.6:378

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-16

V.I. Fediv, O.Y. Mykytyuk, O.I. Olar, T.V. Biryukova

### **STUDENTS' PATRIOTIC UPBRINGING IN THE STUDY OF MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS**

The article deals with the relevance of students' patriotic upbringing at the current stage of development of our country. The role of natural sciences in the patriotic upbringing of students is illustrated using as examples the life of physicists whose names have entered into the history of world science.

The analysis of literature shows that the issue of patriotic education is relevant at the present moment, especially given the events taking place in our country. The fundamentals of the theory of patriotic education were laid by such well-known teachers as B. Grinchenko, M. Hrushevsky, M. Drahomanov, A. Makarenko, K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, O. Dukhnovych.

Patriotism is a highly moral feeling, an important part of the value structure of any citizen. However, the issue of patriotic education at medical educational institutions using as an example the teaching of natural sciences remains only partially highlighted as yet. It has not been the subject of special scientific studies aimed at determining the upbringing potential of educational subjects and, therefore, needs more attention. In particular, in the study of medical and biological physics, we have an opportunity of giving examples concerning the service to our people rendered by the prominent physicists of the second half of the nineteenth century and the twentieth century who, even forcibly staying for many years in a foreign country, never forgot whose children they were. Thus, patriotic education through the examples of life and scientific work of famous Ukrainian scientists is the reason for students to take pride in their country and in themselves as citizens of their homeland.

*Key words: education, patriotism, natural sciences, scientists-physicists.*

UDC 37.015

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-4

L.V. Guryeyeva

### **CURRENT STATE AND TRENDS OF INTERDISCIPLINARY TERMINOLOGY STUDY**

The article deals with the topical issues of the interdisciplinary terminology research within the process of teaching bilateral interpreting. The study of interdisciplinary terminology is of particular importance for training of future professionals in bilateral interpreting, since knowledge of this particular vocabulary layer helps future interpreters accurately and adequately transfer information and navigate in several related scientific fields, increasing the efficiency of the interpreting process.

The essence of the concept of interdisciplinary terminology is defined in the paper. It is noted that the peculiarities of the formation model of a certain branch of science outline the nature of terminology. Consequently, three main groups are identified. The terminology of the first group mainly includes the basic terms borrowed from the terminology of the original science. The terminological units of the second group are more complex as they represent a set of terms from the related sciences or their notions change with regard to the original definition. The terminological units of the third group are the most complex, since when a new field of knowledge is formed, the basic vocabulary presents a combination of terms belonging to the branches of knowledge that interact in this case.

The conducted analysis proves that the study of interdisciplinary terminology will significantly improve the future interpreters' skills. However, insufficient research of interdisciplinary terminology needs further attention.

*Key words: interdisciplinary terminology, bilateral interrelating, term system, language for specific purposes.*

UDC 159.923:35

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-7

*I.V. Harkusha*

### **THE MAIN TYPES OF PERSON'S ATTITUDE TO MONEY**

A lot of scientific research is devoted to studying money.

Research of attitudes to money, monetary sets and social and psychological features of income and expenses allowed to define personal monetary types.

The assumption that the dependence on people and the world around during the initial stage of life was perceived as a menacing experience became the theoretical basis of our classification. This typology is based on clinical observations and is interpreted through a prism of the psychoanalytical theory.

The American researcher A. Ferni, on the basis of empirical research, defined the following types of attitudes to money: 1) money as an element of the system of values and a motivator; 2) fanatical irrational attitude to money; 3) money as an award for work; 4) money as tool of power; 5) money as an instrument of financial control (everything that relates to the subject's household); 6) money as a source of negative emotions (guilt, alarm, strain).

The monetary attitudes are viewed as the component of integrated system of personal attitudes reflecting individual, subjective and appraising selective approach to money as an object of reality and represents the interiorized experience of handling money and interactions with other people concerning money in a specific sociocultural situation. The monetary attitudes of a person differ in relative duration and generality, characterize the life position of a person concerning money, comprise the system of more private monetary relations.

Money as a value is a stable belief that from the personal or social point of view the existence of money is preferable to its absence. Money doesn't belong only to the group of material values, it can be the means of achieving social and spiritual goals

So, money is not only a purely economic phenomenon, but also, to some extent, a social and psychological one.

*Key words: money, attitude towards money, monetary relations, monetary set, constructive attitude, destructive attitude.*

UDC 378.046-021.68:005.7

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-48

*S.O. Holovko*

### **THE TECHNOLOGICAL APPROACH TO FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE MASTERS IN MANAGEMENT**

The article deals with the problem of formation of administrative culture of future masters in management in the process of professional training.

The pedagogical technology has been developed as an interconnected set of forms, methods, means and resources of educational process. The technology is presented in the form of blocks such as the target one, the theoretical and methodological one, the organizational and content one, the diagnostic and productive one. The content of several academic disciplines was updated: "Foreign Language", "Information Systems and Administrative Technologies", "Technology of Personnel Management", "Decision-Making Technology", in the context of content addition of theoretical knowledge concerning tendencies of actualization of innovative management activity and innovative character of economy development. The activities of the university's Center for the development of competencies have been discussed.

An optional discipline has been developed: "Managerial Culture", aimed at improving and developing the general intellectual and general cultural level of masters, as well as developing practical skills in shaping the managerial culture of future managers. The main directions of scientific work of graduate students, which promote their critical thinking, formation of the main competencies of managers, are highlighted.

*Key words: management culture, technological approach, manager, master, vocational training.*

UDC 371.3:7.02

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-3

T.A. Harkava

### **METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING PETRYKIVKA PAINTING**

Petrykivka decorative painting is one of the brightest representatives of decorative arts and crafts. It has been recognized by the world art community and is listed by UNESCO in the representative list of intangible cultural heritage of mankind.

The rapid and diverse development of society, the changes that are felt in the arts field increase the requirements for the professional competence of specialists, which attracts the attention of the pedagogical community both in Ukraine and abroad.

The conducted analysis of literature showed that the methodology of teaching decorative and applied art is constantly being developed by Ukrainian and foreign teachers and art critics. However, the question of teaching Petrykivka decorative painting is a gap in scientific research.

The basic methods of teaching Petrykivka painting proposed in the article are both commonly accepted in pedagogy (and classified there according to the source of knowledge into verbal, visual and practical) and specific ones for studying the techniques of Ukrainian folk painting.

The key to success is the emotional saturation of the learning process generating students' interest in independent search and an incentive to creative expression of students' own personality. The most promising way of developing creativity is the development of artistic and creative thinking, which is based on visual artistic, figurative and compositional thinking that produce the future master's own style.

*Key words: Petrykivka decorative painting, teaching methods, techniques of painting, traditionalistic, creativity, self-expression.*

UDC 378.1:664

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-27

N.M. Hrynyayeva

### **THE ISSUE OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN FOOD INDUSTRY**

The analysis of modern approaches to the development of future specialists' in food industry professionally oriented foreign language competence made it possible to conclude that competence is a combination of relevant knowledge, skills and abilities, along with the ability and experience to effectively address problems specific to a particular field of activity. The foreign language competence should be understood as a system of speech skills, an ability to conduct a dialogue, to reproduce, create and understand oral and written monologues and dialogical expressions of different types that are necessary for students in various life situations.

The main object in the field of teaching foreign languages should be the foreign language communicative competence, which is considered as a structural element of the professionally oriented competence of the student. The tendency for the professionalization of teaching foreign languages in general is implemented in the formation of communication skills on professional subjects.

