

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 69, Т. 2

## Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук  
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. 200 с. Т. 2.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

Засновник:

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



Видавництво і друкарня –  
Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефони: +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28,  
+38 (097) 723-06-08

E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

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

*Журнал включено до міжнародної  
наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 5 від 26.02.2020 р.)

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

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

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

Здано до набору 05.02.2020.  
Підписано до друку 02.03.2020.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

**ЗМІСТ****ВИЩА ШКОЛА**

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Н. Б. Адамюк</i><br>СТРАТЕГІЇ ВНУТРІШНЬОФАХОВОЇ СПІВПРАЦІ КОМАНДИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ<br>ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....  | <b>8</b>  |
| <i>С. О. Бадер</i><br>ДІАЛОГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ<br>МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....   | <b>15</b> |
| <i>В. О. Балюк</i><br>ТЕХНОЛОГІЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ<br>В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ<br>ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....  | <b>19</b> |
| <i>Ю. К. Белошенко, Є. В. Кравчук, І. Ю. Садовська, А. І. Воронін, О. В. Кравченко</i><br>РОЗВИТОК І ВДОСКОНАЛЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ<br>МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ<br>З ВИКОРИСТАННЯМ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ..... | <b>24</b> |
| <i>О. В. Бойко</i><br>ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ<br>ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ<br>У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....  | <b>31</b> |
| <i>К. А. Борін</i><br>ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ<br>СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....  | <b>38</b> |
| <i>К. А. Бровко</i><br>ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ<br>УНІВЕРСИТЕТУ.....   | <b>42</b> |
| <i>Н. С. Бурмакіна</i><br>ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ<br>КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ<br>У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....  | <b>47</b> |
| <i>Р. О. Винничук</i><br>КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ<br>НАВИЧОК СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО.....   | <b>52</b> |
| <i>М. І. Воровка, А. А. Проценко</i><br>ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ<br>МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....   | <b>57</b> |
| <i>Т. А. Воскобойник</i><br>ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ.....   | <b>62</b> |
| <i>О. А. Гаркавий, Н. Б. Вербин, Д. О. Коновалов, Д. В. Кулаков, Н. І. Горошко</i><br>ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ<br>СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ<br>МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....  | <b>65</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Г. В. Гладких, Т. М. Шарова</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ<br>ЗАСОБАМИ ІКТ.....  | <b>70</b>  |
| <i>Т. А. Глоба, Є. А. Захаріна</i><br>СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СВІТОВІ РОЗВІДКИ.....   | <b>75</b>  |
| <i>С. В. Гмиріна</i><br>ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПІВАКІВ.....   | <b>80</b>  |
| <i>О. Я. Гнидюк</i><br>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ АД'ЮНКТІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ<br>СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....  | <b>84</b>  |
| <i>О. Ya. Holovko, O. I. Drach</i><br>THE ROLE OF SOME COOPERATIVE METHODS AND THEIR MODIFICATIONS<br>IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS<br>OF THE STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | <b>88</b>  |
| <i>Л. В. Гончар</i><br>СОЦІАЛЬНІ ПРОЕКТИ ЯК ВИД ДОПОМОГИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....   | <b>93</b>  |
| <i>О. В. Гресь</i><br>САМОРОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ<br>ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....   | <b>97</b>  |
| <i>Н. І. Гричаник</i><br>ОСНОВНІ ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЛЕКЦІЙ<br>ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ<br>ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ.....  | <b>102</b> |
| <i>Н. Є. Дмитренко</i><br>ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ В АВТОНОМНОМУ НАВЧАННІ<br>ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....  | <b>107</b> |
| <i>Л. М. Донченко, О. В. Непша, Т. В. Зав'ялова, В. М. Іванова</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....                    | <b>112</b> |
| <i>Н. А. Доценко</i><br>АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕРЕВІРКИ ГОТОВНОСТІ<br>БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ<br>ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....                  | <b>118</b> |
| <i>Л. А. Євдокімова-Лисогор</i><br>МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ<br>ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ.....   | <b>124</b> |
| <i>О. А. Єрьоменко</i><br>ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ<br>ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....   | <b>130</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Т. V. Zhukova</i><br>PECULIARITIES OF TEST DESIGN AND ASSESSMENT<br>OF STUDENTS' OUTCOMES IN A FOREIGN LANGUAGE.....   | <b>136</b> |
| <i>Е. Р. Заредінова</i><br>ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ<br>СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....                                  | <b>141</b> |
| <i>Л. В. Зданевич, О. М. Новак</i><br>ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ<br>ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....   | <b>146</b> |
| <i>Ю. С. Золотько</i><br>ЗАСОБИ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ<br>ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ.....   | <b>150</b> |
| <i>Ю. Є. Зубцова, О. Ю. Рома</i><br>ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ<br>ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....               | <b>155</b> |
| <i>О. С. Капінус, О. П. Герус</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....  | <b>159</b> |
| <i>М. В. Кірюхіна</i><br>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ ТЕХНІЧНИХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ<br>З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | <b>164</b> |
| <i>Л. В. Козак, Л. В. Гаращенко, Д. А. Кочмар</i><br>ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....   | <b>169</b> |
| <i>М. Ю. Коллегаєв, М. С. Бабешко</i><br>СВІТОВИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ<br>ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ.....  | <b>174</b> |
| <i>О. О. Колмикова</i><br>ТРУДНОЩІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ<br>СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ ТОРГІВЕЛЬНОГО ФЛОТУ.....                               | <b>179</b> |
| <i>Ю. В. Копочинська</i><br>ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ<br>ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ.....                    | <b>183</b> |
| <i>О. О. Кравець</i><br>ЕЛЕМЕНТИ РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНОГО<br>КОМПОНЕНТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....   | <b>187</b> |
| <i>О. В. Кравченко</i><br>ТВОРЧЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ<br>ДО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА.....  | <b>192</b> |
| <i>Л. В. Лисенко</i><br>ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ<br>В МУЗИЧНИХ ВНЗ.....  | <b>197</b> |

## CONTENTS

### HIGH SCHOOL

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Adamiuk N.</i><br>STRATEGIES FOR INTERNAL PROFESSIONAL COOPERATION OF THE SIGN LANGUAGE TRANSLATORS TEAM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....  | <b>8</b>  |
| <i>Bader S.</i><br>THE DIALOGUE AS A TECHNOLOGY OF FORMING VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE EDUCATORS OF KINDERGARTEN IN TRAINING PROCESS.....   | <b>15</b> |
| <i>Baliuk V.</i><br>TECHNOLOGY OF RESOURCE-BASED LEARNING IN THE PROCESS OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES.....   | <b>19</b> |
| <i>Beloshenko Yu., Kravchuk Ye., Sadovska I., Voronin A., Kravchenko O.</i><br>DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PHYSICAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE USING STRUCTURAL MODEL OF FUNCTIONAL DEVELOPMENT..... | <b>24</b> |
| <i>Boyko O.</i><br>ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF FORMATION OF LEADER COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS .....  | <b>31</b> |
| <i>Borin K.</i><br>PROJECT WORK AS AN INTENSIFICATION METHOD OF STUDENT'S SELF-STUDY BY LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....  | <b>38</b> |
| <i>Brovko K.</i><br>CONTENTS CHARACTERISTICS OF THE UNIVERSITY STUDENTS 'CORPORATE CULTURE.....  | <b>42</b> |
| <i>Burmakina N.</i><br>THE FORMATION OF PRAGMATIC COMPONENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....  | <b>47</b> |
| <i>Vynnychuk R.</i><br>COMPETENCE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY UNIVERSITY LECTURER SKILLS.....  | <b>52</b> |
| <i>Vorovka M., Protsenko A.</i><br>SCHOOL PRACTICE (TRAINEESHIP) AS A WAY OF FORMING PROFESSIONAL TEACHING SKILLS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL REFORMS.....   | <b>57</b> |
| <i>Voskoboynik T.</i><br>PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT.....  | <b>62</b> |
| <i>Harkavyi O., Verbyn N., Konovalov D., Kulakov D., Horoshko N.</i><br>PROSPECTS OF IMPROVEMENT OF TECHNIQUE SERVICE-APPLICABLE HAND-TO-HAND OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....   | <b>65</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Hladkykh H., Sharova T.</i><br>ORGANIZATION OF INDIVIDUAL ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS<br>WITH THE USING OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES.....   | <b>70</b>  |
| <i>Hloba T., Zakharina I.</i><br>MODERN CONCEPTUAL APPROACHES TO HEALTH-SAVING ACTIVITIES<br>IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL PRACTICES .....  | <b>75</b>  |
| <i>Hmyrina S.</i><br>PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION VOCAL STAGE COMPETENCE<br>OF FUTURE SINGERS.....  | <b>80</b>  |
| <i>Hnydiuk O.</i><br>THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE SCIENTIFIC RESEARCH<br>COMPETENCE OF THE ADVENTURES OF THE STATE BORDER SERVICE<br>OF UKRAINE.....   | <b>84</b>  |
| <i>O. Ya. Holovko, O. I. Drach</i><br>THE ROLE OF SOME COOPERATIVE METHODS AND THEIR MODIFICATIONS<br>IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS<br>OF THE STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....                                    | <b>88</b>  |
| <i>Honchar L.</i><br>SOCIAL PROJECTS AS A HELP FOR CULTURING THE PROFESSIONAL<br>ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS.....   | <b>93</b>  |
| <i>Hres O.</i><br>TEACHER'S SELF-DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK<br>OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....   | <b>97</b>  |
| <i>Hrychanyk N.</i><br>THE MAIN STAGES OF EXPERIMENTAL LECTURES CONDUCTING<br>ON THE METHOD OF TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS<br>OF EPIC WORKS SCHOOL ANALYSIS.....   | <b>102</b> |
| <i>Dmitrenko N.</i><br>USE OF AUTHENTIC TEXTS IN AUTONOMOUS LEARNING<br>OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION.....   | <b>107</b> |
| <i>Donchenko L., Nepsha O., Zavyalova T., Ivanova V.</i><br>FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT<br>COMPETENCES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS<br>IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING.....  | <b>112</b> |
| <i>Dotsenko N.</i><br>ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE CONSTITUTIONAL STAGE<br>OF VERIFICATION READINESS TO THE PROFESSIONAL TRAINING<br>OF BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS<br>OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ..... | <b>118</b> |
| <i>Yevdokimova-Lysohor L.</i><br>MODEL OF PREPARATION OF FUTURE INTERNATIONAL BUSINESS<br>PROFESSIONALS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE.....   | <b>124</b> |
| <i>Yeromenko O.</i><br>PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF EDUCATIONAL INSTITUTION<br>MANAGEMENT USING LEVEL DIFFERENTIATION OF EDUCATION CONTENT.....  | <b>130</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Zhukova T.</i><br>PECULIARITIES OF TEST DESIGN AND ASSESSMENT<br>OF STUDENTS' OUTCOMES IN A FOREIGN LANGUAGE.....   | <b>136</b> |
| <i>Zaredinova E.</i><br>THE FORMS AND METHODS OF FORMATION OF STUDENTS'<br>SOCIOCULTURAL VALUES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT<br>OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....                             | <b>141</b> |
| <i>Zdanevych L., Novak O.</i><br>FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE EDUCATORS<br>OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....   | <b>146</b> |
| <i>Zolotko Yu.</i><br>MEANS OF MOTIVATION IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....   | <b>150</b> |
| <i>Zubtsova Yu., Roma O.</i><br>ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES<br>OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR IMPLEMENTATION<br>OF THE LEARNING THROUGH PLAY APPROACH IN ELEMENTARY SCHOOL..... | <b>155</b> |
| <i>Kapinus O., Herus O.</i><br>FEATURES OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY<br>OF THE FUTURE OFFICER OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....   | <b>159</b> |
| <i>Kiriukhina M.</i><br>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EFFECTIVE HUMANITARIAN TRAINING<br>OF THE FUTURE AVIATION TECHNICAL PROFESSIONALS WITH THE USE<br>OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....            | <b>164</b> |
| <i>Kozak L., Harashchenko L., Kochmar D.</i><br>CREATIVITY AS THE BASIS OF A FUTURE TEACHER'S<br>INNOVATIVE ACTIVITY .....   | <b>169</b> |
| <i>Kollehaiev M., Babeshko M.</i><br>WORLD EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT<br>OF INCLUSIVE TOURISM IN UKRAINE.....  | <b>174</b> |
| <i>Kolmykova O.</i><br>DIFFICULTIES OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE FOR SPECIFIC<br>PURPOSES TO THE WOULD-BE OFFICERS OF MERCHANT FLEET.....  | <b>179</b> |
| <i>Kopochynska Yu.</i><br>FORMATION OF MOTIVATION-VALUE COMPONENT OF PROFESSIONAL<br>IDENTITY OF FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....   | <b>183</b> |
| <i>Kravets O.</i><br>ELEMENTS OF ROLE GAME AS A MEANS OF METHODOLOGICAL COMPONENT<br>OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IMPLEMENTATION.....  | <b>187</b> |
| <i>Kravchenko O.</i><br>THE CREATIVE ENVIRONMENT AS A CONDITION OF PREPARATION<br>FOR THE COMPLICATION OF A FUTURE TEACHER.....  | <b>192</b> |
| <i>Lysenko L.</i><br>LINGUISTIC CULTURAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE<br>IN MUSICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....   | <b>197</b> |

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.091.12-057.164:811.2-221.24-25-051  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.1>

**Н. Б. Адамюк**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

### СТРАТЕГІЇ ВНУТРІШНЬОФАХОВОЇ СПІВПРАЦІ КОМАНДИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті роз'яснено значення понять «переклад» і «перекладач жестової мови». Перераховано законодавчі документи, що стосуються освіти глухих осіб, і документи чинного українського законодавства, у яких регламентується діяльність перекладачів ЖМ.*

*Підкреслено, що певна інформація та статистичні дані, що стосуються перекладачів ЖМ, знаходяться лише у Всеукраїнській громадській організації інвалідів «Українське товариство глухих». Відомо, що в Україні налічується близько 300 перекладачів жестової мови, з них – 30 освітніх.*

*Зазначено, що початок історії доступу до вищої освіти в Україні глухими особами в складі спеціальної групи припадає на кінець 60-х рр. минулого століття, коли у вищих навчальних закладах починають відкриватися спеціальні груп для глухих студентів. Акцентовано, що причиною цього стає потреба підприємств швейної галузі товариств пострадянських республік, у тому числі УТОГ, у фахівцях із числа глухих. Наголошено, що першість відкриття спеціальних груп для зазначеної категорії осіб в Україні належить Київському коледжу легкої промисловості, який розпочав групове навчання глухих студентів із 1958 р.*

*Умовно класифіковано освітніх перекладачів жестової мови, які працювали в згаданому коледжі, на три періоди, пов'язані з часом. У зв'язку з цим подано, відповідно, три таблиці з переліком усіх перекладачів жестової мови, що дає змогу простежити період роботи, освіти.*

*Указано, що зі зміною освітньої політики держави та інноваційними змінами в коледжі, пов'язаними з кадровими питаннями, оновлюються стратегії співпраці команди перекладачів ЖМ. Зазначено коло певних проблем, над якими працює освітня команда: зростання фахової майстерності, що залежить від рівня жестомовної комунікативної компетентності; позначення й переклад засобом УЖМ термінологічних понять; поглиблення лінгвальних знань на практиці (семінари, тренінги, курси, атестація); удосконалення кураторської роботи через проведення різноманітних форм роботи з глухими студентами. Зазначено підходи до розв'язання можливих конфліктних ситуацій з дотриманням Кодексу етики перекладача ЖМ. Побіжно розкрито чинник шкідливості професії освітнього перекладача жестової мови, що може сформувати синдром вигорання.*

**Ключові слова:** глухий студент, Київський коледж легкої промисловості, освітній перекладач жестової мови.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з тим що випускники спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей глухих і напівглухих (слабкочуючих), відповідно до Конституції України й інших законів, у тому числі Закону України (далі – ЗУ) «Про освіту», ЗУ «Про вищу освіту» тощо, нарівні з іншими випускниками загальноосвітніх шкіл мають право на отримання вищої освіти, реалізація цього права тісно пов'язана з наявністю фахівців, котрі мають задовольнити комунікативні потреби осіб згаданої категорії в освітньому середовищі, – це освітні перекладачі жестової мови (далі – ЖМ). Дані про чисельність зазначених фахівців, котрі здійснюють переклад навчальної інформації у вищих навчальних закладах України, знаходяться лише

в одному місці, а саме у Всеукраїнській громадській організації інвалідів «Українське товариство глухих» (далі – УТОГ). Ця організація у співпраці з МОН України фактично піклується про задоволення освітніх запитів своїх членів, вирішуючи питання інформування, організації та вступу до ВНЗ. До переліку основних питань УТОГ належить не менш важлива проблема: надання жестового супроводу глухим студентам. За даними УТОГ, в Україні налічується близько 300 перекладачів ЖМ, із них приблизно 30 – освітні перекладачі ЖМ [3]. Для реалізації актуального питання, а саме забезпечення комунікативних потреб жестомовних студентів, УТОГ здійснюється підготовка та підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ,



рекомендація й направлення фахівців до закладів вищої освіти. Питання співпраці зазначених фахівців між своїми колегами вирішується різними шляхами.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

В Україні дослідження як таке в частині внутрішньофахової співпраці освітніх перекладачів жестової мови в одному навчальному закладі не проводилося. Утім увагу питанню статусу й ролі освітнього перекладача, мовної моделі для жестомовних здобувачів, функцій перекладу, зокрема, у вищій школі в Україні приділяли Н. Адамюк, І. Бондаренко, І. Чепчина [2; 4; 5]. За кордоном проблему жестового перекладу, підготовки перекладачів ЖМ вивчали О. Crasborn, Т. Bloem (2009), R. Dean, R. Pollard (2005), D. Hermans, Dijk R. Van, I. Christoffels (2007), Т. Janzen, D. Korpiniski (2005), J. Napier, R. Barker (2004), A. Stratiy (2005), M. de Wit (2012).

У чинному українському законодавстві діяльність перекладачів ЖМ регламентується Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (ст. 9), ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (ст. ст. 23, 35), ЗУ «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (ст. 30), Кримінальним процесуальним, Цивільним процесуальним, Кримінальним кодексами України, Кодексом адміністративного судочинства України й іншими нормативно-правовими актами. Також нормам діяльності перекладачів ЖМ присвячено відповідний розділ у Законопроекті «Про українську жестову мову», який нині має розглядатися у Верховній Раді України [1].

**Мета статті** – показ стратегій внутрішньофахової співпраці команди перекладачів ЖМ на прикладі державного вищого навчального закладу «Київський коледж легкої промисловості».

Під час написання статті нами використані такі методи: опитування респондентів, збирання й аналіз інформації; відвідування занять спеціальних та інклюзивних груп вищого навчального закладу, у яких освітні перекладачі ЖМ здійснюють жестовий супровід лекцій і семінарів, тощо; спостереження за діяльністю зазначених перекладачів ЖМ; виявлення «больових точок» у роботі освітніх перекладачів і потреб для їхнього фахового зростання.

**Виклад основного матеріалу.** Переходячи до викладу основного матеріалу, зосередимо увагу на двох термінах, що використовуються і статті: «переклад» та «перекладач ЖМ». Отже, за Вікіпедією, переклад – це діяльність з інтерпретації змісту тексту однією мовою (вихідною) і створення нового еквівалентного тексту іншою мовою (перекладною мовою). Інтерпретатором є перекладач ЖМ як проміжна ланка комунікації чуючих і глухих осіб, фахівець, котрий здійснює переклад між словесною мовою та жестовою

мовою в обох напрямках, що включає в себе як усний (синхронний, послідовний), так і письмовий переклади. Варто відразу наголосити, що метою діяльності перекладача ЖМ навчального закладу є забезпечення рівного доступу до інформації та комунікації всіх сторін навчального процесу задля залучення до процесу комунікації всіх сторін, незалежно від того яка мова (словесна або жестова) використовується.

Можна стверджувати, що початок історії доступу до вищої освіти в Україні глухими особами в складі спеціальної групи припадає на кінець 60-х рр. минулого століття. До того часу вищу освіту як в Україні, так і в колишніх радянських республіках Союзу отримували одиниці глухих осіб із числа пізнооглухих, які мали усне фразове мовлення та навчалися у звичайній школі нарівні з іншими чуючими учнями. Першість відкриття спеціальних груп для глухих осіб в Україні належить Київському коледжу легкої промисловості, який розпочав групове навчання глухих студентів із 1958 р. З 1963 р., відповідно до наявних документів, коледж підготував близько 1000 глухих фахівців. Другим «старим» закладом вищої освіти є Херсонський медичний коледж, у якому відкриваються спеціальні групи для глухих осіб з 1978 р. та який станом на кінець 2019 р. підготував майже 800 фахівців із зубного протезування. У статті об'єктом розгляду є Київський коледж легкої промисловості (далі – ККЛП).

Поштовхом до створення спеціальних груп глухих студентів у Київському технікумі легкої промисловості (перша назва ККЛП) стає потреба в забезпеченні навчально-виробничих підприємств (далі – НВП) на просторах Радянського Союзу, де працювали особи з інвалідністю зі слуху, глухими фахівцями та створення компактних груп працівників із числа глухих на великих державних підприємствах. Питання вибору освітнього закладу й відкриття спеціальних груп у ньому вирішувалося Міністерством легкої промисловості СРСР на клопотання керівника спеціальної комісії з питань освіти та працевлаштування Всесоюзної центральної Ради професійних спілок М. Буслаєва, який, до речі, був пізнооглухим. Отже, до ККЛП, тодішнього технікуму, отримати середню спеціальну освіту й фахову підготовку за двома спеціальностями (про них мова йде далі по тексту) стала прибувати глуха молодь з усього Радянського Союзу (збережена згадка в перекладачів ЖМ про студентів, які прибували з Мурманська, Омська, Чити та інших міст); українці, здебільшого кияни, становили меншу частину загальної кількості студентів.

Що стосується НВП УТОГ, то вони функціонували в трьох галузях: деревообробній, металообробній і швейній. До останньої галузі належали 20 підприємств, які потребували таких, крім швачок,

фахівців: технологів і механіків швейного обладнання. Після низки домовленостей і вирішення організаційних питань ККЛП започатковує з 1958 р. епоху функціонування спеціальних груп глухих студентів в Україні. Для забезпечення комунікативних потреб перших глухих студентів за напрямками підготовки «технолог швейного виробництва» й «механік обладнання швейного виробництва» скеровуються перші перекладачі-дактилологи (так раніше називалися перекладачі ЖМ) Алла Михайлівна Білик (період роботи – 1958–1963 рр.) та Ніна Миколаївна Самойленко (період роботи – 1958–1960 рр., 1976 р. – невстановлений рік). Із кожним наступним роком загальна кількість спеціальних груп збільшується на кілька груп, у кожній із яких навчається не менше ніж 25–30 жестомовних студентів, тобто зростає нагальна потреба в додаткових перекладачах ЖМ.

На основі інформації нами встановлена певна кількість перекладачів-дактилологів, тобто перекладачів ЖМ, які здійснювали жестовий супровід лекцій і практичних занять для глухих студентів. Умовно їх розділено на три періоди: радянський, 1991–2010 рр., 2011 р. – по теперішній час. Варто підкреслити, що відповідну фахову підготовку перекладачі ЖМ проходили в УТОГ: перекладачі першого (радянського) періоду навчалися на Курсовій базі (вул. Кловська, Київ), де систематично діяли Республіканські курси перекладачів ЖМ; решта – у Навчально-відновлювальному центрі УТОГ (Пуща-Водиця, Київ).

ККЛП був єдиним навчальним закладом вищої школи, який готував фахівців для потреб підприємств легкої промисловості як для УТОГ, так і для Товариств глухих інших республік Союзу (державні підприємства також охоче поповнювали свої кадри за рахунок фахівців із числа глухих), тому коледж мав високу популярність серед глухих абітурієнтів. Велика кількість груп потребувала відповідної кількості перекладачів ЖМ; зазначимо, що їх добирали на основі вагомих чинників: походження з родин глухих батьків і високого рівня жестомовної комунікативної компетентності (далі – ЖКК). Для збереження історії діяльності освітніх перекладачів ЖМ радянського періоду, які стали піонерами в питанні роботи зі спеціальними групами в закладі вищої школи, а саме в ККЛП, у таблиці 1 перераховуються поіменно їхні імена (25 осіб); зазначимо, що практично всі мали на той час лише шкільну освіту (повну й неповну середню освіту), лише, за непідтвердженими даними, троє (Н. Іванюшева, Н. Самойленко, Т. Ходченко) мали вищу освіту; окрім того, виділяються два перекладачі ЖМ, які найдовше присвятили свою трудову діяльність коледжу, – це Н. Дмитрук (18 р.) та Н. Іванюшева (12 р.) (табл. 1).

Після розпаду СРСР зменшується притік глухих студентів з колишніх пострадянських респуб-

лік, натомість збільшується можливість навчатися для українських випускників спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями слуху. Склад перекладачів ЖМ практично повністю оновлюється, утім традиційно зберігається командний дух, бо освітня команда – це спільнота фахівців, як перекладачів ЖМ, так і викладачів навчального закладу, чиї спільні зусилля й досвід сприяють пізнавальному та соціальному розвитку глухих студентів згідно з кращими освітніми практиками; команда повинна працювати разом, щоб планувати, розробляти й реалізовувати програми навчання та виховання кожного жестомовного студента. За таблицею 2 простежується збільшення кількості перекладачів ЖМ з вищою та середньою спеціальною освітою, що свідчить про посилення вимог до них у частині освіти, у тому числі й щодо вільного володіння національною мовою, оскільки збільшується кількість спеціальних шкільних закладів, що стають україномовними. З урахуванням специфіки навчання глухих студентів зменшується наповненість навчальних груп до 15–20 осіб. Варто зазначити, що в період становлення незалежності української держави на тлі економічної нестабільності на всіх підприємствах, у т. ч. й на НВП УТОГ, спостерігається зменшення кількості бажаючих із числа глухих здобувати освіту за фахом «технолог швейного виробництва» й «механік обладнання швейного виробництва», особливо кризова ситуація спостерігається з навчанням за останнім фахом, однак навчальні групи за першим фахом функціонують стабільно. Практично всі зазначені в таблиці 2 перекладачі ЖМ працюють у спеціальних групах, де жестомовні студенти оволодівають знаннями спеціальності технолога (табл. 2).

Як підписант Конвенції про права осіб з інвалідністю українська держава концентрує увагу на наявних проблемах, у т. ч. освітніх, у спільноті глухих осіб. З уведенням ЗНО з'являється перешкода соціального характеру для глухих випускників спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями слуху, пов'язана з недостатнім рівнем знання та володіння державною мовою, що не сприяє збільшенню запиту на отримання певного фаху, за яким гарантоване працевлаштування. Отже, з появою нового керівника ККЛП в особі Г. Щуцької (рис. 1) і з урахуванням потреб нового часу кардинально змінюється освітній підхід і змістове навчання стосовно глухих студентів.

У тісній співпраці з УТОГ формується нове покоління освітніх перекладачів ЖМ: переважно представники молодого віку, з вищою освітою (правовою, соціальною та педагогічною), з креативним мисленням і достатнім рівнем ЖКК. Окрім того, практично всі перекладачі ЖМ є представниками родин глухих, у складі перекладацької

команди з'являються представники спільноти глухих із частковою втратою слуху, яка не впливає на якість реалізації функцій освітнього перекладача ЖМ. Утрачений фах «механік обладнання швейного виробництва» замінюється актуальною спеціальністю «виготовлення виробів зі шкіри», яка стає популярною серед глухих абітурієнтів. Окрім того, згідно з Наказом МОН України від 18.02.2020 за № 232, Державний вищий навчальний заклад «Київський коледж легкої промисловості» перейменовано на «Київський фаховий коледж прикладних наук», що відкриває нові горизонти для майбутніх глухих студентів і підвищення соціального захисту глухих осіб, оскільки в планах коледжу є підготовка перекладачів ЖМ; також у частині акредитації коледж наближається до університетського рівня з уведенням освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (табл. 3).

З огляду на перераховані інноваційні зміни, оновлюються стратегії внутрішньофахової співпраці команди перекладачів ЖМ згаданого коледжу (рис. 2). Кожний освітній перекладач має свою навчальну групу, є її куратором, усі прямі та дотичні питання, що стосуються фахової сфери, виносяться на обговорення команди. Як правило, є старший команди, її лідер, який визнаний усіма членами команди й керівництвом навчального закладу; саме від нього залежить консолідація дій команди у вирішенні різних проблем.



Рис. 1. Фото Г.В. Щуркої

Таблиця 1

## Перекладачі ЖМ радянського періоду

| № з/п | Прізвище, ім'я по батькові          | № з/п | Прізвище, ім'я по батькові                    |
|-------|-------------------------------------|-------|---|
| 1     | Білик Алла Михайлівна               | 14    | Пиптюкова (Савицька) Лілія                    |
| 2     | Бублик Лідія Федорівна              | 15    | Притика Вікторія                              |
| 3     | Витвицька Валентина                 | 16    | Самойленко Ніна Миколаївна                    |
| 4     | Гаркавенко Віра                     | 17    | Сапожникова (Іцкович) Єлизавета Володимирівна |
| 5     | Дмитрук (Устенко) Наталія Андріївна | 18    | Сосницька Лія Володимирівна                   |
| 6     | Грінберг Ірина                      | 19    | Уманська Вікторія Борисівна                   |
| 7     | Жураковська Ірина Володимирівна     | 20    | Хлебнікова Олена Павлівна                     |
| 8     | Замула Валентина                    | 21    | Орловська (Холіна) Світлана                   |
| 9     | Замша (Мищанін) Віра Олександрівна  | 22    | Ходченко Тетяна Вікторівна                    |
| 10    | Іванюшева Наталія Василівна         | 23    | Хомякова Лариса                               |
| 11    | Кушнір (Шерра) Софія Борисівна      | 24    | Чернова Світлана                              |
| 12    | Ліфєрова Марина Едуардівна          | 25    | Янченко (Гороженко) Тетяна                    |
| 13    | Мурженко Юрій                       |       |   |

Таблиця 2

## Перекладачі ЖМ періоду 1991–2010 рр.

| № з/п | Прізвище, ім'я по батькові               | Періоди роботи | Термін роботи | Освіта             |
|-------|--|----------------|---------------|--------------------|
| 1     | Городня Наталія Леонідівна               | 2004–2013      | 10            | середня спеціальна |
| 2     | Гребенюк Надія Феодосіївна               | 1991–2004      | 14            | середня спеціальна |
| 3     | Кисельова (Топчій) Наталія Олександрівна | 1992–1996      | 5             | вища               |
| 4     | Мішаніна Оксана Михайлівна               | 2002–2006      | 5             | середня            |
| 5     | Саловнича Тетяна Іванівна                | 2007–2015      | 9             | середня спеціальна |
| 6     | Сколотова Ірина Іванівна                 | 1993–1995      | 3             | вища               |
| 7     | Слюсар Раїса Михайлівна                  | 1991–1996      | 6             | середня            |
| 8     | Соснова Тетяна Олександрівна             | 1991–1996      | 6             | середня            |
| 9     | Шаповалова Яна Юріївна                   | 1996–2000      | 5             | вища               |

## Перекладачі ЖМ періоду 2011 р. – по теперішній час

| № з/п | Прізвище, ім'я по батькові                | Періоди роботи       | Термін роботи | Освіта             |
|-------|---|----------------------|---------------|--------------------|
| 1     | Антипенко (Андрієнко) Марія Олександрівна | 2010–2016            | 7             | вища               |
| 2     | Бойко Ангеліна Тимофіївна                 | 2014–2017            | 4             | -                  |
| 3     | Воздвиженська Ганна Вадимівна             | 2008–2012            | 5             | вища               |
| 4     | Глиняна Лілія Олегівна                    | 2014 – по тепер час  | 7             | вища               |
| 5     | Городня Наталія Леонідівна                | 2019 – по тепер. час | 2             | середня спеціальна |
| 6     | Дудник Ірина Олександрівна                | 2019 – по тепер. час | 1             | середня спеціальна |
| 7     | Іванченко Валентина Василівна             | 2016 – по тепер. час | 5             | середня спеціальна |
| 8     | Литовченко Юлія Віталіївна                | 2013–2014            | 2             | вища               |
| 9     | Лісіцин Павло Іванович                    | 2013–2014            | 2             | вища               |
| 10    | Порплік Юлія Петрівна                     | 2014–2017            | 4             | вища               |
| 11    | Сколотова Ірина Іванівна                  | 2013 – по тепер. час | 8             | вища               |
| 12    | Соцька Ілона Олексіївна                   | 2014 – по тепер час  | 7             | вища               |
| 13    | Терещенко Оксана Д'єрдьовна               | 2012 – по тепер час  | 13            | вища               |
| 14    | Трикін Олександр Олександрович            | 2017–2019            | 3             | вища               |
| 15    | Фокіна Наталія Олександрівна              | 2011–2015            | 5             | вища               |
| 16    | Яцола Наталія Андріївна                   | 2017 – по тепер. час | 4             | -                  |



Рис. 2. Члени команди перекладачів жестової мови коледжу

Важливим питанням, що є мірилом рівня ЖКК, є термінологія, яка має бути позначена засобом української жестової мови (далі – УЖМ), нею має бути перекладено зміст поняття. Усі неологізми УЖМ, у т. ч. терміни, обговорюються членами команди, які, у свою чергу, опрацьовують їх у співпраці зі студентами, які є носіями УЖМ. Що стосується знання й оперування нормами лінгвістики УЖМ, то питання потребує зовнішнього втручання практичного лінгвіста, який має проводити лінгвістичні тренінги, утім команда перекладачів має партнерські зв'язки з перекладачами інших сфер, є членом Всеукраїнської ради перекладачів ЖМ, де наявна можливість вивчати лінгвістику УЖМ; використання зв'язків зі Школою жестової мови, яка діє на базі Культурного центру УТОГ, також

дає можливості випробувати себе як викладачів ЖМ з метою навчання викладачів коледжу азів ЖМ. Для розв'язання проблем фахового зростання члени команди перекладачів ЖМ за сприяння адміністрації освітнього закладу мають можливість брати участь у семінарах освітнього напрямку. Таким шляхом підвищується ефективність перекладу навчального матеріалу та сприймання його жестомовними студентами. Окрім того, фаховому зростанню сприяє проходження атестації на визначення рівня ЖКК. На жаль, в Україні відсутня як така атестація для освітніх перекладачів ЖМ, де б оцінювалися знання й уміння перекладача ЖМ відповідно до освітньої сфери. Однак загальну атестацію перекладачів ЖМ двох рівнів: регіональну чи центральну, можна проходити

відповідно до Положення про атестацію перекладачів ЖМ один раз на п'ять років безпосередньо в УТОГ.