Of equal importance in training specialists in food industry are profession-oriented disciplines and psychological and pedagogical disciplines. It is impossible to achieve a high level of foreign-language professional-oriented competence without the corresponding level of knowledge of other subjects related to the specialty. Such formation should be comprehensive for the successful pursuit of further professional activities.

For the formation of foreign-language professional-oriented communicative competence, it is necessary to ensure the appropriate practical orientation of teaching a foreign language, namely, the course of a foreign language should be closely linked with a number of special disciplines studied by students in specialized courses.

*Key words: competence, foreign language (English language) competence, professionally oriented competence, food industry, specialists.*

UDC 159.925.6

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-10

V.I. Kaiko, S.M. Matsiievskya

### **RESEARCH OF INTERRELATIONS BETWEEN PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY AND GRAPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HANDWRITING**

In the article the problem of the current state of graphology as a science studying interrelations between psychological features of personality and graphological characteristics of handwriting and signature are considered.



Graphology nowadays is very popular in Ukraine though the greater portion of theoretical developments and practical use of this science belongs to foreign researchers. Graphological characteristics are very important and useful for human activities. For example, graphological tests are used for hiring personnel or for helping criminals and people with psychological problems. Graphology helps to define the person's character, their mental abilities, and predict person's behavior and reactions in different situations.

Recent graphological research has been analyzed in the article. A considerable amount of research in the theory and practice of graphology has been conducted. On the basis of it, the relationship between the character of a person, their psychological features and their handwriting and signature has been established. In this way, handwriting is being studied in the two directions of science: psychological and forensic.

The importance of the study is due to the fact that handwriting perfectly reflects the psychological features of a person. Handwriting, as well as character has certain features depending on the field of activity, social status of a person, and life experience.

*Key words: graphology, handwriting, signature, psychological features of personality.*

UDC 81'42:659.1

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-31

*R.M. Kliuchnyk, O.I. Opaleva*

### LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE ADVERTISING TEXTS

The issues related to the usage of advertising texts when teaching foreign languages have been considered in the article. In particular, the article considers their role in the socio-cultural competence formation. The linguo-cultural competence has been considered as a complicated phenomenon, which includes awareness of the language, as well as of traditions, history and customs of the state and the people. An advertising text is said to comprise scientific, publicist, official and other styles. The connection between advertising discourse and the culture of a nation using the language being learned has been considered.

The influence of political and economic globalization on advertising has been analyzed. Ethnic and cultural dimensions of advertising have been proved to play a crucial role. Advertising texts turn out to be quite similar due to the global market economy.

Morphological aspects of advertising texts have been considered. The role of a noun, an adjective, a verb has been studied. A verb and a noun have been proved to have the most effective influence on consumers. Positive attitude towards goods and services is considered to be the main thing among other language advertising instruments. Sometimes advertising can ruin negative stereotypes, e.g. «*Préjugés, pourquoi?*».

The views of scientists on the structure of student's socio-cultural competence have been given. The phenomenon of advertising discourse under the influence of the market economy has been considered. Comparative, systemic, structural-functional and axiological approaches have been used in the article. The article provides examples of cases, which could be used in teaching English and French. Such texts can explain the mechanisms of language functioning. The authors offer their own set of tasks, which comprise the creation of original advertising slogans. Smart texts have been studied as an effective tool to improve the socio-cultural skills, e.g. *must have*.

It has been proved that it is possible to create a complex of exercises based on advertising to facilitate perception of lexicon and grammar of the language being learned. The possibility of further political advertising usage as a tool for language learning has been considered.

*Key words: advertising, advertising text, smart text, socio-cultural competence, case, discourse.*

UDC 004:378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-45

*T.S. Korshun*

### OPPORTUNITIES FOR INDIVIDUALIZATION OF LEARNING THROUGH ONLINE PLATFORMS

In the article, the author develops a classification of instruments for the individualization of learning through online platforms. The study shows that personalization of training is possible at different levels – from each specific task to the settings of the entire platform as a whole and even beyond it (in the case of exporting data to external resources). The opportunity to establish social contacts between students within the framework of group work significantly affects the individualization of education, as well as increases the motivation of students.

The author makes propositions for online-platforms for using a wide range of possibilities for individualization of learning. According to the author, each element of individualization is important and valuable not only in itself but also as an element of a more integrated approach to creating personalized learning. Online learning technologies can offer every user unique learning environment that can help them to meet their personal learning objectives and goals.

The study elaborates the main individualization strategies for online learning. Some factors (such as page interface, font size, the ability to make bookmarks and notes) are only a technical task and do not have a pedagogical dimension. But at the same time, they have an important influence on the effectiveness of teaching in general.

*Key words: education, online learning, adaptive learning, individualization of education, personalized learning.*

UDC 316.772.4:008

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-5

*T.L. Kozhushkina*

### **THE CONTENT ANALYSIS OF THE NOTION “THE CULTURE OF INTERPERSONAL INTERACTION”**

The article is devoted to theoretical analysis of scientific works on the interpretation of the concept of “culture of interpersonal interaction”. In accordance with the identified components in the structure of the term the approaches of scientists to define the category “culture” are considered.

It is noted that by the mid 60’s of the twentieth century culture was considered from the standpoint of a set of historically established material and spiritual values. The national science traditionally distinguishes three areas of scientific research: axiological, ethno-sociological, and spiritual. At present, the term “culture” is most often used to indicate the level of education and upbringing of a person. On the basis of the analysis, the interpretation of the term is given according to which culture characterizes the entire social system and, therefore, permeates every social phenomenon; the person assimilates culture, becoming an object of cultural influence, and creates it, being the subject of cultural creativity. The main function of culture is the formation of a person in the process of activity as a bearer and speaker of cultural values.

It is established that from the end of the twentieth century culture began to be studied in terms of the communication aspect, which means taking into account the peculiarities of the establishment and development of interpersonal relationships in society. On this occasion, scientists in their work widely apply related terms “relationships” and “interpersonal relationships”. In this paper, the concepts of “relationships”, and “interpersonal relationships” are equated, because their human nature is indisputable; they are formed and disclosed only in interaction through an interpersonal attitude and under the influence of relations that have developed in society.

It is revealed that interpersonal interaction is a system of mutual influence of subjects in the process of activity, which is oriented towards the achievement of a common result, aimed at forming the relations between them and promotes the development of their personalities.

The analysis of foreign and domestic literature made it possible to propose our own vision of the culture of interpersonal interaction as a formed personal formation, which is a component of the general culture of the individual based on the internalized complex of specific knowledge, skills and abilities that make up the spiritual, moral, social and emotional content of the individual and promote successful communication in joint activities.

*Key words: culture, relations, relationships, interpersonal interaction, communication, culture of interpersonal interaction.*

UDC 378.1

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-32

*I.I. Kozinets*

### **ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CUSTOMS MANAGERS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

“Management” is one of the most popular modern specialties, interesting and diverse, and students should make a lot of effort to master it perfectly.

The competitiveness of graduates in the labor market is increasing in the context of global economic processes, that is why the professional training of customs officers at higher education institutions needs to be improved. Therefore, the issue of determining the modern aspects of managers’ professional training remains relevant for the implementation and development of professional education at the institutions that train future professionals for the Customs.

The purpose of the paper is to identify the main aspects of managers professional training at Ukrainian and foreign higher education institutions and for their implementation in the customs managers’ professional training.

Considering the managers learning at higher educational institutions of different foreign countries, it was noted that foreign scholars refer to the following priority directions of scientific and pedagogical re-

search in the field of training managers: creation of socio-pedagogical conditions for stimulating students' education; implementation of the principles of updating content and teaching methods; improvement of the standards system for higher managerial education; using the world experience of specialists training.