Як зазначалося, перекладач ЖМ виконує функції куратора навчальної групи, тому разом зі своїми колегами він проводить для студентів з порушеннями слуху екскурсії різноманітної тематики, різноманітні культмасові заходи, які проводяться коледжем чи УТОГ, членами якого, як правило, є глухі студенти; популярними є клуби вихідного дня, усі організаційні питання є предметом обговорення командою перекладачів; спільні заходи вимагають розподілу обов'язків серед освітніх перекладачів, групових «вилазок» поодиноці, порад і консультацій, як ефективніше їх можна провести, з пізнавальною користю для глухих студентів.

Що стосується конфліктних ситуацій, які можуть виникати з різних причин, то на розгляд команди виноситься лише стислий зміст конфліктної ситуації з метою отримання ефективних порад і консультацій щодо виходу з неї. Кожний освітній перекладач ЖМ дотримується чинника «територіальності», тобто невтручання у справи іншої навчальної групи, ставлячись толерантно до колеги; лише в разі відкритого звернення останньої конфліктна ситуація обговорюється з дотриманням основних принципів Кодексу перекладача ЖМ: конфіденційність, компетентність, поведінка, повага до глухих осіб, повага до колег, етика ділових стосунків, професійний розвиток. Чинник «територіальності» може порушуватися, якщо певний освітній перекладач підміняє колегу під час відсутності останнього і є очевидцем чи учасником конфлікту: у такому разі конфліктна ситуація розбирається з повагою один до одного між двома перекладачами ЖМ з метою її розв'язання.

Завершуючи статтю, варто зазначити наявність чинника «шкідливості» для здоров'я перекладачів ЖМ: ухилитися від емоційних хвиль, що виникають у процесі перекладу для глухої сторони чи чуючої, неможливо. Перекладач ЖМ, відповідно до Кодексу етики перекладача, не має права приймати чийсь сторону як освітній перекладач. Як посередник між двома сторонами він стає вразливим об'єктом для кожної з них: ззовні на вигляд спокійний він найбільше потерпає за дві сторони, це призводить до синдрому «самовигорання», про який відкрито не прийнято говорити, але він існує. У таких випадках наявність команди освітніх перекладачів ЖМ є швидкою психологічною допомогою.

**Висновки і пропозиції.** Завершуючи працю, коротко підсумовуємо таке:

1. За статистичними даними, які знаходяться в УТОГ, в Україні налічується близько 300 перекладачів ЖМ, із них – 30 освітніх.

2. У чинному українському законодавстві діяльність перекладачів ЖМ регламентується Конвенцією ООН про права осіб із інвалідністю, ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», ЗУ «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та різними нормативно-правовими актами.

3. Початок історії доступу до вищої освіти в Україні глухими особами в складі спеціальної групи припадає на кінець 60-х рр. минулого століття. Першість відкриття спеціальних груп для глухих осіб в Україні належить Київському коледжу легкої промисловості, який розпочав групове навчання глухих студентів з 1958 р.

4. Умовно перекладачів ЖМ, які працювали в згаданому коледжі, розділено на три періоди: радянський, 1991–2010 рр., 2011 р. – по теперішній час, що дає можливість прослідкувати якісні зміни, пов'язані з часом.

5. Зі зміною освітньої політики держави та інноваційними змінами в коледжі, пов'язаними з кадровими питаннями, оновлюються стратегії внутрішньофахової співпраці команди перекладачів ЖМ згаданого коледжу.

6. Як пропозиції для якісного фахового зростання, престижності професії перекладача ЖМ в освітньому закладі доцільно увести атестацію власне освітніх перекладачів ЖМ і розглянути закордонну практику партнерського перекладу в освітньому процесі, коли два перекладачі ЖМ через певний проміжок часу (20–30 хв.) підмінюють один одного.

#### Список використаної літератури:

1. Адамюк Н.Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 12. С. 10–18.
2. Адамюк Н.Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови. *Жестова мова й сучасність* : збірник наукових праць / гол. ред. В.В. Засенко. Вип. 3 Київ : Педагогічна думка, 2008. С. 124–135.
3. Адамюк Н.Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (92). С. 7–14.
4. Адамюк Н.Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2016. Вип. LXIX. Том 3. С. 7–12.
5. Чепчина І.І. Нові підходи до питання професійної підготовки перекладачів жестової мови. *Жестова мова й сучасність* / гол. ред. В.В. Засенко. Київ : О.Т. Ростунов, 2010. Вип. 5. С. 47–69.]

**Adamiuk N. Strategies for internal professional cooperation of the sign language translators team in higher education institutions**

*This article clarifies the meaning of the concepts of “translation” and “sign language translator”. The legislative documents concerning the education of persons with hearing impairment and the documents of the current Ukrainian legislation, which regulates the activity of sign language interpreters, are listed.*

*It is emphasized that certain information and statistics concerning sign language translators are only available in the Ukrainian All-Ukrainian Non-Governmental Organization for Disabled Persons “Ukrainian Society of the Deaf. It is known that in Ukraine there are about 300 sign language translators, of which 30 are educational.*

*It is noted that the beginning of the history of access to higher education in Ukraine by deaf people as part of a special group dates to the end of the 60s of the last century, when special groups for deaf students begin to open in higher education institutions. It is emphasized that the reason for this is the need of the garment industry of the Societies of the post-Soviet republics, including the Ukrainian Society of the Deaf, and the creation of compact groups of deaf persons at large state-owned enterprises, – in specialists from among the deaf. It is noted that the primacy of opening special groups for this category of people in Ukraine belongs to the Kiev College of Light Industry, which began group training for deaf students since 1958.*

*Educational sign language translators who worked in the college were conditionally classified into three time-related periods. To this end, three tables, with a list of all sign language translators, are provided, which allow us to trace the period of work and education.*

*It is pointed out that with the change of the state educational policy and innovative changes in the college, related to personnel issues, the strategies of in-house cooperation of the team of translators of the mentioned college are updated. The circle of certain problems that the educational team is working on is indicated: the growth of professional skill depends on the level of gesture-communicative competence; designations and translation by means of the Ukrainian language of sign language of terminological concepts; deepening linguistic knowledge in practice (seminars, trainings, courses, certification), improving curatorial work through various forms of work with deaf students.*

**Key words:** deaf student, Kyiv State College of Light Industry, sign language educational translator.

УДК 378.147:316.454.5]:373.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.2>

**С. О. Бадер**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

## ДІАЛОГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

*Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) й пошуку оптимальних засобів для ефективності означеного процесу. Одним із таких визначено діалог як педагогічну технологію, що має значні аксіологічні можливості. По-перше, діалог передбачає активну взаємодію в системах «викладач – студент», «студент – студент», у процесі якої відбувається обмін культурними смислами та цінностями; по-друге, під час діалогу відбувається усвідомлення й прийняття цінностей усіма суб'єктами; по-третє, діалог дає можливість студенту усвідомити власну унікальність і, відповідно, неповторність власної системи цінностей; по-четверте, діалог спонукає до постійної рефлексії, переосмислення різних смислів, формування на цій основі ціннісно-смыслових орієнтацій; по-п'яте, у процесі діалогічної взаємодії відбувається саморозвиток майбутніх вихователів ЗДО.*

*На основі аналізу наявних у науковому полі розвідок автор доходить висновку, що існують такі види діалогу: освітній (або навчальний, дидактичний), діалог суб'єктів, діалог ідей; діалог культур, внутрішній діалог або діалог із собою; проблемний та евристичний діалоги.*

*Провідними характеристиками діалогу як технології формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є гуманістичність (рівність суб'єктів і повага один до одного); культурологічність (зустріч цінностей різних поколінь); варіативність (передбачає як схожі, так і протилежні за полюсом думки, погляди); динамізм (багатство смислів, мобільність, внутрішнє напруження, активний пошук творчих рішень); комунікативність (ціннісно-смыслова комунікація); креативність (народження нових ідей, концепцій, поглядів, смислів); контекстуальність, смислотворення (суб'єкти освітнього процесу взаємозбагачуються та доповнюють і розширюють свою ціннісну систему).*

*Автор доходить висновку про доцільність включення діалогу до технологічного складника системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.*

**Ключові слова:** діалог, педагогічна технологія, ціннісно-смыслові орієнтації, майбутні вихователі ЗДО, фахова підготовка.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку українського суспільства однією з нагальних проблем є втрата духовних орієнтирів населення, що зумовлено складною соціально-економічною й політичною ситуацією, воєнним конфліктом на сході держави та анексією АР Крим. Соціологічні опитування доводять, що більшість людей на перше місце висувують матеріальні цінності й безпеку, що, з одного боку, зрозуміло та виправдано, з іншого – викликає занепокоєння, адже ситуація має тенденцію до посилення. Особливо гостро означена проблема постає, коли мова йдеться про молодь, зокрема про майбутніх педагогів, адже саме вони стають вагомим агентом соціалізації та ціннісним орієнтиром для дітей – майбутнього нації. Отже, проблема формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) є вкрай актуальною та потребує пошуку ефективних механізмів її розв'язання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО досліджується в площині психолого-педагогічної науки, їй присвячено студії таких учених, як Г. Андрюніна, О. Горбатова, С. Гусаківська, С. Камінська, С. Кондратюк, О. Лисенко, О. Падалка, Р. Пріма, Г. Цветкова та ін. Науковцями досліджено й запропоновано різні форми та методи роботи з майбутніми фахівцями, апробовано відповідні методики, натомість аксіологічний потенціал діалогу як педагогічної технології інтерактивного спрямування вивчено недостатньо.

З іншого боку, діалог має широкі можливості щодо обміну цінностями між суб'єктами освітнього процесу, у діалозі народжуються смисли, які поступово трансформуються в ціннісно-смыслові орієнтації (Н. Асташова, О. Бочкарьова, О. Ліннік).

Отже, **метою статті** є дослідження педагогічного потенціалу технології діалогу щодо формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО для подальшого моделювання відповідної системи.

**Виклад основного матеріалу.** Діалог як технологія взаємодії суб'єктів освітнього процесу вишу володіє значним аксіологічно-смысловим потенціалом, адже дає можливість обміну культурними смислами та цінностями. Слушною стає думка М. Бахтіна: «Життя за своєю природою діалогічне. Жити означає брати участь у діалозі... У цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, учинками» [1, с. 315]. Автор розглядає діалог як засіб, що сприяє ефективному пізнанню в ході міжособистісного спілкування різних суб'єктів, оскільки тут «зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості» [2, с. 361–373].

R. Wegerif тлумачить діалог як відкритий простір смислу, що сприяє розумінню власного «Я», допомагає зрозуміти унікальність і смислову наповненість іншого [3].

Унікальність діалогу як засобу передачі цінностей в освітньому процесі доводить Ю. Сенько: «Діалог у навчанні не сюжет, не фрагмент заняття, оскільки він не закінчується, коли завершується навчально-пізнавальна ситуація, він не залежить від неї» [4, с. 153].

Використання діалогу як педагогічної технології розвитку суб'єктності майбутніх педагогів обґрунтовано в студіях О. Ліннік, яка характеризує навчальний діалог як засіб культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу під час комунікативної взаємодії [5, с. 189].

Дослідниця вважає, що навчальний діалог можна розглядати в трьох векторах:

- як діалог суб'єктів (у системах «викладач – студент», «студент – студент»);
- діалог ідей (концепцій, розв'язання проблемних ситуацій);
- діалог культур (культурних цінностей викладача і студента, культури майбутньої професії та культури навчання, глобальної культури нації та культури ЗВО);
- діалог із собою (мислєдіяльність, що характеризує процес усвідомлення знання, проникнення в глибину, відкриття нового) [5, с. 189].

**Висновки** О. Ліннік мають для нас принципову значущість, адже автор наголошує на тому, що саме в процесі діалогу студент співвідносить свою систему цінностей із цінностями різних культур (національної, культури закладу вищої освіти, культури різних викладачів тощо). Під час такої «зустрічі культур» відбувається процес інтеріоризації цінностей, тобто формування ціннісних орієнтацій, усвідомлення смислів.

Н. Асташова в розвідках обґрунтовує необхідність моделювання діалогічного простору в умовах вишу для розвитку аксіосфери майбутніх педагогів, визнаючи, що в процесі діалогу «відбувається обмін інформацією як, по суті, розмови, так і про суб'єктів, їхній внутрішній світ, рівень

сформованості комунікативної та діалогічної культури. У цьому процесі важливим є пошук смислу цінностей, що спирається на багатогранну палітру переживань» [6, с. 59].

Подібна точка зору відображена в розвідках О. Бочкарьової, яка досліджує сутність діалогічного навчання й аксіологічний потенціал діалогу як педагогічної технології. Учена зазначає, що в процесі дидактичного діалогу відбувається така взаємодія між суб'єктами, що заснована на «духовному спілкуванні, інтелектуальному пошуку та смислотворенні» [7, с. 161]. У процесі такого спілкування формується так званий «психологічний простір діалогу», тобто це свого роду місце, де відбувається пошук нових креативних рішень складних педагогічних проблем на основі насиченого духовного обміну смислами та цінностями між суб'єктами діалогу: «Учасники дидактичного діалогу оволодівають новими смисловими позиціями партнерів, внутрішньо змінюючись самі. Особистість ... «розширює» себе за рахунок позицій партнерів» [7, с. 161].

Завдяки діалогу, на думку О. Бочкарьової, відбувається становлення особистісної та професійної позиції студента, стає більш ефективним процес індивідуалізації та усвідомлення власного «Я» майбутнім фахівцем, відбувається самоствердження власної цінності, активний розвиток емпатійних здібностей [7; 8, с. 14]. Крім того, автор вважає, що провідний сенс діалогу в навчанні – це відкриття себе крізь іншого. У процесі діалогу особистість нібито бачить себе в дзеркалі іншого; під час такого віддзеркалення й відбувається індивідуалізація, формуються ціннісно-смыслові орієнтації [9, с. 141].

Зауважимо, що дидактичний діалог стає можливим завдяки активному внутрішньому діалогу: «Діалогічне навчання будується на основі внутрішнього діалогу, що фіксує позицію здивування та проблемності в нестандартній педагогічній ситуації» [9, с. 162].

З. Карпенко вважає, що освітній діалог сприяє моделюванню таких навчальних ситуацій, які ініціюють у студентів смислові переживання як основу набуття подальшого професійного досвіду. Безпосередня діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися, на думку автора, завдяки певним характеристикам самого діалогу, а саме: контекстуальності, відкритості, спонукальній модальності педагогічного мовлення, метафоричності предметного змісту [10, с. 18].

Е. Трубнікова розглядає діалог як засіб педагогічного спілкування, наголошуючи на тому, що «саме в процесі діалогового спілкування відбувається усвідомлення, осмислення та прийняття гуманістичних цінностей на рівні особистісних смислів, тобто становлення ціннісного усвідомлення й набуття учнями ціннісного самовизначення». Саме таке самовизначення, на думку автора, є метою будь-якої освітньої парадигми [11, с. 36].



Отже, аналіз наявних досліджень переконує, що в науковому педагогічному просторі діалог розуміється як:

- засіб вираження власного світосприйняття (R. Wegerif, В. Кан-Калік);
- смислове поле для обміну цінностями та смислами (О. Бочкарьова, О. Ліннік);
- засіб педагогічного спілкування (Е. Трубнікова);
- метод активного навчання, що сприяє активному пізнанню (М. Бахтін);
- педагогічна технологія, що сприяє індивідуалізації та розвитку суб'єктності майбутніх фахівців (О. Ліннік);

Учені виокремлюють різні типи діалогу, а саме:

- освітній/навчальний/дидактичний діалог; діалог суб'єктів, діалог ідей (О. Бочкарьова, З. Карпенко, О. Ліннік);
- діалог культур (В. Біблер, О. Ліннік);
- внутрішній діалог/діалог із собою (О. Бочкарьова, О. Ліннік);
- проблемний та евристичний діалоги (А. Король, О. Хуторський).

Провідними характеристиками діалогу як методу навчання або педагогічної технології дослідники визначають:

- *гуманістичність*, оскільки діалог передбачає рівність суб'єктів, повагу до точки зору кожного, емпатійність (Е. Трубнікова);
- *культурологічність*, адже діалог передбачає не лише обмін думками, смислами тощо, у ньому зустрічаються цінності різних поколінь під час взаємодії в системі «викладач – студент» (В. Біблер, О. Ліннік, Е. Трубнікова);
- *варіативність* – оскільки в діалозі можуть бути задіяні суб'єкти з різним рівнем духовної культури, з одного боку, також діалог передбачає як схожі, так і протилежні за полюсом думки, погляди – з іншого (Н. Асташова, Е. Трубнікова);
- *динамізм* – для діалогу значущими є багатство смислів, мобільність, внутрішнє напруження, активний пошук творчих рішень, що змушує його бути ніби «живим організмом» (Н. Асташова);
- *комунікативність* – у класичному розумінні передбачає обмін думками, позиціями, міркуваннями або дискусію з метою знаходження істини; ми вважаємо, що така характеристика діалогу має розглядатися крізь призму ціннісно-сміслової комунікації (термін Е. Трубнікової), що формує в особистості уявлення про своє місце та місію в житті (М. Бахтін, Е. Трубнікова);
- *креативність* – результатом різних видів діалогів може стати народження нових ідей, концепцій, поглядів, смислів (Е. Трубнікова);
- *контекстуальність* – у кожному діалозі залишається скритий смисл, що й спонукає до роздумів (З. Карпенко).