As the research shows, the quality management system promotes the development of the professional training of all participants in the educational process: not only teachers, but also students. The need to implement a quality management system at higher education institutions is one of the factors behind the development of future managers' professional education.

In the context of globalization, the issue of foreign-language professional communication remains relevant. Professional communication is interaction of people who have common professional activities, during which they exchange information, experience, ideas, and realize the stated professional purpose. For effective foreign language professional communication, it is necessary to use knowledge of a foreign language, psychology, pedagogy. Therefore, the preparation for foreign language professional communication should provide a fundamental knowledge of these subjects and, at the same time, create conditions for their systematic application in professional communication with foreign partners.

Business games and role-playing games are effective methods for perfect training of future management activities, which always help to master the theoretical material, to carry out creative homework, to be able to imagine a role in the workplace when it is necessary to make a concrete, correct decision.

Thus, the paper presents aspects of training of future customs managers at higher education institutions. Particular attention is paid to the following aspects: studying the experience of professional training at foreign and domestic institutions, the introduction of a quality management system for higher education, the development of foreign-language professional communication and the use of active forms and methods while studying.

*Key words: professional training, manager, customs officer, institution of higher education, quality management system, foreign language professional communication, training forms and methods.*

UDC 176.5:37-053.6

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-11

L.A. Kravchenko, I.M. Kobzieva

#### **THE SEXUAL ENLIGHTENMENT AS AN ELEMENT OF ADOLESCENTS' UPBRINGING PROCESS**

The article considers the problem of adolescents' sexual enlightenment as part of the personality health culture. The question of improving the health of adolescents and the health of nation is most relevant when solving the internal and external challenges of each country's development. The health of the population is an integral indicator of social well-being, an important component of ensuring sustainable development, which is the desired perspective and goal for each country and world community.

The factors influencing the formation of sex-role behavior, and the consequences to which they lead, are disclosed. It is proved that solving the problem may be achieved by the introduction of a special training course for adolescents and youth «Respect. Love. Sex», which aims to secure the process of growing up, helping teenagers develop self-determination skills for their own sexuality and learning how to build healthy relationships at different stages of development.

The results of the implementation of the pilot project «Respect. Love. Sex» for the sexual education of adolescents in the Dnipropetrovsk region are given. In the study of the pilot training course «Respect. Love. Sex» were involved 266 adolescents, including 121 boys and 145 girls aged 13-15 years.

The research results have shown that, due to the introduction into the educational process of a training course «Respect. Love. Sex» for adolescents and youth, adolescents realize their health potential, and the development of each individual in the context of his life and human values will take place.

*Key words: adolescents, educational institution, educational module, sexual education, sexual enlightenment.*

UDC 376.3

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-21

A.O. Kryvorotko

#### **GENDER EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH COGNITIVE DEVELOPMENT DISORDER**

Adolescence is one of the most important periods of a personality development, in particular in the gender awareness formation which is explained by active sexual maturation. During this period, a teenager realizes the importance of his/her gender, he/she forms their gender identity and stereotypes of gender roles.

Gender identification of adolescents with cognitive development disorder springs from the social environment factors, in particular from the relationship between teenagers and their parents, the propagand

da in the media of behavioral patterns of «true men and women», the lack of scientifically substantiated and implemented gender education programs. Consequently, inadequate understanding of gender roles that are characteristic for both their own and the opposite sex and a disharmony in the qualities' development is formed in adolescents with cognitive development disorder.

The study involved pupils of the Educational and Rehabilitation Center named Chance, 56 teenagers aged 14 to 16. The research revealed a low level of gender education of adolescents with cognitive development disorder, which led us to the conclusion that it is advisable to organize special educational activities with this category of children both on the part of educational institutions and their parents. A particular attention should be paid to the formation of adequate ideas about the role of men and women in society, to the communication culture learning and interpersonal interaction, behavioral skills according to adolescents' gender.

*Key words: gender education, teenagers, cognitive development disorder, empirical research.*

UDC 376.3

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-22

*V.I. Lazarenko, Yu.O. Chuprina*

### **FORMATION OF SOCIALLY USEFUL SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING DISORDERS**

In the article the problem of formation of socially useful skills of senior preschool children with hearing disorders is analyzed.

Depending on intensity, we may distinguish the following types of hearing disorders: deafness (deaf children do not hear people) - a hearing disorder which makes it impossible to perceive and understand sounds including speech sounds; relative deafness (hearing-impaired) – a slighter hearing disorder at which perception of sounds is complicated.

The social development of a child with a hearing disorder is caused by a number of factors: conditions of hearing, level of development of speech, individual features, specially organized training, conditions of family education.

The pedagogical conditions of formation of skills of socially useful activities of children with hearing disorders are: compliance of such formative work with didactic principles and the specific principles of work with children with hearing disorders; creation of favorable environments; interaction of parents with teachers and children; maintenance of communicative activities of children with hearing disorders; readiness of teachers to organize specialized activities for formation of socially useful skills.

The empirical research conducted by us was held in in 3 stages: a stating stage, a forming stage, and a control stage.

The control stage has allowed to check the overall performance at the forming stage and has confirmed the effectiveness of the suggested formative work. The hypothesis about the conditions of formation of social activity skills of children with hearing disorders has been confirmed.

*Key words: social activities, socially useful activity, culture of behavior, communication skills, working skills and abilities.*

UDC 373.66

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-18

*T.V. Loza*

### **DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK CLIENT'S PERSONALITY: THE COACHING APPROACH**

There is a tangible shortage of new socio-pedagogical technologies in the field of practical social work. Firstly, they must promote the professional development of service providers – professional social workers. Secondly, they must arm them with new tools for the clients' development in order to attract the personal potential as a resource for emerging from a crisis.

An analysis of foreign experience shows that it is expedient to include the coaching approach into the social work practice. We interpret it as promoting a personality to developing his/her own strategy to overcome difficulties through the effective use of personal resources. The communication format provided by the coaching approach, referred to as “transformational conversation”, gives the orientation of the dialogue to qualitative changes in client's life. It implies **changes of his/her behavior patterns and their subordination to the goals he/she sets**. Transformational changes relate to all spheres of client's psychic activity and are manifested in the following main aspects:

- Value-motivational (changes of values, motives);
- Cognitive (comprehension of new approaches, emergence of new thoughts, representations, vision of a new one);

- Behavioral (carrying out certain actions, transformations);
- Emotional (emergence of new emotions).

The study of coaching models (SUCCESS, GROW) allows us to conclude that they must become an instrument for disclosing the potential of a client. As a result, we can receive positive transformation of client's behavior based on self-awareness, on objective assessment of the current situation, the search and selection of optimal methods for the activity, and in the end – the achievement of goals and uplifting to a new level of personal development.

*Key words: coaching, coaching approach, coaching model, social work with the client, personal potential, transformational changes.*

UDC 37.01-053.6

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-12

V.I. Malysk

### **FEATURES OF ECONOMIC EDUCATION OF TEENAGERS FROM LARGE FAMILIES IN THE MARKET SOCIETY**

The tendency of increasing the relevance of economic education in a market society was discovered on the basis of the analysis of recent publications and studies, which is natural in the transition period experienced by the post-Soviet society.

The search for innovative mechanisms for increasing the positive impact of modern information influences and for controlling the negative ones in the process of economic socialization was implemented. The potential of leading social institutes for economic education of teenagers from large families as one of the most vulnerable age and social categories was considered.

The complexity of the economic education of these adolescents is related to the outdated values of planned economy, which are proper to the older generation. This can lead to the conflict of economic values of different generations. Thus, parents from large families give to teenagers an example of a "consumer life position" waiting for support from the state, charitable organisations and other social institutions.

From the position of an expectation of outside support, the process of economic socialization of the younger generation will not be able to reach a qualitatively new level that would promote individual development and the development of society as itself. Instead of this, new threats to them appear.

The initiative, the competitiveness, the entrepreneurship are the qualities that should be formed in market relations of teenagers from large families. The significance of civic organisations for large families in the modernization of family economic education was proved.

*Key words: economic socialization, economic education, values of the market society, teenagers from large families.*

UDC 378.147(430)(436)

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-33

O.Ie. Markheva

### **DEVELOPMENT OF LEARNING AUTONOMY OF FUTURE TRANSLATORS IN THE PROCESS OF THEIR SELF-MAINTAINED EDUCATIONAL ACTIVITIES (BASED ON EXPERIENCES OF GERMAN AND AUSTRIAN UNIVERSITIES)**

Learning autonomy is a characteristic that should be developed by future translators, considering that it provides the opportunity to organize their own learning, promotes the development of responsible attitude to the results of their own activities, the ability to make independent decisions. The development of learning autonomy of future translators takes place during self-maintained educational activities, because in its essence it maximally allows to activate the mechanisms of self-organization and self-management of a future translator. Given the reformatting of the educational process from the classroom training almost fully managed and supervised by teacher to an out-of-class student-centered and self-regulated process, where the teacher is a tutor, there is a need to initiate new ways of its organization. An indicator of the quality of the educational process today is its basing on techniques. Among the techniques used for organizing the self-maintained learning activities of future translators at German and Austrian universities should be named: problem learning, differentiated, person-oriented learning, learning as research, information teaching-techniques, credit-module teaching- technique. All these techniques allow students to become active and responsible co-organizers of the process of their professional development and to transfer the teacher to the position of mentor and assistant.

*Key words: self-maintained educational activities, learning autonomy, professional training of future translators, using techniques.*

### THE SCOPE OF APPLICATION OF COMPUTER TESTING IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS WHILE FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF UNDERGRADUATE TOURISM STUDENTS

The use of technologies in the classroom is considered to be an effective tool of heightening students' interest in the educational process due to its appeal to the young generation through its ubiquity but it also has to be applied prudently as a motivational tool because of its restrictions in this respect.

Analyzing the four emotional drives and computer testing it can be noted that the latter satisfies only two drives such as acquire and defend while control of the level of the foreign language competence via team projects and team presentations with the use of computer technologies satisfies the four emotional drives that is why computer testing can be used only as an ancillary tool in this respect.

The definition of an optimal system of motivation in the educational process should take into account cultural aspects to use appropriate external and internal factors of motivation. According to the findings of the study, it can be concluded that cultural characteristics offered by G. Hofstede and E. Hall have complementary character and show vivid proneness of the Ukrainians to relationships and teamwork due to a high level of collectivism and femininity with predominance of the features which are characteristic of high-context cultures as well as a high level of uncertainty avoidance which leads to the conclusion of necessity of fairness in assessment.

Computer testing actually has some advantages over traditional forms of control, but it is not a panacea since it requires significant advancements in the test system aimed at expanding the capabilities of computer test frames with their optimal adaptation to the peculiarities of forming the foreign language competence.

Thus, computer testing as a method of interim and final control should be used along with the other forms of control like making presentations, writing business letters and essays, summarizing articles etc., i.e. those controlling techniques which require creating a linguistic product to demonstrate the realistic level of the foreign language competence and satisfy the four emotional drives of motivation corresponding to the distinctive features of the Ukrainian culture.

*Key words: computer testing, motivation, foreign language competence, cultural model.*

### INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The literature analysis has shown that in the methodology of teaching foreign languages the issue of choosing effective teaching methods, specially, interactive methods, is constantly topical, since increasing the effectiveness of learning depends on the appropriateness of selecting and using a variety of teaching methods and technologies, the most suitable for educational program, as well as on activation of the entire educational process.

Methods of teaching are the ordered ways of interaction of teacher and students, aimed at solving educational and disciplinary tasks.

The choice of teaching methods is made on the basis of:

- the goals of teaching;
- the content of the educational material and the specifics of the subject area;
- the pace and timing of the learning process;
- didactic and logistic support of the learning process and the level of students' training.

Interactive learning is learning in dialogue mode when the participants of the pedagogical process interact with the purpose of mutual understanding, common decision of educational tasks, and development of personal qualities of students.

The use of interactive teaching methods contributes to the development of such personal qualities of students as communicability, cooperation, ability to defend their point of view, compromise, etc.

Interactive methods are effective in teaching professional English dialogue-questioning of future administrative managers, as they provide the organization and development of spoken interaction, which leads to the joint decision of common professional communication tasks important for each participant.

It is the interactive learning that creates the necessary preconditions for the development of communicative competence of students, and for the formation of skills to achieve collective and individual solutions in problem situations arising in the process of future professional activities.

*Key words: foreign language, teaching method, interactive learning, cooperative learning, "brainstorming", business game, situational simulation, simulation games.*

UDC 378.147:811.111

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-47

O.V. Monastyrna

### **STUDENTS TEACH STUDENTS. IMPLEMENTATION OF PEER TEACHING STRATEGY IN EFL CLASSES**

The article is aimed at investigating the peculiarities and effectiveness of implementation of peer teaching strategy in EFL (English as a foreign language) classroom. The study is focused on students, tutors (peer-teachers) and tutees (peer-taught students) and their interaction within a group or pair in peer taught EFL classes. The article discusses the advantages of peer teaching implementation in EFL classroom and is aimed at describing the use of the teaching strategy to enhance learning experience of students, their motivation towards mastering a foreign language, and confidence in using it as a means of communication; at describing how students become actively and more directly involved in the learning process when peer teaching strategy is applied. The article emphasizes the importance of applying peer teaching-based activities in making a significant difference in the process of the students' foreign language acquisition. Possible variations of the peer teaching strategy application (e.g., workshops) in language teaching practice are shown. The light is shed on how the implementation of the peer teaching in EFL classes helps to produce positive outcomes for both tutors and tutees.

*Key words: peer teaching, students' interaction, learning process, EFL.*

UDC 371.13

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-35

S.A. Nakhod

### **ABOUT THE TECHNOLOGIES OF PREPARING TEACHERS FOR WORKING IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific approaches to the technologies of training teachers to work in the conditions of inclusive education. On the basis of systematization of views of leading scientists, the authors' vision of the investigated phenomenon as a systematic way of organizing the joint activity of students and teachers, which contributes to the successful formation of their readiness for inclusive practice, is presented.

The characteristic features of the technology of training teachers to work in the conditions of inclusive education are established: the technology of training is aimed at mastering its contents, solving professional problems in the field of inclusion and activating the active component of training. For implementation of teacher training technology, it is necessary to diagnose the difficulties faced by teachers in professional activities related to inclusive education; when preparing teachers for work in inclusive education, it is necessary to use a complex of technologies that will allow the formation of motivation-value readiness, professional competence and readiness of teachers for innovation; preparation must be continuous, implemented with the help of technology.

It was found that effective means of preparing teachers for work in the conditions of inclusive education are humanitarian technologies – a set of technologies oriented at the professional and personal development of teachers and aimed at achieving the goal. Inclusion of humanitarian technologies in the training of teachers will not only actively master the material to be learned, but will also create or modify understanding of the values of joint education of children with normal and impaired development.