Ми вважаємо, що діалогу притаманна така характеристика, як *смыслотворення*, адже в процесі діалогічної взаємодії відбувається «зустріч» різних систем цінностей (що є унікальними для кожної особистості) та смислів, у результаті чого суб'єкти освітнього процесу взаємозбагачуються, доповнюють і розширюють свою ціннісну систему, у результаті чого народжуються нові смисли, що мають для особистості аксіологічний зміст.

**Висновки і пропозиції.** Уважаємо, що саме завдяки діалогу як педагогічній технології взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗВО стає можливим формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. Діалог має пронизувати не лише процес навчання, тобто аудиторні заняття, а й позааудиторну роботу, зокрема в межах діяльності педагогічних клубів чи гуртків, де створюються всі умови для неформального діалогічного спілкування. Перспективи подальших досліджень убачаємо у включенні діалогів до різних форм взаємодії з майбутніми вихователями ЗДО у фаховій підготовці та підготовці відповідного методичного забезпечення.

#### Список використаної літератури:

1. Бахтин М.М. План доработки книги «Проблемы поэтики Достоевского». Москва : Наука, 1976. 350 с.
2. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. С. 361–373.
3. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning).
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
5. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
6. Асташова Н.А. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. *Образование и наука*. Т. 20. № 7. 2018. С. 32–67.
7. Бочкарева О. Диалогическая направленность педагогического образования. *Высшее образование в России*. 2008. № 4. С. 160–160.
8. Бочкарева О.В. Развитие эмпатии в дидактическом диалоге. *Ярославский педагогический вестник*. 2008. № 2. С. 13–17.
9. Бочкарева О.В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 7. С. 139–144.

10. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості студента. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р. Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18–20.
11. Трубникова Э.И. О роли диалога в педагогическом общении. *Вологодские чтения*. №. 60. 2006. С. 35–36.
- 

**Bader S. The dialogue as a technology of forming value-sense orientations of future educators of kindergarten in training process**

*The article is devoted to the problem of formation of value-sense orientations of future educators of kindergarten and finding optimal means for efficiency of the defined process. One of them identified dialogue as a pedagogical technology with significant axiological capabilities.*

*Firstly, the dialogue involves active interaction in the systems “teacher – student”, “student – student”, in the process of which cultural meanings and values are exchanged; secondly, during the dialogue, awareness and acceptance of values by all subjects; thirdly, the dialogue enables the student to realize their own uniqueness and, accordingly, the uniqueness of own value system; fourthly, dialogue leads to constant reflection, rethinking of different meanings, formation of value-sense orientations on this basis; fifthly, in the process of dialogic interaction, future educators of kindergarten are developing themselves.*

*Based on the analysis of existing in the scientific field of intelligence, the author concludes that there are the following types of dialogue: educational (or didactic), dialogue between subjects, dialogue of ideas; cultural dialogue, internal dialogue or dialogue with oneself; problematic and heuristic dialogues.*

*The leading characteristics of dialogue as a technology for forming the value-sense orientations of future educators of kindergarten are: humanity (equality of subjects and respect for each other); cultural studies (meeting values of different generations); variability (implies similar and opposite views); dynamism (richness of meanings, mobility, internal tension, active search for creative solutions); communicativeness (value-sense communication); creativity (the birth of new ideas, concepts, views, meanings); contextuality, sense-making (the subjects of the educational process are mutually enriching and complementing and expanding their value system).*

*The author concludes that it is advisable to include a dialogue in the technological component of the system of formation of value-sense orientations of future educators of kindergarten in professional training.*

**Key words:** *dialogue, pedagogical technology, value-sense orientations, future educators of kindergarten, professional training.*

УДК 378.026.016:004  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.3>

**В. О. Балюк**

викладач Коледжу управління, економіки і права  
Полтавської державної аграрної академії

## ТЕХНОЛОГІЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті автор обґрунтовує технологію ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей. Технологія ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей потрактовується як комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань у галузі цифрових технологій, набуття професійних умінь їх використовувати й ефективно працювати з інформацією та формування мотиваційно-ціннісних координат, визначених цілями навчання, цифровізацією освіти й економіки за умови забезпечення визначеного комплексу дидактичних умов.*

*Під час розроблення технології ресурсно-орієнтованого навчання для формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей у системі професійної підготовки фахівців галузей економіки використано такі положення: інформація як ресурс цифрової економіки (інформаційно-просвітницький принцип); необхідність здобуття знань у галузі цифрової економіки та цифрових технологій (принцип актуалізації побудови знань); цілісність і неперервність процесу формування цифрової компетентності (принцип цілісності й неперервності); активізація пошуку інформації та її аналізу (принцип активізації).*

*З'ясовано, що технологія ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей включає такі етапи: підготовчий, організаційно-методичний, процесуальний і контрольний-аналітичний. Підготовчий етап передбачає підготовку викладачів до організації процесу формування цифрової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей і студентів до впровадження технології ресурсно-орієнтованого навчання. Організаційно-методичний етап передбачає визначення пріоритетів у навчальній діяльності й проведення організаційних заходів. Процесуальний етап передбачає реалізацію дидактичних і психолого-педагогічних умов; організацію процесу навчання дисциплін за методикою ефективного пошуку інформації: метод інтелектуального аналізу даних Web mining, технології Text Mining, методи візуалізації (visualization) і контекстного пошуку в документах. Контрольний-аналітичний етап передбачає проведення контрольних заходів з метою аналізу рівня навчальних досягнень студентів; моніторингу рівня цифрової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** технологія, ресурсно-орієнтоване навчання, дидактичні умови, студент, формування, цифрова компетентність, економічні спеціальності.

**Постановка проблеми.** Нині в умовах глобальних змін відбуваються інтенсивні пошуки шляхів розбудови економічної освіти в Україні як основи економічного, соціального, духовного, інтелектуального, культурного розвитку суспільства й держави. Одним із ефективних шляхів підвищення якості економічної освіти студентів вітчизняних освітніх закладів (закладів вищої освіти, фахової передвищої) є перехід до ресурсно-орієнтованого навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей, особливо під час пошуку дидактичних та організаційно-методичних умов формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поліаспектність проблематики впровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів

у практику освітнього процесу вищої школи висвітлюється нині в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (А. Варданян, Н. Кононець, С. Кучер, О. Солошенко, М. Аньйорен, К. Рензінг [10], М. Ганафін, Дж. Гіл [6], Ш.-Н. Чанг [5] та ін.). Ґрунтовне осмислення наукового доробку дало змогу дійти висновку, що зарубіжні науковці під ресурсно-орієнтованим навчанням розуміють створення своєрідного контексту для оптимізації навчання, поєднання інструментів пошуку й інтерпретації інформації з різних ресурсів, що узгоджується з процесом дослідження знань і різними освітніми моделями [6]. Вітчизняні вчені М. Гриньова, Н. Кононець номінують ресурсно-орієнтоване навчання як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками

активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів.

**Мета статті** – розкрити сутність технології ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей і схарактеризувати її етапи.

**Виклад основного матеріалу.** Розроблена нами технологія ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей розглядається як комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань у галузі цифрових технологій, набуття професійних умінь їх використовувати й ефективно працювати з інформацією та формування мотиваційно-ціннісних координат, визначених цілями навчання, цифровізацією освіти й економіки за умови забезпечення визначеного комплексу дидактичних умов.

Розроблення технології ресурсно-орієнтованого навчання для формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей у системі професійної підготовки фахівців галузей економіки спиралося на такі положення.

*Інформація як ресурс цифрової економіки (інформаційно-просвітницький принцип).* У дослідженні інформація розглядається як важливий стимулятор змін у суспільстві, що формує «інформаційну свідомість». Зростає культурна цінність інформації в інтересах розвитку людини, її соціальних утворень [9; 4], а також актуалізується дослідження процесів перетворення інформації в економічний ресурс, створення інформаційних ресурсів для розвитку інформаційного бізнесу, інформаційно-просвітницька діяльність викладачів у галузі цифрових технологій та інфобізнесу.

Актуалізується важливість вивчення майбутніми фахівцями економічних спеціальностей такої дисципліни, як «інформаційний бізнес», метою якої є формування системних знань і практичних навичок щодо теорії та практики з аналізу й проведення інформаційної діяльності на підприємстві, знайомство з правовими основами підприємництва та його особливостями в інформаційній сфері економіки, уміння обґрунтовувати доцільність створення тієї чи іншої організаційної форми інформаційного бізнесу.

*Необхідність здобуття знань у галузі цифрової економіки й цифрових технологій (принцип актуалізації побудови знань).* Усвідомлення того факту, що цифрова економіка – це тип економіки, де ключовими факторами (засобами) виробни-

цтва є цифрові дані (числові, текстові, графіка, відео тощо), а їх використання як ресурсу дає змогу істотно підвищити ефективність, продуктивність, цінність послуг і товарів, побудувати цифрове суспільство в Україні, має актуалізувати студентів до планування навчання протягом життя, побудови справжніх знань, що дає їм змогу розвинути навички та прийоми, необхідні для того, щоб стати автономними, самостійними й ефективними користувачами інформації.

Послуговуючись позицією Д. Келнера, можна дійти висновку, що впровадження технології ресурсно-орієнтованого навчання буде проявом демократизації доступу до інформації й освітніх цілей, що сприяють розвитку інформаційної грамотності й культури, цифрової компетентності тих, хто навчається [8].

*Цілісність і неперервність процесу формування цифрової компетентності (принцип цілісності й неперервності).* Процес формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей у вітчизняних освітніх закладах здійснюється в умовах:

1) аудиторної роботи (дисципліни обраної освітньої програми спеціальності 051 «Економіка», а також *навчальна студія «Цифрові технології в роботі економіста»*), як правило, у комп'ютерних класах;

2) позааудиторної роботи (дистанційне навчання на базі дистанційних курсів викладачів, а також студентські гуртки, клуби, факультативні заняття чи консультації, семінари, тренінги, круглі столи, конференції, віртуальне спілкування тощо);

3) практик (навчальна, технологічна, виробнича практика, стажування на фірмах і підприємствах тощо).

І саме ресурсно-орієнтоване навчання, як стверджує Н. Кононець, є ключовим вектором освіти протягом життя, оскільки є цілісним і неперервним процесом організації самостійного навчання майбутніх фахівців-економістів з використанням різноманітних електронних та онлайн-навчальних ресурсів, сервісів Інтернету, що сприяє розвитку інформаційної культури й цифрової компетентності студентів.

*Активізація пошуку інформації та її аналізу (принцип активізації).* Примітно, що ресурсно-орієнтоване навчання, як свідчать дослідження, сприяє активному пошуку різноманітної потрібної майбутньому фахівцеві в галузі цифрової економіки інформації з різних ресурсів. Його основним завданням є не лише пошук, збирання, аналіз та інтерпретація інформації для досягнення навчальної мети, а й побудова знань, їх дослідження, формування вмінь приймати рішення, інформаційної грамотності й цифрової компетентності, що сприятиме інтелектуальному розвитку студентів, розвитку саморегуляції навчальної

(у майбутньому – професійної) діяльності успішного фахівця в галузі цифрової економіки.

Цей принцип передбачає акцентування уваги студентів економічних спеціальностей на понятті «ефективність пошуку», що вимірюється за допомогою критеріїв – *пертинентності* (суб'єктивна оцінка користувачем ступеня відповідності знайденої інформації його потребі або корисність знайденої інформації для рішення поставленого завдання) та *релевантності* (формальна (об'єктна) відповідність знайденого документа запиту або ступінь відповідності відповіді запиту) [3]. Тобто пертинентний документ – це такий документ, який задовольняє потребам пошуку. Отже, студентів необхідно знайомити з принципами, правилами і стратегіями пошуку інформації в Інтернеті, прийомами налаштування популярних пошукових сервісів, синтаксисом мови запитів, правилами, як формулювати запити, методиками формування формалізованих запитів до пошукових систем для виявлення релевантних веб-сторінок спільнот із використанням спеціальних операторів пошукової системи тощо.

Вартує уваги в дидактичному сенсі необхідність ознайомлення студентів з *методом інтелектуального аналізу даних Web mining* (використання методів *data mining* для автоматичного знаходження й видобування інформації з веб-документів і сервісів). Сутність методу базується на таких завданнях: знаходження ресурсів; вибірка (Selection); узагальнення (Generalization); аналіз.

Стануть у нагоді й *технології Text Mining* – набір методів, які призначені для видобування відомостей з текстів на основі сучасних ІКТ, що дає змогу виявити закономірності, які забезпечують користувачам отримання корисних даних і нових знань. Ці технології спроможні дати аналітику можливість працювати з великими обсягами початкових даних за рахунок автоматизації процесу здобуття потрібних даних [1; 2].

*Методи візуалізації (visualization)* також доцільно інтерпретувати як методи аналізу інформації (зображення інформації у вигляді рисунків, графіків, схем і діаграм з використанням інтерактивних можливостей та анімації для результатів, а також вихідних даних для подальшого аналізу).

Безумовно, варто ознайомити студентів і з методами *контекстного пошуку в документах*: пошук у документах текстового процесора Word, пошук у документах PDF, пошук у веб-документах, пошук у SharePoint Online тощо. Крім того, студенти мають розрізняти й уміти здійснювати *інформаційний, документальний і бібліографічний* пошук інформації.

У побудові технології ми виходили з того, що освітній процес повинен мати на меті не лише формування в майбутнього фахівця-економіста необхідних професійних компетентностей, визна-

чених в освітній програмі, а й його цифрової компетентності.

Спроекуємо та схарактеризуємо етапи технології ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей: *підготовчий, організаційно-методичний, процесуальний, контроль-аналітичний*, які передбачали підготовку та організацію викладацького й студентського колективів.

1. *Підготовчий етап* передбачає підготовку викладачів до організації процесу формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей (круглі столи, бесіди, мозкові штурми тощо), вивчення концепції ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі; визначення критеріїв оцінювання рівня цифрової компетентності майбутніх фахівців-економістів; діагностика рівня знань, умінь, навичок у межах дисциплін освітньої програми; порівняння рівня знань, умінь, навичок. Також етап передбачає підготовку студентів до впровадження технології ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності (опитування, бесіди, круглі столи тощо).

2. *Організаційно-методичний етап* передбачає визначення пріоритетів у навчальній діяльності й проведення організаційних заходів; проведення консультацій з викладачами; розроблення змісту навчальної студії «Цифрові технології в роботі економіста» (робоча програма), адаптованої до нової технології; розроблення навчально-методичного забезпечення (дистанційні курси, сайти, віртуальні класи, віртуальні дошки, електронні посібники тощо); виокремлення й забезпечення *дидактичних умов* (посилення мотивації до вивчення цифрових технологій; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю шляхом упровадження навчальної студії «Цифрові технології в роботі економіста»; застосування коучингових методів у процесі навчання); забезпечення психолого-педагогічних умов (сприятливий психологічний клімат серед студентів через створення ситуацій успіху; педагогіка партнерства як повага до особистості студента, довіра у відносинах і розподілене лідерство); визначення цілей підготовки фахівця-економіста з кожної дисципліни з акцентом на формування цифрової компетентності; використання інноваційних форм і методів навчання.

3. *Процесуальний етап* передбачає реалізацію дидактичних умов (посилення мотивації до вивчення цифрових технологій; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю шляхом упровадження навчальної студії «Цифрові технології в роботі економіста»; застосування коучингових методів у процесі навчання); психолого-педагогічних умов

(сприятливий психологічний клімат серед студентів через створення ситуацій успіху; педагогіка партнерства як повага до особистості студента, довіра у відносинах і розподілене лідерство). Також у межах етапу відбувається організація процесу навчання інших дисциплін за методикою ефективного пошуку інформації: метод інтелектуального аналізу даних Web mining, технології Text Mining, методи візуалізації (visualization) і контекстного пошуку в документах; освітні проекти, веб-квести, використання сучасних Інтернет-сервісів (хмари, блоги, відеохостинг, спілкування у віртуальних спільнотах тощо) та ІКТ загалом.

Акцент у межах етапу здійснюється на такому: викладачі виступають як посередник (гід у процесі пошуку інформації та здобуття знань); використання великої кількості різноманітних джерел інформації; стимул навчання – це питання, яке ставиться перед студентом (самостійно або за допомогою викладача); самостійний багатовекторний пошук інформації (методики пошуку інформації); основна увага приділяється процесу здобування знань; перехід кількості здобутої інформації в її якість (застосування методів обробки, аналізу інформації) [5].