Determining the stages of training teachers to work in the context of inclusive education (immersion in the work of solving professional problems; problematization; goal-setting and planning; designing a solution to professional problems and its implementation; reflection on the activities performed), it was concluded that there is a need to use certain humanitarian technologies in each of them. The prospective direction of further research is the analysis of possibilities of humanitarian technologies in improving the professional training of teachers in the conditions of inclusive education.

*Key words: inclusive education, teacher training technologies, children with specific health problems, humanitarian technologies.*

UDC 37.035.91:378

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-13

S.I. Nestulya

### **EDUCATIONAL PROJECT "DEVELOPMENT OF LEADERSHIP IN UKRAINE ON THE PRINCIPLES OF GENDER EQUALITY" IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE MANAGERS' LEADERSHIP COMPETENCE**

The analysis of the literature has shown that the term "educational project" is nominated as a unique activity regulated by established conditions, aimed at achieving the expected result or creating a certain

unique educational product or service in accordance with the available resources and requirements for its quality. The technology of the project is described as a set of educational and cognitive methods that allow solving a particular problem as a result of independent actions of students with the mandatory presentation of results. At the same time, the design technology provides each participant with an educational process to develop their own cognitive interests, the ability to independently build their knowledge, navigate the information space, and develop professional competence.

After analyzing the above definitions, we can conclude that the educational project can be considered as a form of training future bachelors in the field of management, aimed at developing their leadership competence in the educational environment of the university.

The proposed project "Development of Leadership in Ukraine on the Principles of Gender Equality" of the type of a "Training Center" is nominated as the activities of research and teaching staff of universities, their partners and future bachelors of management aimed at developing the leadership competence of future bachelors of management in project activities. The project is in the interests of society as a whole, requiring to develop management mechanisms based on leadership models – **an important tool for personal development**, creating institutions of civil society, market economy, improving the efficiency of state bodies and local governments.

*Key words: leader, manager, bachelor, competence, leadership competence, educational project.*

UDC 376.3:004

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-23

S.I. Netosov

### **TO THE QUESTION OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS**

The article considers the issues of **habilitation, rehabilitation and socialization of children with hearing disorders** in the process of inclusive education using ICT. The work investigates the peculiarities of the speech and cognition development of children mentioned above. The basis of the mental activity correction of children with hearing disorders is the activity that is aimed at student's acquisition of verbal communication, which can be especially effectively implemented during inclusive education. ICT provide individualization and differentiation of the education and correctional and developmental process organization. The correction component during inclusive education with the use of ICT is based on the diagnostics of peculiarities of students' hearing and speech disorders, which promotes the development of an individual plan for the specific student, activates the child's compensatory mechanism. The research defines conditions for the effective use of ICT for solving the educational and correctional problems in the process of inclusive education of children with hearing disorders. The emphasis is put on the fact that the strategically perspective structural type of ICT in terms of the education and correction process of inclusive education is cloud technology that is the basis of cloud oriented teaching environment in education institutions. The analysis of modern technologies, software packages, computer simulators and games demonstrates that nowadays there is a great variety of means, which together with the traditional methods offer additional opportunities for the solution of problems with diagnostics and correction of children's hearing and speech disorders during inclusive education, and the competent use of ICT is a factor of positive influence on the processes of education, correction and socialization of children with hearing disorders, formation of eager subjects of activities.

*Key words: information and communication technologies; soft-hardware; inclusive education; children with hearing disorders; diagnostics of speech and hearing disorder.*

UDC 37.011.31(73)

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-24

N.V. Nykonenko

### **COMMON AND DIFFERENT IN WORK AND PREPARATION OF SPECIAL AND GENERAL EDUCATION TEACHERS**

On the basis of analysis of legislative acts and scientific research, the terms "special education teacher" and "general teacher" are distinguished in the article. It is proved that preparation of a special education teacher is substantially more comprehensive than one of a general education teacher's. Special education teacher education programs also provide for the acquisition of information regarding dramatically different needs of students with disabilities as well as educational methods of their behaviour correction. At the same time general teacher education programs do not include information about students with disabilities and peculiarities of teaching them.

The list of specialists corresponding to special education teachers' category according to the Classification of Instructional Programs (CIP 2000, CIP 2010) valid in the American educational system is studied



to summarize the fundamental principles of classifying special education teachers (the kind of disability, its incidence and students' age).

By analyzing Federal Settings or placement conditions for students with special educational needs in educational institutions, it is emphasized that a special education teacher is the main person to develop the Individualized Education Program for every student with special needs as well as teaching the mentioned category in different educational settings.

*Key words: special education teacher, special education teacher preparation, the system of higher education of the USA, general education teacher, special education.*

UDC 378.1:159.9

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-19

*I.V. Oliynik, O.S. Yanchenko*

### **THE PROBLEM OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ESCORT OF STUDENTS-DISPLACED PERSONS**

The article is devoted to one of the most important problems of training in modern higher education institution – the problem of work with students-displaced persons. Questions of the solution of problems of adaptation of students-displaced persons, features of psychological and pedagogical escort of such students and features of activity of psychological service of the university with them are considered. The article discloses the concepts of a displaced person, internally displaced person, adaptation, the university environment, maintenance.

The main requirements to organizational and pedagogical conditions of adaptation of displaced persons to university environment are selected. Organizational and pedagogical conditions of adaptation of displaced persons to the university environment are analysed. The main activities on providing complex social psychological assistance to students-displaced persons are offered. The need of creation of psychological service in the conditions of university is emphasized. The authors have suggested the main areas of work of psychological service with students-displaced persons.

*Key words: adaptation, student-displaced person, psychology and pedagogical maintenance, psychological service.*

UDC 378.1:34

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-36

*V.V. Omelianenko*

### **PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF LAW: THE FORMATION OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

The system of special educational activities aimed at the formation of professional and ethical competence of Bachelor of Law in the professional training is presented as a structural-functional model. This model includes four phases (preparation, organization and activities, regulation and correction, evaluation of the results) and reflects the holistic, polystructural and synergistic character of the legal education.

The model, which we have developed and scientifically grounded, contains goals and tasks, principles, scientific approaches, component structure of the investigated process, organizational and pedagogical conditions, content, forms and methods of their realization; criteria and indicators of the formation of the professional and ethical competence of future lawyers, and the final result.

The structural-functional model is understood as an integral system of representations of essential features, properties and characteristics of the elements in the process of forming professional and ethical competence of future bachelors of law in the field of professional training.

It is proved that the implementation of targeted educational strategy is, above all, focused on the social order of society, which requires ethically competent professional lawyers with new qualities. Their professional training is based on the international standards and conformity to the modern labor market competitiveness. Such an educational idea should become the dominant of ethically oriented and advanced professional training of future bachelors of law on the basis of legal ethics, anthropocentric pedagogy and socio-moral principles of humanism.

The aforementioned process, according to our concept, is presented on three planes: we should provide a positive dynamics of changes in the formation of professional and ethical competence of Bachelor in Law taking into account value-orientation, cognitive-instrumental and evaluative-efficiency criteria.

It is determined that efficient lawyers are highly educated and devoted to their profession – people with commendable conduct, social and moral responsibility for the legal consequences of their decisions, aware of the limits of their own competence, independent in judicial decisions grounded on the principles

of transparency, fairness, impartiality, confidentiality, integrity, tact, client orientation. They serve the law with a sincere desire to help people, are independent in views and beliefs, possess a formed aspiration for self-cognition, self-analysis and self-construction.

*Key words: structural and functional model, professional and ethical competence, future bachelors of law, professional training.*

UDC 378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-37

*T.M. Ostapenko*

#### TEACHING METHODS AS THE MAIN LINK OF DIDACTICS AND ACADEMIC DISCIPLINE

The research aims at the demonstration of experience related to organizing studying with the use of contemporary techniques (illustrated by the example of case situations, a business game; using the example of the academic discipline "Methodical Frameworks for Teaching Accounting Disciplines" (hereinafter – MFTAD) for higher educational institutions.

After studying the MFTAD discipline, students should be able: to apply competencies concerned with teaching **accounting disciplines at higher educational institutions; to apply traditional methodological instruments** for studying activities, and contemporary innovative tools. Case situations and business games are among the contemporary innovative methodological instruments of teaching accounting disciplines.

Let us consider a case situation examined by students, using the example of the academic discipline «Managerial Accounting». The case situation «Accountant Keeping Records of Costs and Output of Apiculture» includes the following steps:

1. **Students study scientific papers on the topic of the situation (accounting costs and output of apiculture based on the general ledger system).**

2. They prepare a presentation on the topic of the situation.

3. During the workshop, several students of the group make other students aware of presentation materials on the suggested topic.

4. **The lecturer models a situation, where the students leave for beekeeping at an agricultural enterprise** in order to do an internship. The lecturer appoints «accountant interns», who will «prepare notes» for reporting on implemented measures to their superior. The lecturer notifies students of the following situation: «Imagine that you have been appointed as an accountant intern keeping records of costs and output of livestock (apiculture) at an agricultural enterprise. On Monday (31<sup>st</sup> July of the current year), you begin to work. Suddenly, you receive a message that you should make Report No. 5.5 agri. (monthly) on apiculture by the end of the working day. The need for Report No. 5.5 agri. emerges because on 1<sup>st</sup> August the accountant intern should report to the chief accountant on incomes of the MailA enterprise from apiculture (as the main activity) gained in July of the current year».

**A task for other students: within mini-groups (about 4 persons), the students should offer the precise content of accounting transactions (the correspondence of accounts, a procedure of calculation of revenues (expenses) from initial recognition of products (biological assets), a procedure for closing entries of a production report.** The students have 25 to 40 minutes to discuss some possible alternatives of accounting transactions. After the expiry of the time limit, the students should accurately describe the completed task in their notebooks.

One of the mini-group students reports to their superior on outcomes of beekeeping (responds to the questions of the superior whether the enterprise benefits from beekeeping).

5. Outcome data for the workshop: the students should fill in a register of economic transactions, close **entries, calculate an amount of revenues (expenses) from initial recognition of products and/or biological assets** and disclose the methodological frameworks of calculation.

6. **The workshop's purpose is the formation of abilities and skills for application of non-traditional practical workshops** in preparation of bachelors and masters in the specialty «Accounting and Taxation» [2, 3].

Let us consider the business game «Educational Lecture – the Main Form of the Teaching Activity», which consists of the following steps:

1. The game's purpose is the formation of skills and abilities for preparation, holding and assessing a lecture for students.

2. Tasks for individual work of students:

1. The choice of a lecture type according to a corresponding procedure of holding: an introductory lecture; a problem-solving lecture; a lecture with a presentation; a lecture in the form of a conference, etc.

2. The role-playing game with the use of all attributes of the plot of a practical lecture. To assess each fragment of the lecture, the of a higher educational institution should form an expert group (take notice of requirements for lectures).

3. **The topic of a lecture is chosen according to an optional part of the curriculum: according to an academic course of special/accounting disciplines.**

4. There are different alternatives for organizational techniques of holding a workshop. For instance: students and a lecturer discuss several presentations of students on the chosen topic of a lecture. The presentation comprises an introduction and a summary of one issue (up to 15 minutes). The expert group assesses the pedagogical mastery of the future lecturer, an ability to raise and address an issue in the process of the lecture, to apply methods of encouraging the educational and cognitive activity, an ability to allocate time, etc.

5. Issues to be highlighted for assessing the lecture:

1. The content of the lecture.

2. Methodological frameworks of holding the lecture.

3. **A personality of the lecturer (knowledge of the subject, emotionality, voice, elocution, pronunciation, connotation, literacy, appearance, an ability to speak in front of an audience, to capture and hold the audience's attention and to establish connection with the audience).**

5. Lecture outcomes: informative value of the lecture. Achieving didactic objectives [5].

It is worth mentioning that there are other approaches to evaluating lectures.

**Implementation of the European Credit Transfer System in studying contemplates significant reduction of an amount of lectures, seminars and tutorials. Hence, a lecturer may teach basic knowledge at lectures. At seminars and tutorials, a lecturer may use case situations and a business games (in order to review skills acquired in the process of individual work).**

*Key words: methodology, teaching, teacher, lecture, business game, case situation, accounting.*

UDC 378.1:613.8

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-14

*O.I. Perevorska, I.M. Kobzieva*

#### **HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

The paper looks into the problem of introducing health-saving technologies into educational work with students of higher educational institutions. It has been indicated that this problem has become very important, since it is the youth, as the promising part of society, who will build the future of our country. It has been proved that the solution to the problem will be the introduction of the educational program "We are for the healthy lifestyle" aimed at the implementation of health-saving technology due to innovative approaches in the educational process of higher educational institutions.

Implementation of health-saving technologies in educational work with students has been conducted in three stages on the basis of the Faculty of Psychology and Special Education and the Faculty of Philology at the Dnipro National University named after Oles Honchar. 58 students of that university aged from 17 to 20 have taken part in the research.

The results of the study have proved that due to the introduction of health-saving technologies, namely the program «We are for the healthy lifestyle.» in the educational work of the higher school, students' lives have gradually improved and they themselves have changed.

*Key words: students, higher educational institution, health-saving technologies, educational process, educational program.*

UDC 378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-38 *O.O. Pavlenko, Kw.S. Choi, O.Ye. Bondar, G.Yo. Bae, O.O. Horbanova*

#### **DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR TRAINING TRANSLATORS AND INTERPRETERS: THE EXPERIENCE OF AUSTRIA, THE USA AND SOUTH KOREA**

The article considers the issue of the development of educational programmes for training translators and interpreters in three countries from different parts of the world based on the experience of Austria, the United States, South Korea. For the first time a comparative analysis of such programmes was conducted, their similarities and differences were grounded. The authors used theoretical methods: analysis, comparison and systematization of educational programmes for training translators and interpreters, structural-system analysis - to determine the state of scientific development of the problem and identify the content of educational programmes for training translators and interpreters; generalization of theoretical regulations and their interpretation - to substantiate the presence of similarities and differences in the programmes. It is found that the similarities include: focus on current professional standards; coherence of educational and professional standards for translators and interpreters; functioning of professional training programmes in the context of professional activity; orientation of the programmes on challenges of globalization; compulsory mastering of two foreign languages; improvement of translation competence.

The differences were identified as follows: the presence / absence of the norms for official licensing of educational programmes for training translators and interpreters; presence / absence of formal requirements of the State to obtain master's degree in interpretation and translation as a condition of being employed.

*Key words: training of translators and interpreters, educational programmes, translation, interpretation, licensed / unlicensed educational programme.*

UDC 371.13

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-39

O.L. Pinska

### **THE FORMATION OF READINESS OF PROSPECTIVE TEACHERS FOR CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY**

The process of forming the readiness of a future teacher for creative pedagogical activity is determined by the specifics of pedagogical creativity, which makes requirements for a teacher expressed in the structure of readiness for creative professional and pedagogical activities.