На цьому етапі до навчального процесу залучаються бібліотекарі, які допомагають у пошуку інформації серед бібліотечних ресурсів (друкованих, електронних, он-лайн). Бібліотекарі вирішують такі завдання:

- співпраця: бібліотекарі та викладачі працюють на формування інформаційної культури студентів і їхньої цифрової компетентності;

- допомога: бібліотекарі та викладачі допомагають у пошуку інформації під час вирішення завдань, що потребують інформації з багатьох джерел (друкованих, електронних, он-лайн);

- каталогізація: бібліотекарі разом із викладачами створюють і постійно оновлюють каталог інформаційних ресурсів з проблематики цифрової економіки, цифрової освіти й цифровізації суспільства, водночас формуючи вміння студентів працювати з бібліотечними каталогом і друкованими ресурсами;

- неперервність: бібліотекарі разом із викладачами орієнтують майбутніх фахівців економічних спеціальностей на неперервну освіту, самонавчання, постійне самовдосконалення та забезпечують у бібліотеці відповідні умови для формування цифрової компетентності.

4. *Контрольно-аналітичний етап* передбачає проведення контрольних заходів з метою аналізу рівня навчальних досягнень студентів; моніторинг рівня цифрової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей (проведення конкурсу фахової майстерності з використанням цифрових технологій у роботі

економіста); комплексну діагностику сформованості цифрової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей – підсумкову атестацію з навчальної студії «Цифрові технології в роботі економіста» у формі комплексного завдання.

Дидактичними умовами ефективно організації комплексної діагностики сформованості цифрової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей є визначення обсягу матеріалу, що підлягає контролю; розширення варіативності завдань і способів реалізації контролю; розроблення системи тестів для досягнення максимальної об'єктивності оцінювання знань; використання віртуальних класів і їх можливостей для оцінювання (облік завдань, ліміт часу, 100-бальна система, зведені дані електронного журналу тощо); створення умов для стимулювання самостійної роботи студентів, самоконтролю, індивідуальних консультацій.

**Висновки і пропозиції.** Отже, розглянута технологія ресурсно-орієнтованого навчання в процесі формування цифрової компетентності студентів економічних спеціальностей, яка включає підготовчий, організаційно-методичний, процесуальний і контрольний-аналітичний етапи, посідає належне місце в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю й може позиціонуватися як дидактична умова формування їхньої цифрової компетентності. Ця технологія відображає тенденцію зміщення акцентів від трансмісійних моделей освіти до особистісно й практико-орієнтованих, за яких студент сам несе відповідальність не лише за пошук, обробку, аналіз отриманої інформації з різних інформаційних ресурсів, а й за самостійність прийняття рішень щодо розширення своїх знань, необхідності постійного здобуття фахових знань і знань у галузі цифрових технологій, розвитку цифрової компетентності. Ми переконані, що перехід до ресурсно-орієнтованого навчання забезпечує унікальну можливість використання всього потенціалу дисциплін, які вивчають студенти спеціальності 051 «Економіка», для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців економічного профілю (спеціальні завдання на пошук інформації, мережні проекти, веб-квести, хмарні сервіси, ментальні карти тощо). Водночас ресурсно-орієнтоване навчання дає поштовх до пошуку дієвих механізмів розроблення викладачами власних електронних освітніх ресурсів (електронних посібників, спецкурсів, дистанційних курсів, сайтів викладачів тощо), а також збагачення навчального процесу методами співпраці з бібліотекарями, що значно розширить інформаційне поле та інструментарій для пошуку інформації.

**Список використаної літератури:**

1. Анализ данных и процессов : учебное пособие / А.А. Барсегян, М.С. Куприянов, И.И. Холод, М.Д. Тесс, С.И. Елизаров. 3-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2009. 512 с.
2. Технологии анализа данных. Data Mining, Visual Mining, Text Mining, OLAP / А.А. Барсегян, М.С. Куприянов, В.В. Степаненко, И.И. Холод. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2007. 384 с.
3. Куліков В.О. Пошук історичної інформації в інтернеті : посібник для студентів історичних факультетів. Харків : Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. 91 с.
4. Піддубна Л.В. Інформація як складова економічного розвитку суспільства. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право* : науковий журнал. Київ : УДУФМТ, 2012. № 3. С. 122–131.
5. Chang, Shu-Nu. Teaching argumentation through the visual models in a resource-based learning environment. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2007. Volume 8. Issue 1. Article 5.
6. Hannafin M.J. & Hill J.R. (2008). Resource-based learning. *Handbook of Research in Educational Technology* / M. Spector, D. Merrill, J. van Merriënboer & M. Driscoll (Eds.). 3rd ed. New York : Lawrence Erlbaum, 2008. P. 525–536.
7. Hill J.R. & Hannafin M.J. The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology, Research and Development*. 2001. № 49 (3). 37–52.
8. Kellner D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy Nat*. 2003. № 9 (1). P. 51–64.
9. Martin W.J. The Global Information Society. USA : Aslib Gower, 1995. 233 p.
10. Mojisola Anjorin, Christoph Rensing, Kerstin Bischoff, Christian Bogner, Lasse Lehmann, Anna Lenka Reger, Nils Faltin, Achim Steinacker, Andy Lüdemann, Renato Domínguez García: CROKODIL – a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: Towards Ubiquitous Learning, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964, Springer, September 2011. P. 29–42.

**Baliuk V. Technology of resource-based learning in the process of formation of digital competence of students of economic specialties**

*In the article the author substantiates the technology of resource-based learning in the process of formation of digital competence of students of economic specialties. It is found that technology of resource-based learning in the process of digital competence formation of students of economic specialties includes the following stages: preparatory, organizational-methodical, procedural and control-analytical.*

*Resource-based learning in the process of digital competence formation of students of economic specialties is interpreted as a complex integrative system that includes an ordered set of operations and actions that provide pedagogical purpose, content information and procedural aspects aimed at learning, learning professional skills to use them and work effectively with information and to formulate motivational-value coordinates, defined goals education, the digitalization of education and the economy, provided a certain set of didactic conditions.*

*In developing the technology of resource-based learning training for the formation of digital competence of students of economic specialties in the system of vocational training of specialists of economics, the following provisions were used: information as a resource of digital economy (information-educational principle); the need to acquire knowledge in the field of digital economy and digital technologies (the principle of actualization of knowledge building); the integrity and continuity of the digital competence formation process (principle of integrity and continuity); activation of information search and analysis (activation principle).*

*The preparatory stage involves the preparation of teachers to organize the process of formation of digital competence of future specialists in economic specialties and students for the introduction of technology-based learning. The organizational and methodical stage involves determining priorities in educational activities and organizing organizational activities. The procedural stage involves the realization of didactic and psychological-pedagogical conditions; organization of the process of teaching the disciplines by the method of effective information retrieval: method of Web mining, technology Text Mining, methods of visualization and contextual search in documents. The control-analytical stage involves conducting control measures in order to analyze the level of students' educational achievements; monitoring the level of digital competence of future economic specialists.*

**Key words:** *technology, resource-based learning, didactic conditions, student, formation, digital competence, economic specialties.*

УДК 355.233:[37.013+37.0912](477)(043.3)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.4>

**Ю. К. Белошенко**

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

**Є. В. Кравчук**

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

**І. Ю. Садовська**

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

**А. І. Воронін**

викладач кафедри тактики командно-штабного факультету  
Національної академії Національної гвардії України

**О. В. Кравченко**

викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

## РОЗВИТОК І ВДОСКОНАЛЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ З ВИКОРИСТАННЯМ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено актуальним питанням розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Моніторинг наявної науково-методичної та спеціальної літератури, даних інтернет-джерел свідчить про те, що питанням пошуку й обґрунтування сучасних підходів розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів із використанням методу педагогічного моделювання уваги не приділено. Головною метою роботи є розроблення ефективної структурної моделі функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) на початковому етапі професійної освіти. З метою підтвердження ефективності розробленої структурної моделі функціонального розвитку нами проведено педагогічний експеримент. У педагогічному експерименті взяли участь курсанти молодших курсів командно-штабного факультету НАНГУ. Педагогічний експеримент проведено в три етапи (упродовж 2018–2020 рр.). Учасників педагогічного експерименту було розподілено на експериментальну групу (Ег,  $n = 28$ ) і контрольну групу (Кг,  $n = 31$ ). На початку педагогічного експерименту досліджуванні Кг та Ег за рівнем фізичного розвитку (основних фізичних якостей, військово-прикладних навичок) достовірно не відрізнялися ( $P \geq 0,05$ ). Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами структурної моделі функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету НАНГУ на початковому етапі професійної освіти, установили, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, ці відмінності в основному достовірні (Ег,  $P \leq 0,05$ ). Установлено, що впровадження в практику викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» структурної моделі функціонального розвитку майбутніх офіцерів НГУ сприяло підвищенню рівня фізичної підготовленості курсантів Ег (успішність – 100%; якість – 83,6; середній бал за групу – 4,6), на відміну від курсантів Кг (успішність – 100%; якість 79,7; середній бал за групу – 4,3). Результати дослідження впроваджені в практику фізичної підготовки курсантів командно-штабного факультету НАНГУ. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розроблення функціональних комплексів попутного фізичного тренування майбутніх офіцерів НГУ в різних умовах службово-бойової діяльності.

**Ключові слова:** майбутні офіцери, фізична підготовка, методика, педагогічне моделювання, навчальна дисципліна, функціональний тренінг, військовослужбовці, модель, комплексне тренування.



**Постановка проблеми.** Локальні військові конфлікти, терористична загроза, бойові дії на сході України зумовлюють необхідність участі держави в заходах спільної колективної безпеки. Нагальні світові проблеми змінюють систему міжнародної та національної безпеки. Пошук ефективних превентивних шляхів вирішення вищезазначених проблем зумовив формування нових вимог до професійного рівня представників різних силових структур України. Він досягається в процесі бойової підготовки, який організують і проводять офіцери. Тому не менш важливим є забезпечення різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням.

Події останніх років свідчать про наявність принципових розбіжностей між потребами та традиційним змістом підготовки здобувачів вищої освіти вищих військових навчальних закладів України. Серед курсантів є такі, які сумніваються в готовності до виконання завдань за призначенням, крім цього, спостерігається негативна тенденція щодо зниження рівня фізичної підготовленості кандидатів на навчання у вищих військових навчальних закладах (визначення «вищій військовий навчальний заклад» (далі – ВВНЗ) подано відповідно до Закону України «Про вищу освіту», розділ 1 (пункт 6)) [1].

Система професійної підготовки в Національній гвардії України (далі – НГУ) передбачає опанування військовослужбовцями предметів бойової підготовки, основу яких становлять фізична, вогнева й тактична підготовка.

Фізична підготовка в НГУ спрямована на забезпечення необхідного рівня фізичної готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням, проводиться з урахуванням особливостей їхньої службово-бойової діяльності й має спеціальну спрямованість. Використання новітніх педагогічних моделей (педагогічних технологій) під час практичних занять з фізичної підготовки та інших форм фізичної підготовки з курсантами ВВНЗ НГУ під час їх професійного становлення забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням і є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи й дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України; кафедри фізичного виховання і спорту Національного університету міського господарства імені А.Н. Бекетова та плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі

в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у напрямі розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти ВВНЗ України викладено в роботах О.В. Хацаюка, Р.І. Любича, В.В. Оленченка [2], В.О. Артем'єва, О.А. Яреценка, В.В. Сергієнка [3], С.В. Романчука [4] та інших фахівців (Г.П. Грибана, Д.С. Грищенко, В.І. Добровольського, Г.А. Єдинака, С.В. Лещені, О.А. Моргунова, В.М. Кирпенка, К.В. Пронтенка, Д.І. Цися). У наукових працях вищезазначених фахівців галузі фізичного виховання різних груп населення висвітлено основні складники всебічного фізичного розвитку майбутніх офіцерів різних силових структур України, однак у цих напрацюваннях неповною мірою розкриваються питання оптимальної побудови системи фізичної підготовки курсантів з урахуванням етапів багаторічної професійної підготовки.

Моніторинг наявних педагогічних моделей розвитку й удосконалення рівня фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів ВВНЗ України та здобувачів вищої освіти цивільних закладів вищої освіти (ЗВО) виявив низку наукових праць учених: В.Ю. Бикова [5], Н.В. Вербина [6], В.В. Краєвського [7], Є.О. Лодатка [8], О.В. Хацаюка [9], Г.А. Шандригося [10] – та інших фахівців (Н.В. Бахмата, Н.О. Брюханової, А.Г. Галімова, О.М. Куцевола, І.Г. Осадчого, Т.І. Пушкар, М.В. Скуріхіна, А.О. Теплицької), у яких розкриваються необхідні домінанти і які забезпечують планомірне й ефективне формування необхідних професійних компетентностей (військово-прикладних навичок, основних фізичних якостей) курсантів ВВНЗ (студентів ЗВО) в умовах професійної освіти. Напрацювання вищезазначених учених є прийнятними для розроблення сучасної ефективної педагогічної моделі, яка забезпечує фізичний розвиток майбутніх офіцерів НГУ на початковому етапі професійної освіти.

У свою чергу, аналіз чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації фізичної підготовки військовослужбовців НГУ свідчить про те, що загалом питанням формування необхідних військово-прикладних навичок і фізичних якостей приділяється достатньо уваги. Варто зауважити, що в правовому полі перебуває нормативно-правовий документ «Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» [11] (далі – Інструкція), яка забезпечує планомірний та ефективний процес фізичного розвитку військовослужбовців НГУ, але неповною мірою акцентує увагу на початковому періоді професійної освіти майбутніх офіцерів ВВНЗ НГУ, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження й потребує додаткової модернізації її складників.

Також, попри значний інтерес фахівців фізичної підготовки представників силових структур України до обраного напрямку, у наукових дослідженнях частково врахований наявний позитивний досвід бойових дій, а також недостатньо проаналізовані організаційно-педагогічні умови розвитку й удосконалення фізичної підготовленості майбутніх офіцерів; недостатньо досліджено їхній вплив на особистість. Вищезазначене підкреслює актуальність дослідження.

Аналіз нормативних документів низки наукових джерел у напрямі дослідження сучасного стану готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки дав змогу виявити такі суперечності між:

- потребою трансформування програми підготовки майбутніх офіцерів НГУ в умовах навчання у ВВНЗ з урахуванням досвіду військовослужбовців НАТО та використання новітніх методик (технологій) їх підготовки з різних навчальних дисциплін;

- потребою вибору ефективної педагогічної моделі розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів з метою надійного виконання завдань за призначенням в умовах ВВНЗ та наявною освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Незважаючи на значну кількість робіт наявної науково-методичної і спеціальної літератури, даних інтернет-джерел, питанням пошуку й обґрунтування сучасних підходів розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших курсів Національної академії Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) із використанням методу педагогічного моделювання уваги не приділено, що потребує додаткового дослідження.

**Мета статті** – розроблення ефективної структурної моделі функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України на початковому етапі професійної освіти.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку та удосконалення рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти ВВНЗ України;

- здійснити моніторинг наявних педагогічних моделей розвитку й удосконалення рівня фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів ВВНЗ України;

- провести аналіз чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації фізичної підготовки військовослужбовців НГУ;

- розробити й апробувати структурну модель функціонального розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших кур-

сів Національної академії Національної гвардії України в системі їх професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до моніторингу наявної науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів), урахувавши попередні дослідження вищезазначених провідних учених [5–10], педагогічне моделювання має свої різновиди, а саме: може бути засобом прогностичного аналізу різних видів системи вищої освіти; може бути сутністю певної інформаційної структури змісту вищої освіти; моделювання може виступати як навчальна дія, при цьому сама модель являє собою засіб організації освітнього процесу й водночас є його метою, щоб здобувачі вищої освіти мали змогу оволодіти необхідними прийомами, які характерні для моделювання.

Також варто зауважити, що дидактичне моделювання є складною педагогічною структурою, яка складається з певних блоків, що взаємопов'язані між собою (перебувають у залежності один із одним). Для кожного блоку характерною є своя процедура моделювання, яка спрямована на зміну об'єкта чи приведення його у відповідність до мети й завдань освітнього процесу. Крім цього, метод моделювання є одним із ефективних способів вирішення різноманітних завдань. Методична користь від моделювання в практиці фізичної підготовки здобувачів вищої освіти ВВНЗ НГУ відображає все нове, що необхідне для якісного виконання завдань ними на різних етапах професійної освіти й під час проходження військової служби на первинних офіцерських посадах у бойових підрозділах НГУ в майбутньому.

Формування необхідних військово-прикладних навичок і фізичних якостей у майбутніх офіцерів НГУ командного напрямку підготовки здійснюється згідно з робочою програмою навчальної дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» [12]. Ця навчальна дисципліна реалізується через відповідні змістові модулі (ЗМ), які відпрацьовані відповідно до Інструкції [11]. Одним із ефективних змістових модулів є ЗМ 8. Комплексні заняття, що забезпечують всебічний фізичний розвиток необхідних фізичних якостей і військово-прикладних навичок. До змісту цього змістового модуля увійшли фізичні вправи та прийоми з різних розділів фізичної підготовки військовослужбовців НГУ, що робить практичні заняття досить насиченими й ефективними (функціональними).

Включення в зміст вищезазначеного змістового модуля фізичних вправ і прийомів з функціонального багатоборства (кросфіту) значно підвищить рівень фізичної та спеціальної фізичної підготовленості курсантів командного напрямку підготовки молодших курсів ВВНЗ НГУ, що забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням на різних етапах професійної освіти.