Readiness for creative pedagogical activity is considered by scientists in direct connection with the formation, development and improvement of mental states, motives, cognitive processes, abilities, the complex of individual psychological qualities of a person, the systems of professional and pedagogical knowledge, skills, emotional and volitional processes of students ensuring successful implementation of professional functions in future creative pedagogical activities. In the structure of readiness of a future teacher for creative professional-pedagogical activities the following components are defined: motivational (positive attitude, interest in the profession, stable motives of professional activities); personal (complex of individual psychological qualities of a person); cognitive-procedural (professional features of cognitive processes, pedagogical abilities); content (the system of knowledge, skills, creative professional-pedagogical activities); emotional-volitional (actualization of the emotional aspect of pedagogical activities, the formation of volitional qualities); appraisal (appraisal of one's own professional preparedness, the need for professional self-improvement).

*Key words: readiness for pedagogical activity, readiness for creative pedagogical activity, components of readiness for creative pedagogical activity, stages of formation of readiness for creative pedagogical activity.*

UDC 378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-15

T.P. Prykhodko

### **ACTUALIZING MOTIVATION FOR TEACHERS' OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION SELF-ORGANIZATION**

The readiness of a future specialist for teaching at a higher educational institution as a goal and the result of his vocational and pedagogical preparation should include the motivation for pedagogical self-organization.

The concept of "self-organization", and, in particular, "pedagogical self-organization", began to be used in pedagogical studies of the Soviet era to determine one of the principles of the educational process organization. Self-organization as a principle or a process was studied by educators and psychologists in the context of studying the organization of educational activity or organization of the subject of study. With the advent of works on pedagogical synergy, the term "self-organization" acquires a synergistic subtext, since this term is the key in the synergetic terminology system and as a component entered the name of a new theory - the theory of self-organization.

The pedagogical self-organization of a specialist takes place in two interrelated forms: self-education and self-learning that complement each other and determine the direction of professional growth of the individual. Self-education is an active, purposeful activity of the person whose purpose is the systematic formation and development of positive and elimination of negative qualities. The content of self-learning is the updating and improvement of professional knowledge, skills and abilities to achieve the highest level of professional competence.

Based on the synergetic position of self-organization as a process, we conclude that pedagogical self-organization is a process of synergetic self-structuring, self-regulation, and self-improvement of the components for the professional competence of the teacher.

*Key words: professional training, teacher of institutions of higher education, actualization, motivation, pedagogical self-organization.*

UDC 371.13

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-6

S.V. Sapozhnikov

### PROFESSIONALISM OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOLTEACHER IN MODERN WORLD

This article deals with scientific approaches to solving the problem of pedagogical professionalism of future primary school teachers. Also, the relevance of the study of this phenomenon is being examined. The relationship between the concepts of “professionalism” and “professional competence” is determined. The content and structure of the concept of “the basis of professionalism of the future teacher of primary school” is substantiated. Taking into account the content of the basic principles of professionalism of the future teacher of primary school, the main components of it are identified. The learning and analytical component is the system of professional, personal and cultural activity, fundamental and methodico-mathematical disciplines which represent the elements of future professional activity. The technological component is one of the characteristics of the degree of practical application of knowledge of the theoretical, operational character as well as of productive technologies implemented in the practice of professional activities of future primary school teachers. The reflexive and evaluative component determines the level of development of evaluation and self-evaluation, understanding of responsibility for the results of professional activity based on criteria, indicators and levels of formation.

Thus, the results of the theoretical analysis have proved that the term “professionalism of the teacher” is used for additional characteristics of the level of professional training with the help of personal qualities of a professional, which is a logical continuation and refinement of the development of a conceptual thesaurus on the problem of vocational training of primary school teachers. The professionalism of the teacher is considered by scientists as a condition, process and result of the formation of a high level of activity. Professional activity at the same time implies the process of forming the foundations of professionalism and the result that is achieved, and the intermediate result of its formation. The content of professionalism is the development of the personality of the professional teacher, his/her creative powers, abilities, needs, relationships, and forms of professional activity.

*Key words: professionalism, professional competence, basic competencies, the basics of professionalism of the future teacher of primary school.*

UDC 378.1:179.9

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-40

P.P. Savchuk, L.M. Potapiuk

### PROFESSIONAL FORMATION OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY THROUGH THE SPREAD OF ACADEMIC INTEGRITY

The article deals with the problem of academic integrity, which is the main component of the professional formation of students. The level of informing students about the problem of academic integrity and their readiness for changes in the academic environment are determined.

The significance of moral standards for the domestic educational community is revealed. It is noted that the creation of a system to struggle against academic dishonesty in the university environment is a guarantee of the effective functioning of the entire Ukrainian higher education system.

It has been found that the Project for the Promotion of Academic Integrity in Ukraine guides and educates students, teachers and administrators of the practical value and importance of academic integrity, provides resources and action plans for close involvement in its strengthening.

It is established that it is precisely at the student's age that the formation of the professional aspect of the student's personality in the academic environment ends, formation of not only his/her personal development, but also professional formation. It is proved that the spread of the principles of honesty, decency, trust, mutual respect among all participants in the academic process will provide an opportunity to ensure a successful socio-psychological formation of students.

The main ways of spreading academic integrity and introducing it into the everyday life of the institution of higher education are determined by popularization of information and educational, explanatory work; creation of new ethical codes, specific programs for ensuring academic integrity; formation of a stable system of personal principles among students; providing respondents with systematic knowledge of moral values in future professional activities.

*Key words: professional formation, students, academic integrity, academic dishonesty, academic community, academic culture, moral values, ethical code.*

UDC 378:34

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-43

T.L. Shepelenko

### **FORMATION OF PERCEPTIVE SKILLS BY FUTURE PROFESSIONALS IN THE FIELD OF LAW IN THEIR PROFESSIONAL TRAINING**

The topicality of the problem of perceptual skills is determined by the need for training professionals who are capable not only of performing their production functions, but also capable of interaction with a wide range of legal subjects (an investigator, prosecutor, judge, defender, expert, victim, witness, suspect, etc.). The effectiveness of interaction largely depends on the formed communicative competence, which includes developed perceptual skills as its important component.

Perceptive skills are reflected in the ability to create an adequate image of a partner in communication based on perception, understanding and evaluating of his/her expressive movements that indicate intellectual-volitional processes, qualities, emotional state of the individual, forms of cooperation with partners. The essence of perceptual skills is revealed through description of the basic types of non-verbal signals (gestures, facial expressions, looks, postures, touches, gait and communication spaces) that can be used by a person, determination of their interrelation and communication capabilities.

Adequacy of perception and interpretation of information received in the process of perceiving a person is determined by the effectiveness of students' perceptual skills, which allows them to use their own "non-verbal language" in their future professional communication activities. Therefore, in the process of professional training of lawyers, educational institutions should focus on formation of perceptual skills of students.