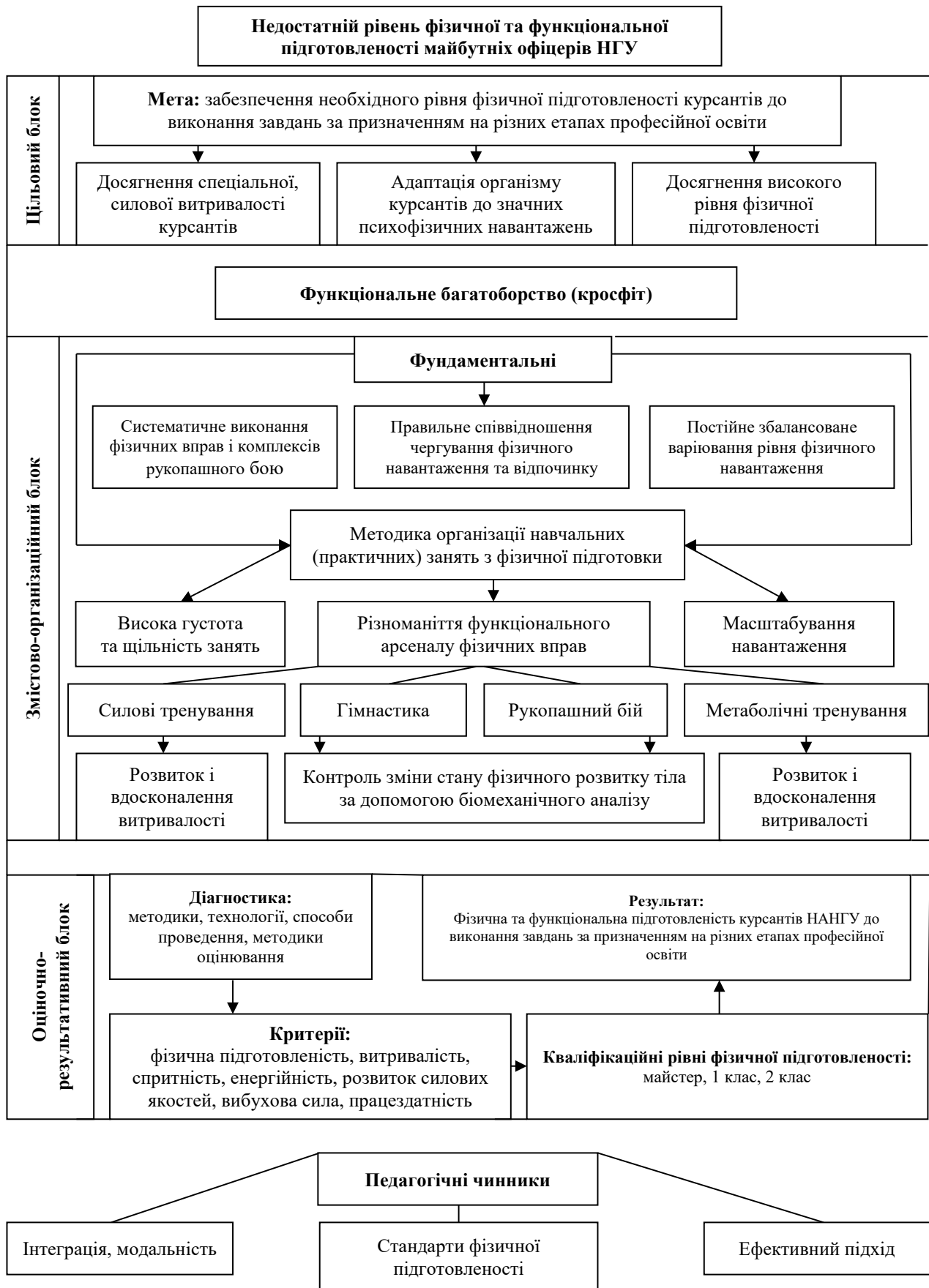


Рис. 1. Структурна модель функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету НАНГУ на початковому етапі професійної освіти

З метою визначення ефективності запропонованого нами методу педагогічного моделювання з використанням засобів функціонального багатоборства, спрямованого на розвиток і вдосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших курсів Національної академії Національної гвардії України (командного напрямку підготовки), проведено педагогічний експеримент (упродовж 2018–2020 рр.).

На першому етапі дослідження (вересень-листопад 2018 р.) проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти ВВНЗ України; здійснено моніторинг наявних педагогічних моделей розвитку й удосконалення рівня фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів ВВНЗ України; проведено аналіз чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації фізичної підготовки військовослужбовців НГУ й інших силових структур.

Під час другого етапу педагогічного експерименту (грудень 2018 р. – лютий 2020 р.) здійснювалося розроблення та апробація педагогічної моделі розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших курсів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України в системі їх професійної освіти. Крім цього, на цьому етапі досліджувався вплив фізичної підготовленості курсантів на практичне виконання контрольних нормативів з основних предметів бойової підготовки (тактичної та вогневої підготовки).

Учасників педагогічного експерименту було розподілено на експериментальну групу (Ег,  $n=28$ ) і контрольну групу (Кг,  $n=31$ ). На початку педагогічного експерименту досліджуванні Кг та Ег за рівнем фізичного розвитку (основних фізичних якостей, військово-прикладних навичок) достовірно не відрізнялися ( $P \geq 0,05$ ).

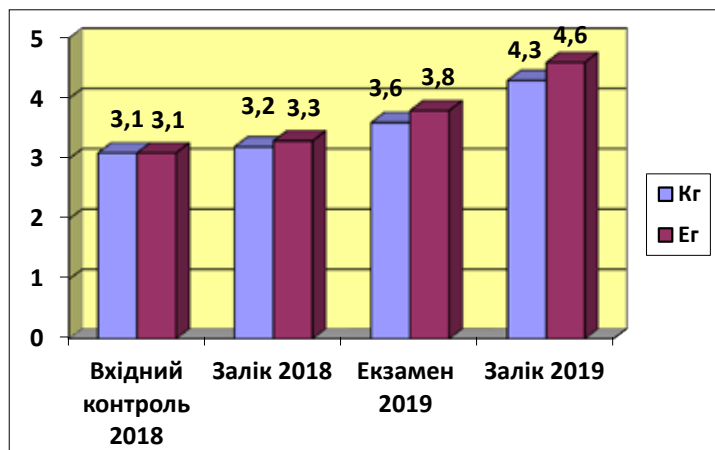


Рис. 2. Рівень фізичної підготовленості курсантів Кг ( $n = 31$ ) та Ег ( $n = 28$ ) упродовж педагогічного експерименту (2018–2020 рр.), визначено середній бал за результатами заліково-екзаменаційних сесій з дисципліни «ФВ та МФП»

Під час педагогічного експерименту курсанти Кг використовували традиційну методику розвитку фізичних якостей і військово-прикладних навичок, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП». У свою чергу, досліджувані Ег під час педагогічного експерименту використовували педагогічну модель функціонального розвитку (рис. 1) із засобами кросфіту (під час практичних занять ЗМ 8. Комплексні заняття).

Для більш ефективної організації освітнього процесу з дисципліни «ФВ та МФП» курсантів Ег нами розроблена програма практичних занять (комплексних), яка спрямована на збільшення функціональних можливостей організму досліджуваних.

Ці рухові дії (мультифункціональні) мали такі переваги: були можливими для практичного відпрацювання курсантами різних рівнів фізичного розвитку; давали змогу досягати максимального ефекту за мінімальний проміжок часу; значну частину комплексів можна було виконувати без додаткового інвентарю тощо й на відкритому повітрі.

Крім цього, мультифункціональні рухові дії мали й інші переваги, а саме: під час технічно правильного виконання фізичних вправ забезпечувалися заходи запобігання травматизму (безпеки); для підвищення результатів застосовувався змагальний метод; практичні заняття передбачали використання значної кількості багатофункціональних рухових дій; існувала можливість виконання фізичних вправ із різною кількістю груп курсантів, різних рівнів фізичної підготовленості. У системі занять функціональним багатоборством (кросфітом) комбінуються такі види рухової активності, як інтервальний біг, веслування, стрибки, лазіння по канату, вправи на кільцях і перекладинах (брусах), силові вправи з використанням гир, штанги та важких предметів. Додатково нами використовувалися тренажери та спеціальні вправи з єдиноборств, що сприяло підвищенню технічної майстерності курсантів зі службово-прикладного рукопашного бою.

Наприкінці педагогічного експерименту (лютий 2020 р.) проведено контрольню перевірку рівня фізичної підготовленості досліджуваних курсантів Ег та Кг. Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами структурної моделі функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету НАНГУ на початковому етапі професійної освіти встановлено, що результати (рис. 2), отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег,  $P \leq 0,05$ ).

**Висновки і пропозиції.** Отже, мета й завдання дослідження виконані. Під час дослідження проведено науковий пошук та обґрунтовано сучасні підходи стосовно розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості курсантів молодших курсів Національної академії Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) з використанням методу педагогічного моделювання.

Відповідно до аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку й удосконалення рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти ВВНЗ України, моніторингу наявних педагогічних моделей розвитку й удосконалення рівня фізичної (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів ВВНЗ України, аналізу чинної нормативно-правової бази (керівних документів) з організації фізичної підготовки військовослужбовців НГУ, розроблено та апробовано структурну модель функціонального розвитку курсантів командно-штабного факультету НАНГУ на початковому етапі професійної освіти.

Установлено, що впровадження в практику викладання навчальної дисципліни «ФВ та МФП» структурної моделі функціонального розвитку майбутніх офіцерів НГУ сприяло підвищенню рівня фізичної підготовленості курсантів Ег (успішність – 100%; якість – 83,6; середній бал за групу – 4,6), на відміну від курсантів Кг (успішність – 100%; якість 79,7; середній бал за групу – 4,3).

Метод моделювання в дослідженні проблеми фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ є найбільш прийнятним, дає змогу уточнити вид і принципи, відповідно до яких розробляється необхідна модель фізичної підготовленості курсантів, структурними складниками якої є такі блоки: цільовий, змістово-організаційний, оціночно-результативний, де важливими педагогічними чинниками є ефективний підхід, інтеграція, тренувальний план, стандарти підготовленості майбутніх офіцерів НГУ. Результати дослідження впроваджені в практику фізичної підготовки курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розроблення функціональних комплексів попутного фізичного тренування майбутніх офіцерів НГУ в різних умовах службово-бойової діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-18, редакція від 16.01.2020. *Відомості Верховної Ради*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n5> (дата звернення: 11.03.2020).

2. Хацаюк О.В., Любич Р.І., Оленченко В.В. Удосконалення військово-професійних навичок військовослужбовців Національної гвардії України в процесі спеціальної фізичної підготовки. *Проблеми вищої освіти : науковий інформаційний журнал*. Харків, 2019. № 1 (95). С. 63–69.
3. Артем'єв В.О., Ярещенко О.А., Сергієнко В.В. Спеціальна фізична підготовка працівників ОВС України : підручник. Харків, 2011. 256 с.
4. Романчук С.В. Теоретико-методологічні засади фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів сухопутних військ Збройних сил України : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2013. 39 с.
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ, 2009. 684 с.
6. Вербин Н.Б. Моделирование развития профессиональной выносливости будущих магистров военного управления на этапе оперативно-тактического уровня подготовки. *Central European journal for Science and Research «Středoevropský věstník pro vědu a výzkum»*. Praha, 2017. Vol. 7 (43). P. 38–52.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2006. 400 с.
8. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Київ, 2010. 147 с.
9. Хацаюк О.В. Педагогічна модель функціональної готовності курсантів НАНГУ до виконання завдань за призначенням. *Збірник статей за матеріалами VI міжнародної науково-практичної онлайн-конференції* (Слов'янськ, Україна, 21–22 березня 2019 р.). Слов'янськ, 2019. С. 328–337.
10. Шандригось Г.А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури. *Національна бібліотека України*. URL: [https://nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/2012\\_98.../Shand.pdf](https://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf) (дата звернення: 11.03.2020).
11. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інструкція / С.В. Лещеня, І.П. Орленко, А.О. Мелешко, С.С. Забродський ; під ред. О.Н. Мальцева. Київ, 2014. 140 с.
12. Хацаюк О.В. Фізичне виховання та методика фізичної підготовки : робоча програма навчальної дисципліни (галузь знань 25. Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону). Харків, 2019. 21 с.

**Beloshenko Yu., Kravchuk Ye., Sadovska I., Voronin A., Kravchenko O. Development and improvement of the level of physical training of future officers of the National Guard of Ukraine using structural model of functional development**

*The article is devoted to topical issues of development and improvement of the level of physical training of future officers of the National Guard of Ukraine. Monitoring of available scientific, methodological and specialized literature, data from Internet sources indicates that we have not identified any issues regarding the search and justification of modern approaches to the development and improvement of the level of physical training of junior cadets of higher educational establishments using the method of pedagogical modeling. The main purpose of this work is to develop an effective structural model for the functional development of the cadets of the command and staff faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine (NANGU) at the initial stage of professional education. In order to confirm the effectiveness of the developed structural model of functional development, we conducted a pedagogical experiment. The pedagogical experiment was attended by the cadets of junior courses of the command staff of the NANGU. The pedagogical experiment was conducted in three stages (during 2018–2020). Participants of the pedagogical experiment were divided into the experimental group (Eg, n = 28) and the control group (Kg, n = 31). At the beginning of the pedagogical experiment, Kg and Eg studies did not differ significantly in the level of physical development (basic physical qualities, military-applied skills) ( $P \geq 0.05$ ). Comparing the indicators before and after using our proposed structural model of functional development of cadets of the command staff of the NANGU at the initial stage of vocational education, it is found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the study groups significantly increased compared to the baseline data ( $P \leq 0.05$ ). It is established that the introduction into the practice of teaching the discipline «Physical Education and Physical Training Methods» of the structural model of functional development of future officers of NGU contributed to the increase of the level of physical training of cadets Eg (success – 100%; quality – 83.6; average grade for the group – 4.6) unlike Kg cadets (success rate – 100%; quality 79.7; average grade for the group – 4.3). The results of the study are implemented in the practice of physical training of cadets of the command-staff faculty of NANGU. Prospects for further intelligence in this area include the development of functional complexes of accompanying physical training of future NGU officers in different conditions of combat service.*

**Key words:** future officers, physical training, methodology, pedagogical modeling, discipline, functional training, military personnel, model, comprehensive training.

УДК 355.23(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.5>**О. В. Бойко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ  
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Статтю присвячено дослідженню організаційних умов впровадження методики формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових закладах освіти. Визначено, що однією з головних організаційних умов є поєднання процесів навчання й виховання, формування й розвитку військових лідерів. Відповідно, організація комплексної взаємодії вищеозначених педагогічних процесів і явищ у ВВЗО є необхідною та важливою умовою для формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів. Результати проведених педагогічних експериментів доводять, що ні якості особистості, ні особливості поведінки й ситуації, у яких має діяти потенційний військовий лідер, самі по собі не виявляють системні джерела й механізми феномена лідерства та його компетентності. Як видається, лідером може стати людина, здатна до адаптації своєї особистості або конструктивного самовизначення в інтересах досягнення цілей спільної діяльності, що ґрунтується на основі відповідних моральних цінностей і чеснот. Тим самим лідерські якості й поведінка можуть бути розвинуті та покращені завдяки процесам навчання й виховання майбутніх офіцерів у ВВЗО. У результаті дослідження встановлено, що основними організаційними умовами формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО є стажування на сержантських посадах у навчальних групах; наставництво курсантів старших курсів над молодшими; доцільність і законність вимог; персональна відповідальність за доручену справу; контроль і перевірка виконання доручень (як навчальних, так і службових); показ особистого прикладу в добросовісному ставленні до служби й навчання, прояв дійсного авторитету серед підлеглих і товаришів по службі; справедливість і відповідність вимог з урахуванням знання особливостей підлеглих і колег; прояви ініціативи й довіри під час виконання навчальних і службових завдань і доручень тощо.*

**Ключові слова:** лідерська компетентність, поведінкові лідерські компетенції, лідерська пружність.

**Постановка проблеми.** Будь-яке знання, що отримує майбутній офіцер у вищому військовому закладі освіти (далі – ВВЗО), включається в його професійну компетентність, зокрема такого її виду, як лідерська, лише за умов його адаптації до індивідуальної системи моральних та армійських цінностей. Залучення в навчальну та службову активність емоційно-вольової сфери структури особистості, включення її емоційно-почуттєвого досвіду сприяє ефективному формуванню в майбутнього офіцера професійних знань, навичок, умінь, професійно-значущих якостей, психологічних установок і досвіду щодо лідерства. Якщо є суб'єктивна мотивація, отримана навчальна інформація набуває не тільки смислового наповнення, а й значущості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні основи наукового розв'язання загальнопедагогічних проблем формування лідерства майбутніх офіцерів у ВВЗО як професійно важливого явища викладено в літературі з розвитку військової педагогічної науки та практики в Україні. Значний внесок у національну військову педагогіку щодо розроблення методологіч-

них підходів підготовки військовослужбовців на основі особистісно-орієнтованої та суб'єктно-діяльнісної концепції навчання військових фахівців зробив В.В. Ягупов.