*Key words: communicative competence, social perception, perceptual skills, non-verbal language, types of non-verbal signals.*

UDC 378:81'243

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-44

O.L. Shums'kyi

### **LINGUODIDACTIC TECHNOLOGY OF FORMING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PREPAREDNESS FOR LINGUISTIC SELF-EDUCATION**

In the paper it is substantiated that the content of future foreign language teachers' professional education should be focused on linguistic self-education. It is defined that linguodidactic technology of forming future foreign language teachers' preparedness for linguistic self-education is a well-ordered aggregate of organizational, psychological, didactic forms of cooperation between teachers and students, aimed at realizing the content, methods, forms and methods of students' linguistic self-educational activities in the training process at the teachers' training institutions of higher education with due regard to students' individual features and needs. This technology stipulates accurate performance of pedagogical activities which guarantee success. The process of forming preparedness for linguistic self-education should be arranged in such a way that gradual activation and intensification of all the above mentioned processes of "self" take place at each stage. It is proved that forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education should be brought into effect according to the following stages: 1) a propedeutic one, that includes acquiring theoretical knowledge and familiarizing oneself with basic skills of linguistic self-educational activities; 2) a reproductive one, which stipulates gaining subjective experience in linguistic self-education; 3) a self-regulating stage, at which the framework of forming stable system of linguistic self-education is established; 4) an experimental and searching one that is characterized by the well-formed student's capacity for constant self-reflection of his or her linguistic self-educational activities, as well as by full autonomy, which would result in generating the individual style of linguistic self-education that is the mode of linguistic self-educational activities based on individual peculiarities of mastering foreign languages and personal experience of foreign language self-instruction.

*Key words: linguistic self-education, linguodidactic technology, stages, student's subjectivity, managerial functions of the teacher.*

UDC 378:81'246.2

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-41

S.M. Sitnyakovskaya

### **DEVELOPMENT OF BILINGUAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF BILINGUAL TRAINING**

The article presents the features of the development of bilingual professional communicative competence of future social sphere specialists in the conditions of bilingual education.

It has been proved that bilingual professional communicative competence is a combination of a foreign language communicative competence and professional communicative competence, which are interdependent and interrelated in the conditions of bilingual education.

Under the bilingual professional communicative competence the author understands the ability of a person to perform professional duties effectively with the ability to perform functions of communication, document management, scientific activity and professional self-development and self-improvement in both the native and foreign (English) languages.

It has also been proved that bilingual professional communicative competence, the development of which is the ultimate goal of a model of future social sphere specialists' professional training on a bilingual basis, is a comprehensive and integrated concept, which, integrating and activating the professional activities of a future social sphere specialist, become a part of his or her professional competence.

*Key words: professional training, bilingual education, social sphere specialists, bilingual professional communicative competence.*

UDC 81'2:378.147

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-42

*O.B. Tarnopolsky, M.R. Kabanova, P.W. Bradbeer*

### **TO WHAT EXTENT ARE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES DEPENDENT ON GENERAL PEDAGOGY?**

The article discusses mutual relations between methods of teaching foreign languages as a science and general pedagogy. It is proved that, though the former is a pedagogical science, it is autonomous and in many aspects even independent of general pedagogy – much more so than any other branches of didactics related to instruction of particular disciplines.

The autonomy/independence of methods of teaching foreign languages is due to the specificity of such teaching. First, when foreign languages are taught, unlike teaching most other disciplines, the goal is not giving students knowledge but developing their automatisms, subskills, and skills in target language communication. Second, the automatisms, subskills, and skills taught are quite different from those that are developed when teaching a number of different subjects where automatisms, subskills, and skills formation also occupies an important place (like physical education or teaching students their L1). Third, foreign language teaching solves the task unknown to teaching whatever other discipline – that of developing students' "secondary language personality" making it possible for them to communicate with native speakers of the target language in full accordance with the social and cultural norms of the target language community.

All these factors put methods of teaching foreign languages into the position of a very specific branch of pedagogy – a thing apart from all its other branches. It even allows methods of teaching foreign languages develop practical approaches to learning them ignoring some general didactic principles.

*Key words: methods of teaching foreign languages, general pedagogy, mutual relations between the former and the latter, autonomy/independence.*

UDC 378.1:316.77

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-25

*L.S. Verchenko*

### **DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE HIGHER SCHOOL TEACHERS**

The article is devoted to justification of diagnostic tools for assessing the levels of development of social and communicative competence of future higher school teachers. A set of techniques used for diagnostics of criteria indicators of social and communicative competence of experts is analysed. The level of development of motivational and value criterion of social and communicative competence was determined by the following indicators: level of motivation of achievement (the technique "Assessment of requirement for achievement" by M. Korolchuk and V. Kraynyuk), orientation at interaction (the technique "Determination of orientation of the personality" by B. Bass), the need for communication (Yu. Orlov's technique "Requirement for communication"), presence of universal and professional values (the technique "Self-actualization test" by Yu. Alyoshina, L. Gozman, M. Zanik, M. Kroz).

The results of diagnostics of the levels of development of social and communicative competence of future teachers received during the stating experiment stage are presented. The conclusion is drawn that teachers of higher educational institutions do certain work on the development of social and communicative competence of undergraduates. However, a considerable part of future teachers of higher education institution have demonstrated only low and sufficient levels of the studied phenomenon. This necessitates

further work on purposeful development of social and communicative competence of future higher school teachers in the course of their graduate training.

*Key words: social and communicative competence, diagnostics of the levels of development of motivational and valuable, cognitive, operational and personal criteria of social and communicative competence of future higher school teachers.*

UDC 378.14

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-26

N.P. Volkova, V.V. Gavyada

### **ON THE ISSUE OF MONITORING THE QUALITY OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK**

The article is devoted to the presentation of the results of monitoring the quality of organizing students' independent work at Alfred Nobel University.

It is shown that independent work determines the transition of students from the positions of the object of management to the position of the subject of management of independent activity, where the person becomes the subject of his/her own development, being constantly in search, learning to independently solve the issues of planning, organizing, controlling their own educational activity, cultivating independence as a personal trait of character. Implementation of independent work requires systematic monitoring of the quality of its organization, which involves observation, questioning and analysis of the results and provides the opportunity for teachers to use the information obtained in order to make corrections in their own activities and activities of students.

The article presents the results of research conducted at Alfred Nobel University, the purpose of which was to study the level of quality of the organization of independent work of university students.

The emphasis is on the factors that motivate students to work independently; the difficulties faced by students during independent work; methods of pedagogical stimulation of independent work of the student; organization of independent work of the student. The article shows the effectiveness of systematic monitoring, which allows timely identification of negative trends and problems in the organization of students' independent work and finding ways to solve them, and is also a means of motivating teachers to improve the forms and methods of organizing independent work of students.

*Key words: independent work, monitoring, quality of organization of students' independent work.*

UDC 37.012

DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-2

M.I. Vorovka

### **THE CONCEPT AND SPECIFIC NATURE OF SOURCES FOR HISTORICAL PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article describes different approaches to the concept of historical sources, analyses its specific nature and discovers common features of historical pedagogical sources. The suggested classification of sources is based on the studies about the theory and practices of gender culture development among university students since 1960-s until the beginning of the 21<sup>st</sup> century and this classification includes material, graphic and written sources.

The last type includes several categories of sources. Documented sources are mainly the materials of party conventions and komsomol conferences, statistic sources, news and information statements, acts of law and decrees of the government (in the USSR, the UkrSSR, Ukraine), international documents, the paperwork of educational institutions etc; the writings of pedagogues, psychologists and sociologists; periodicals (mainly scientific). A study of topics and content of these sources allows us to determine the place of gender culture development problem in psychological and pedagogical research, also to understand the evolution of the approaches to its issues. The study of sources illustrates the changes in attitude to gender culture development problem and its understanding by pedagogues. Interpretative sources are mainly the writings of native and foreign researchers, which allow us to understand the methodological base of studies and to analyze the nature of historical pedagogical processes with the factors and patterns of their development. Educational and methodological sources mainly include syllabuses and curriculums, textbooks, methodological literature, which was published during the indicated period. The analysis of these sources allowed us to determine the content, the forms and the methods of gender culture development among university students in different historical periods.

*Key words: historical pedagogical source, base of sources, classification of historical pedagogical sources, specific nature of sources for a study, theory and practices of gender culture development.*