Суттєвий інтерес для дослідження становлять праці С.А. Калашнікової, яка обґрунтовувала методологію формування лідерської компетентності в майбутніх фахівців; І.С. Нестулі, що обґрунтувала дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту; Д.М. Коцеруби, О.Г. Романовського, Г.Г. Шевченка, які розглядали проблему лідерства у військовому колективі; О.К. Маковського, котрий вирішував наукове завдання щодо формування в курсантів якостей лідерів військового колективу; А.Ю. Видая, який досліджував формування лідерської спрямованості майбутнього офіцера Збройних Сил України, та ін.

Значний інтерес для обґрунтування предмета дослідження становлять зарубіжні дослідники. Наприклад, щодо проблемного навчання – В. Оконь; навчання військовослужбовців – Я. Богуш; компетентнісного підходу до підготовки військових

фахівців – С. Ламберт, Р. Свайн; формування лідерства військових фахівців – Д. Адаір, Р. Джіннет, Г. Карфі, К. Колена, М. Мерфі, Е. Пураєр, В. Розенбах та ін.

Цікавими для дослідження є праці таких американських учених, як Д. Крендалл, Т.А. Колдіц, Д.М. Мелоун, П.Дж. Свіней, котрі займаються вирішенням проблеми формування лідерства в процесі професійної підготовки військових фахівців.

Наприклад, у дослідженні О.К. Маковський [1] висунув гіпотезу, що ефективно формування в майбутніх офіцерів якостей лідера можливе у ВВЗО за таких організаційно-педагогічних умов:

1) виділення завдань формування лідерських якостей у пріоритетний напрям професійної підготовки курсантів;

2) демонстрування викладачами й командирами підрозділів зразків лідерської поведінки в процесі навчальної та службової взаємодії з курсантами;

3) забезпечення в навчально-виховному процесі можливостей для виявлення курсантами ініціативи й самостійності, лідерської поведінки;

4) ігрове моделювання в педагогічному процесі способів виконання курсантами лідерських функцій майбутньої професійної діяльності;

5) індивідуалізація професійної підготовки курсантів на підставі діагностики та корегування їхніх лідерських якостей;

6) підвищення психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників щодо формування лідерських якостей у курсантів.

Одним із вагомих результатів дослідження вченого є те, що ним розроблено педагогічну технологію формування якостей лідера майбутніх офіцерів, основними елементами якої є ігрова педагогічна програма формування якостей лідера військового колективу; серія тренінгових вправ; методичні рекомендації командному та викладацькому складу щодо формування якостей лідера майбутніх офіцерів.

Дослідники Ю.І. Сердюк і Д.В. Іщенко основними психолого-педагогічними умовами розвитку готовності курсантів до лідерства визначили такі:

1) включення у кваліфікаційні характеристики фахівців як професійно важливі якості офіцера вимог щодо підготовки офіцерів-лідерів;

2) розгляд готовності курсантів до лідерства як мети навчально-виховного процесу, визначення змісту навчання, тобто сукупності навчальних дисциплін на весь термін навчання, на кожен курс навчання;

3) використання в навчально-виховному процесі таких наукових принципів, як соціальна зумовленість і науковість навчання; моделювання змісту й динаміки діяльності офіцера-лідера; активність особистості в оволодінні професійною діяльністю офіцера-лідера в навчальній діяльності військового вищого навчального закладу;

4) вибір відповідної системи педагогічних засобів, зокрема мети, змісту, методів, організаційних форм, забезпечення відповідних міжпредметних зв'язків і відносин між суб'єктами навчального процесу;

5) розроблення заходів щодо підготовки викладацького складу до роботи з формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до лідерства [2].

Однією з головних організаційних умов формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО є поєднання процесів навчання й виховання, формування й розвитку військових лідерів. Відповідно, організація комплексної взаємодії вищезначених педагогічних процесів і явищ у ВВЗО щодо формування певних поведінкових лідерських компетенцій і чеснот є необхідною та важливою умовою для формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів.

Однією з не вирішених раніше частин вищезначеної проблеми є недостатнє наукове обґрунтування й розробленість організаційних умов формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО, що зумовлені останніми змінами в системі військової освіти – підготовки та підвищення кваліфікації офіцерів Збройних Сил України.

**Метою статті** є розкриття основних організаційних умов впровадження методики формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО.

**Виклад основного матеріалу.** Формалізований навчально-виховний процес без включення емоційно-почуттєвого, ціннісного контексту не здатний забезпечити на виході якісну освіту офіцера, тим більше зі сформованими поведінковими лідерськими компетенціями, тому що невдача під час підготовки призводить до підготовки невдачі. Як наслідок, система військової освіти не буде спроможна продукувати справжніх лідерів: для цього недостатньо перманентно «вдосконалювати» або «оптимізувати» навчальний процес у ВВЗО. Необхідно більш активно брати участь у процесі формування професійно-значущих чеснот особистості майбутнього офіцера як лідера, коли набуваються компетенції комунікації й міжособистісної взаємодії, чітко вибудовується індивідуальна система моральних та армійських цінностей, людина визначає своє ставлення до лідерства у військовій сфері управління, проявляє активну життєву позицію, ініціативу й самостійність у судженнях, а також демонструє свій лідерський потенціал.

Ми погоджуємося з думкою, що лідерство – це відношення домінування й підпорядкування впливу та слідування цьому впливові в системі групових міжособистісних відносин. Відповідно, у широкому сенсі слова, лідерство – це один із способів організації й управління групою, що дає змогу



поєднати поняття «лідер» і «керівник» і незалежно від їх відмінностей говорити про те, що розвиток якостей лідера сприяє розвитку якостей керівника. Однак лідерство можна вважати, за визначенням С.А. Калашнікової [3, с. 41–42], «вищим еволюційним і якісним рівнем управління» (рис. 1).

Які ж організаційні умови успішного навчання й виховання військових лідерів найголовніші?

Щоб сформувавши справжнього лідера, майбутнього офіцера потрібно добре вивчити і знати. У навчально-виховному процесі ВВЗО передусім необхідно організувати виявлення потенційних лідерів – курсантів, які володіють відповідними здібностями і здатностями лідерства.

Цей етап необхідний, попри те що в навчальних групах курсантів з перших місяців служби й навчання традиційно виділяються соціально активні та домінуючі особи, що характеризуються зацікавленістю до подій і середовища, у якому перебувають, проявляють бажання впливати на внутрішньогрупові процеси та прагнення до першості, позицій лідерства. Виявлення потенційних лідерів необхідно здійснювати й тому, що офіцери курсової ланки зазвичай призначають на сержантські посади вчорашніх школярів за критеріями, які не обґрунтовані ні з психологічного, ні з педагогічного поглядів. У сучасній українській системі військової освіти нині відсутній механізм і процедури визначення потенційних командирів низової ланки (відділення, навчальної групи). Відповідно, пізніше, у кінці першого або на другому курсі, навчання такі курсанти проявляють неготовність і нездатність впливу на своїх колег, позбавляються сержантського звання тими командирами,

які їх призначали, та отримують у край негативний лідерський та управлінський досвід.

Вивчення практики діяльності офіцерів курсової ланки ВВЗО свідчить про те, що основу формування поведінкових лідерських компетенцій у курсантів становить їхній власний службовий досвід. Зауважимо, що їх більшість не мала достатнього досвіду служби саме у військах (зазвичай до 2–3-х років) і не завжди спроможна передати необхідні поведінкові лідерські компетенції курсантам у роботі з особовим складом військової служби за контрактом.

У зв'язку з тим що досвід служби офіцерів курсової ланки набуває психолого-педагогічної унікальності, виникає ризик культивування негативних елементів у курсантському середовищі з подальшим перенесенням цього досвіду у військову практику офіцерами – випускниками ВВЗО. Відповідно, необхідно формувати в курсових офіцерів ясні й чіткі установки в психолого-педагогічній сфері на основі сучасних принципів і законів теорії управління та його вищого еволюційного типу – лідерства, а також воїнської етики й корпоративної культури офіцера, що ґрунтується на армійських цінностях і внормована в Доктрині військового лідерства Збройних Сил України. Звісно, для таких офіцерів необхідний високий рівень сформованості ініціативи, активності (проактивності), емоційного інтелекту, вольових якостей, організаторських здібностей, відповідальності, зацікавленості в досягненні групових цілей, нарешті, вони повинні володіти достатнім рівнем комунікабельності й особистої привабливості (харизмою).

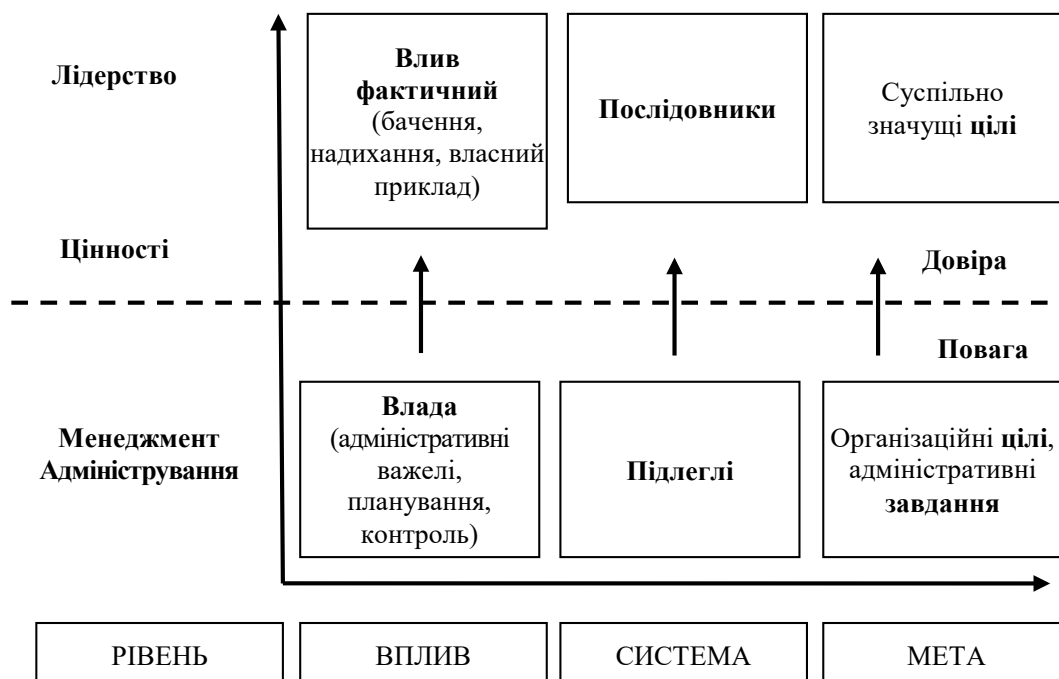


Рис. 1. Трансформація сутності управління в лідерство через еволюційні рівні [3, с. 43]

Водночас дотепер не зрозуміло, чи потрібні особистості специфічні (унікальні) якості лідера (сила й рухливість нервових процесів, здатність до співчуття, яскраво виражені евристичні та інтелектуальні здібності тощо)? Результати проведених педагогічних експериментів доводять, що наявність одних лише якостей і рис лідера є недостатньою для досягнення ефективного впливу на особовий склад, необхідні також інші, додаткові чинники. Ні якості особистості, ні особливості поведінки й ситуації, у яких має діяти потенційний військовий лідер, самі по собі не виявляють системні джерела й механізми феномена лідерства та його компетентності. Як видається, лідером може стати людина, здатна до адаптації своєї особистості або конструктивного самовизначення в інтересах досягнення цілей спільної діяльності, що ґрунтується на основі відповідних моральних цінностей і чеснот. Тим самим лідерські якості й поведінка можуть бути розвинуті й покращені завдяки процесам навчання та виховання майбутніх офіцерів у ВВЗО.

Однією з організаційних умов формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО є ретельне планування й реалізація стажування курсантів старших курсів (3, 4, 5) на сержантських посадах у своїх навчальних групах або в групах молодших курсів. Додатково необхідно організувати наставництво старших курсантів над молодшими в плані надання допомоги й передачі службового, навчального та методичного досвіду курсантам молодших курсів. Цей досвід широко розповсюджений, наприклад, у Військовій академії Республіки Південна Корея, Військовій академії США (Вест-Пойнт) тощо. Під час професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВЗО організовується набуття ним досвіду управління й лідерства за чіткими критеріями оцінювання успішності виконання обов'язків командира підрозділу й не тільки з боку науково-педагогічних працівників, наставників і безпосередніх командирів, а й з боку однокурсників, якими тимчасово управляє майбутній офіцер за так званою методикою експертної оцінки на «360 градусів».

Однією з проблем, із якими стикаються курсанти під час виконання обов'язків сержантів у навчальних групах у період становлення на своїх посадах, є, як показує досвід, невміння налагоджувати взаємини зі своїми підлеглими колегами, відсутність знань про методи психологічного, управлінського й лідерського впливу, уміння їх застосовувати в повсякденній службовій практиці. При цьому зауважимо, що найбільш нетерпимими, на думку підлеглих, рисами характеру сержанта є роздратованість, грубість, запальність, байдужість до інтересів підлеглих. Також відмічена така особливість взаємин сержанта й підлеглих: вони сприймають свого командира насамперед з погляду

його моральних цінностей, реального ставлення не до одного підлеглого, а до відділення, взводу (навчальної групи курсантів) загалом.

Отже, практичне виконання курсантами обов'язків командира відділення, заступника командира взводу (стажування на сержантських посадах у навчальних групах) дасть змогу:

- виявити позитивні й негативні риси характеру та рівень лідерського потенціалу майбутнього офіцера;
- набути первинного досвіду прояву лідерської поведінки, здійснити оцінку й самооцінку сформованості відповідних лідерських навичок і вмінь;
- «зануритися» в майбутню діяльність командира підрозділу й «пережити» ситуації, що наближені до реальних уже під час підготовки до служби на офіцерських посадах;
- відчувати рівень відповідальності, ініціативності, самостійності в прийнятті рішень, довіру й надання допомоги як від старших командирів, так і від товаришів по службі тощо.

Крім того, процес формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО передбачає також набуття ними навичок і вмінь дотримуватися певного лідерського стилю впливу, вимогливості й етичної поведінки з оточуючими. Процес набуття таких поведінкових компетенцій військового лідера доцільно також організувати під час стажування на посадах сержантів у навчальних групах. Офіцери курсової ланки, офіцери-куратори та науково-педагогічні працівники із цією метою зобов'язані моделювати в навчально-виховному процесі ВВЗО такі організаційні умови:

- доцільність і законність вимог;
  - персональна відповідальність за доручену справу;
  - контроль і перевірку виконання доручень (як навчальних, так і службових);
  - показ особистого прикладу в добросовісному ставленні до служби й навчання, прояв дійсного авторитету серед підлеглих і товаришів по службі;
  - справедливість і відповідність вимог з урахуванням знання особливостей підлеглих і колег;
  - прояви ініціативи й довіри під час виконання навчальних і службових завдань і доручень тощо.
- Розглянемо деякі організаційні умови успішного формування лідерської компетентності майбутнього офіцера у ВВЗО у виховному аспекті. Варто усвідомлювати те, що військова діяльність – сфера специфічна, а підготовка офіцерського складу в ній посідає особливе місце. Військова справа – важке ремесло: треба втягнутися в нього довгим вишколом і виховати в собі професійно-значущі військові якості й чесноти; треба зрізнитися зі зброєю, військовою формою,

амуніцією; уміти адаптуватися до труднощів польових умов (холод, відсутність їжі) і підготувати себе, наскільки в мирний час це можливо, до тих бід, без яких війни не буває, треба вміти не спати, коли того вимагає служба, і навчитися користуватися для сну вільною хвилиною.

Ще важливішим, ніж психофізіологічні навички, є виховання воїнського духу. Військовий лідер повинен проїнятися почуттям дисципліни, тобто свідомістю, що він зобов'язаний підкорятися старшим і зобов'язаний управляти молодшими за званням і посадою; повинен судити про себе самого (критикувати себе) суворіше, ніж старші за званням і посадою, і вимагати від самого себе більше, ніж від підлеглих, щоб бути їм прикладом. Військовий лідер має швидко схоплювати сенс наказів і навчитися сам віддавати накази твердо, коротко і ясно; повинен беззаперечно виконувати те, що наказано, але при цьому сам вирішувати, як виконувати, проявляючи ініціативу; якщо наказів немає, повинен мати особисту мужність діяти й бути готовим тримати відповідь за своє рішення.

До військового лідера має висуватися вимога щодо наявності в нього великого потенціалу моральних і фізичних сил, які ми об'єднали під назвою «лідерської пружності», і тим більшого та більш диференційованого, чим вище його становище в ієрархічній градації. Військовий лідер мусить набути правильного сприйняття смерті на війні: він повинен уважати, що коли бій почався, то гріш ціна його життя; а як військова посадова особа, повинен усвідомлювати, що він зобов'язаний виявляти свою жалість до підлеглих і бути вправі її виказувати тільки тоді, коли підготовляється бій, обмірковується замисел і план дій, приймається рішення на виконання бойових завдань. Тут він повинен докласти всіх зусиль свого розуму й душі задля забезпечення бою так, щоб мета була досягнута з найменшими жертвами; тоді він має йти напролом і забути про все на світі, окрім тієї мети, до якої прагне. І залежно від того шляху, по якому йде виховання в армії лідерів у мирний час, на війні їм чекають або блискучі перемоги, або ганебні невдачі.

Відомо, що в основі виховання лежать певні аксіологічні ідеї, які є наслідком розуміння того, як, у якому напрямі, з якою метою варто здійснювати виховання, на що необхідно звертати увагу та що доцільно використати для досягнення поставлених цілей. На нашу думку, у найзагальнішому вигляді ці ідеї щодо формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВЗО такі:

1. Основною турботою держави, уряду є виховання та освіта політичної нації в патріотичному напрямі й формування української ідентичності її громадян.

2. Виховання майбутнього офіцера як військового лідера має бути поставлено вище за його освіту.

3. Військове виховання настільки специфічне, що вимагає самостійного окремого обґрунтування. Тому для кращого вирішення питання військової освіти треба визнати корисним існування особливих військових навчальних закладів (військових ліцеїв), де б виховувалася молодь з дитячого віку. Водночас одностороннє, замкнуте військове виховання в сучасних умовах не досягне мети, тому що має бути тісно пов'язано із соціумом.

4. Особи, яким доручається моральне виховання майбутніх офіцерів як військових лідерів, повинні по можливості володіти всіма видами авторитету: моральним авторитетом переваги сильної духовної особистості, авторитетом переваги знань а авторитетом влади, тобто авторитетом впливової особи, якій вихованці звикли підкорятися.

5. Науково-педагогічні працівники й офіцери курсової ланки у ВВЗО мають високий рівень відповідальності не тільки перед своїми вихованцями, а й перед Україною та армією: ні в одній професії людина не стає самостійно на життєвий шлях так швидко, з усією її мінливістю в такому ранньому віці, як офіцер.

6. Завдання сучасного педагога ВВЗО почесне та ідейне. Науково-педагогічним працівникам системи військової освіти в ім'я вищих інтересів української політичної нації та Збройних Сил України доводиться вести боротьбу не тільки з природними поганими нахилами вихованця, а й зі згубним світоглядом окремих родин і деструктивним впливом громадських інстинктів сучасності в умовах «гібридної війни», у якій перебуває держава.

7. Одностайність і злагоджена робота офіцерів-вихователів – серйозний і суттєвий крок благодотворного виховного впливу на вихованців ВВЗО. Молодь надзвичайно чуйна до всього, що відбувається в середовищі її педагогів і керівництва.

8. Вищими спонуканнями здавна визнаються духовність – джерело моральної чистоти людини; патріотизм – безмежна любов до України, до своєї національності й вищого служіння інтересам політичної нації; почуття обов'язку, що виражається в покірності законам, правилам служби (дисципліни) і загалом у готовності виконати прийняті на себе зобов'язання, якими б вони важкими не були; почуття честі, честолюбство і славолюбство – любов до слави – основа більшості військових чеснот і вищих подвигів; нарешті, почуття братства (корпоративності), що народжує товариське єднання – джерело взаєморозуміння та взаємної виручки.

Вище нами розкрито сутність морального виховання офіцерів як одного з основних видів виховання майбутніх військових лідерів. Визначимо основні організаційні напрями діяльності науково-педагогічних працівників, командирів (начальників) щодо морального виховання майбутніх офіцерів як лідерів у ВВЗО:

– надавати курсантам знання про вимоги, що висувуються з боку суспільства до їхнього професійного й морального образу як військових лідерів;

– пояснювати соціальну значущість військової служби, її позитивні та негативні прояви;

– стимулювати потреби і створювати мотиви курсантів до морального вдосконалення;

– застосовувати виховний вплив згідно з досягнутим рівнем моральної зрілості курсантів;

– цілеспрямовано організовувати морально значущу діяльність курсантів, у процесі якої формується, усвідомлюється й переживається особистісний сенс моральних принципів і норм, запобігаються негативні дії та вчинки, формуються моральні почуття;

– вивчати й використовувати у виховних цілях індивідуальні особливості курсантів, результати впливу командної думки та соціально-психологічного клімату в конкретній навчальній групі, курсі, факультеті (інституті);

– використовувати духовно-моральний потенціал різноманітних громадських об'єднань ВВЗО (педагогічні ради кафедр, ради сержантів, ради курсантських матерів, ветеранських організацій тощо) з метою морального виховання майбутніх офіцерів тощо.

Процесуальну площину педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників та офіцерів керівництва факультетів (інститутів) і курсової ланки щодо формування необхідних морально-етичних чеснот майбутніх офіцерів нами визначено через створення певних умов у навчально-виховному процесі ВВЗО.

Необхідний рівень морально-етичного впливу на свідомість курсантів з метою формування в них лідерської компетентності може бути забезпечений у ВВЗО за дотримання суб'єктами навчання й виховання таких вимог і норм:

– усебічне врахування індивідуально-психологічних особливостей курсантів і соціально-педагогічних явищ у навчальних групах;

– поважне, довірливе й уважне ставлення як до окремого курсанта, так і до навчальної групи загалом без будь-яких суб'єктивних упереджень;

– розумна вимогливість до курсантів, піклування про їхнє самовдосконалення, високоморальну громадянську позицію;

– витримка та врівноваженість, доброзичливість і до певної міри неформальність у спілкуванні з курсантами (партнерство), довіра й тактовність;

– моральна відповідальність за взаємини, що складаються між курсантами, стимулювання позитивних ціннісних проявів особистості, забезпечення мотиваційної основи морально-етичного вдосконалення, підтримка ініціативи в усіх корисних починаннях (проектах);

– приклад педагогічного оптимізму, активної життєвої позиції викладача, офіцера;

– непримиренність до аморальності, демонстрація особистого прикладу етичної поведінки викладача, офіцера тощо.

Крім того, офіцерові, викладачеві ВВЗО, який розвиває в процесі підготовки майбутнього офіцера його морально-етичні цінності, необхідно знати, що особистість у процесі спілкування задовольняє свою вищу потребу – потребу в людяності (К.А. Абульханова-Славська).

Комунікаційні здібності офіцерів управлінської або курсової ланки, науково-педагогічних працівників регулюють міжособові взаємини, що вимагає від них творчого підходу до створення різних форм спілкування з курсантами, які сприяють прояву в них таких людських якостей, як гідність, свобода, довіра, пошана, що характеризують індивідуальність. Спілкування розвиває відчуття людини, її етичні цінності, формує моральні ідеали. У спілкуванні проявляється ієрархія ціннісних орієнтацій особистості майбутнього військового лідера, характер її життєвих рефлексій (до себе, до інших, суспільства, служби, життя загалом). Будь-який стиль спілкування синтезує здатність розуму й волі, етичну свідомість і поведінку, мотиви й відчуття.

Лише ті офіцери, науково-педагогічні працівники, які своїми конкретними практичними діями та вчинками зближують дійсність з етичним ідеалом, здатні ушляхетнювати мікросередовище й розумно вирішувати конфліктогенні ситуації. Здатність перетворювати обставини в ім'я етичних цілей, уміння ухвалювати рішення й вибирати засоби відповідно до етичної необхідності свідчать про те, що майбутній офіцер у розмаїтті ситуацій здатний свідомо визначити лінію поведінки, співвідносячи моральний вибір із життєвими обставинами, продемонструвавши при цьому гуманність, принциповість, протидію аморальному та, як наслідок, лідерську компетентність.

**Висновки і пропозиції.** Напрямами подальшого дослідження проблем лідерської підготовки майбутніх офіцерів у ВВЗО можуть бути:

– обґрунтування, розроблення й упровадження інноваційних педагогічних технологій лідерської підготовки офіцерів на основі сучасних концепцій ціннісного і трансформаційного лідерства;

– забезпечення творчого сприйняття й усвідомлення науково-педагогічними працівниками сутності нових педагогічних технологій і методик на основі суб'єктно-діяльного та компетентнісного підходів у професійній підготовці офіцерів;

– створення спільної асоціації викладачів для підготовки військових лідерів у педагогічній системі вищих закладів освіти інших військових формувань та авторський контроль з її боку

правильності трактування й ефективності реалізації її розробок;

– цілеспрямована організація науково-методичної роботи у ВВЗО, що передбачає організацію участі всіх науково-педагогічних працівників у дослідно-експериментальній роботі з проблем військової лідерології та активне залучення до її проведення курсантів ВВЗО;

– проведення науково-дослідних робіт з проблеми підготовки військових керівників на основі науково обґрунтованих концепцій лідерства, що реалізовані в підготовці цивільних фахівців тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Маковський О.К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2002. 18 с.
2. Сердюк Ю.І., Іщенко Д.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей курсантів ВВНЗ у процесі навчання загальновійськових дисциплін. *Збірник наукових праць НАДПС України. Серія «Педагогічні і психологічні науки»*. 2010. № 56. С. 123–126.
3. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства. Київ, 2010. 379 с.

#### **Boyko O. Organizational conditions of implementation of the method of formation of leader competence of future officers in higher military education institutions**

*The article is devoted to the study of organizational conditions of implementation of the methodology of forming the leadership competencies of future officers in higher military educational establishments. It is determined that one of the main organizational conditions is the combination of processes of training and education, formation and development of military leaders. The results of pedagogical experiments prove that neither the personality qualities, nor the peculiarities of behavior and situations in which a potential military leader should act, by themselves do not reveal the systemic sources and mechanisms of the phenomenon of leadership and its competence. A person who is capable of adapting his or her personality or constructive self-determination in the interests of achieving the goals of a joint activity based on relevant moral values and virtues may appear to be the leader. Thus, leadership skills and behavior can be developed and improved through the processes of training and education of future officers in the Higher Military Schools. Accordingly, the organization of a comprehensive interaction of the above pedagogical processes and phenomena in the Higher Military Schools of regarding the formation of certain behavioral leadership competencies and virtues is a necessary and important condition for the formation of leadership competencies of future officers. The study found that the basic organizational conditions for forming the leadership competencies of future officers in the higher military education institutions are: internships in non-commissioned positions in training groups; mentoring senior cadets over junior cadets; expediency and legality of requirements; personal responsibility for the task; control and verification of performance of orders (both educational and official); showing a personal example in a conscientious attitude to service and training, a display of genuine authority among subordinates and colleagues; fairness and compliance with requirements based on knowledge of the characteristics of subordinates and colleagues; displays of initiative and trust in the performance of educational and service tasks and assignments, etc.*

**Key words:** leadership competence, behavioral leadership competencies, leadership resilience.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.6>**К. А. Борін**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри викладання другої іноземної мови  
Запорізького національного університету

## ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Стаття присвячена аналізу впровадження проектної роботи в навчальний процес як одного з ефективних видів організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов. Цінність проектної роботи полягає в поєднанні процесу самостійної творчої діяльності студентів і презентації кінцевого продукту, який повинен демонструвати досягнення відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції. Автор статті звертає увагу на те, що навчання у вищих навчальних закладах має бути побудовано так, щоб викладач на практичних, семінарських і лекційних заняттях передавав не тільки певний обсяг навчального матеріалу студентам і формував їхні мовні компетенції, а й навчав здобувати ці знання самостійно через механізми рефлексії та визначення мети й, що не менш важливо, сприяв розвитку особистості студента в професійному, інтелектуальному та моральному плані, реалізуючи, отже, принципи проблемного, розвивального навчання.*

*У процесі дослідження виявлено, що робота над проектом є потенційно вмотивованою, сприяє розширенню кругозору студентів, розвиває вміння критично мислити. Це надає їм упевненості, підсилює почуття власної гідності й автономії, а також формує в студентів мовні компетенції, розвиває когнітивні здібності та урізноманітнює зміст навчання. Проектне навчання дає викладачеві змогу ставити завдання, визначати їх складність, відкрито імітувати проблеми в реальному світі. Студенти бачать міждисциплінарний характер цих завдань і можливість вирішення їх декількома шляхами. Студенти, які мають свободу вибору стратегій і підходів для вирішення певних завдань, можуть брати більш активну участь у процесі навчання.*

*Отже, проектна робота є одним із ключових складників у розвитку самостійної творчої активності студентів. Вона акцентує увагу на змістовій стороні, є кооперативною за своїм характером, призводить до інтеграції в реальні ситуації всіх навичок і вмінь студентів, отриманих ними в процесі навчання.*

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, проектна робота, організація самостійної роботи, творча діяльність, мовні компетенції, розвиток особистості, конкурентоспроможний фахівець.

**Постановка проблеми.** Підготовка кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здібних до компетентної, відповідальної та ефективною діяльності за своєю спеціальністю, неможлива без підвищення ролі самостійної роботи студентів в освітньому процесі. Триразове перевищення годин на самостійну роботу студентів порівняно з аудиторною формою занять у Європейських країнах, які залучені до Болонського процесу, та в Америці вважається найбільш ефективним задля поліпшення якості підготовки фахівців. Останніми роками у вищій освіті України відзначається стійка тенденція до зниження загальної кількості годин, що відведені на аудиторні заняття, і їх збільшення на самостійну роботу студентів. Пріоритет самостійного освоєння навчального матеріалу студентами вимагає від викладачів відповідної реорганізації навчального процесу, розроблення та впровадження відповідних форм і методів організації самостійної роботи студентів [3, с. 336].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження свідчать про те, що навчання

у вищих навчальних закладах має бути побудовано так, щоб викладач на практичних, семінарських і лекційних заняттях передавав не тільки певний обсяг навчального матеріалу студентам і формував їхні мовні компетенції, а й навчав здобувати їх самостійно через механізми рефлексії та визначення мети й, що не менш важливо, сприяв розвитку особистості студента в професійному, інтелектуальному та моральному плані, реалізуючи, отже, принципи проблемного, розвивального навчання, про що в численних роботах визначали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Зайцева, І.А. Зимова, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий, Діана Фрід Бут, А. Легутко, Р. Папандреу, В. Уорд, С. Хейнс, К. Шеппард та інші. На думку вчених, систематична самостійна робота є однією з необхідних і важливих умов успішного вивчення будь-якої навчальної дисципліни, у тому числі й іноземної мови. Іноземна мова розглядається сьогодні не тільки як інструмент комунікацій, а й передусім як засіб, що стимулює процес пізнання [3, с. 336].

Проектна робота як один із ефективних видів організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов надає широкий спектр дій та ідей для самостійно створених студентами проектів усередині й за межами вищих навчальних закладів.

**Мета статті** – проаналізувати впровадження проектної роботи до самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів під час вивчення іноземних мов з метою підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземних мов є довгим і складним процесом. Немає жодних сумнівів, що вивчення іноземної мови відрізняється від вивчення будь-якої іншої навчальної дисципліни. Це відбувається головним чином через соціальний характер такого процесу. Мова відображає суспільне буття людини, яке є частиною її ідентичності й використовується для передачі цієї тотожності з іншими людьми. Вивчення іноземної мови є багатоскладовим процесом, який включає в себе набагато більше, ніж просто мовні компетенції. Він полягає в змінах у самому собі, прийнятті нових соціальних і культурних моделей поведінки й способів існування, тому має значний вплив на соціальну природу студента [5, с. 73–74].

Найважливішою формою навчально-пізнавальної діяльності з іноземної мови на сучасному етапі, що сприяє досягненню відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції в період навчання у вищому навчальному закладі й формуванню навичок самоосвіти, є самостійна робота студентів. Уже під час підготовки до аудиторних занять студенти повинні самостійно виконувати певний обсяг завдань, але через обмеження можливостей вибору форм роботи, та її регламентацію це не забезпечує оволодіння прийомами самостійної роботи в повному обсязі й не моделює ситуацію за межами аудиторної роботи. Як показує практика, найбільш ефективними для самостійної роботи студентів є такі форми завдань, як реферати, мультимедійні презентації, есе, проекти тощо.

Проектна методика навчання набуває особливого значення натеper для навчання іноземних мов. Її цінність полягає в поєднанні процесу самостійної творчої роботи та презентації кінцевого продукту у вигляді усної або мультимедійної презентації, стінгазети, доповіді, креативного твору, альбому з газетних вирізок, інсценування тощо.

Говорячи про проектну роботу, передусім варто визначити, що вона означає й чим відрізняється від традиційного навчання іноземним мовам. Останніми роками все більше педагогів звертається до проектної роботи як засобу організації самостійної роботи студентів, що сприяє конструктивній участі студентів під час вивчення іноземної мови. Під час виконання проектної роботи

студенти набувають мовних навичок і водночас стають більш обізнаними. Завдяки залученню проектної роботи до змісту навчальної дисципліни викладачі створюють «яскраве середовище» навчання, яке вимагає активної участі студентів, стимулює їх до отримання більш високої кваліфікації, удосконалення рівня мислення, змушує їх відповідально організувати власне навчання.

Так, дослідниця Діани Фрід Бут зазначає: «Робота над проектом є джерелом з різних контекстів, яке надихає на творчі ідеї ...» [4, с. 125]. Кожен із вищезазначених педагогів підійшов до організації проектної роботи з різних точок зору. Ознайомившись із деякими з них, можна виділити основні характеристики роботи над проектом, які покладені до основи численних зарубіжних і вітчизняних досліджень про успішну організацію самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, а саме:

- проектна робота зосереджується на змісті навчання, а не на певній мовній меті. Актуальні теми, що становлять інтерес для студентів, можуть стати ключовими ідеями для створення проекту;

- центральною фігурою в роботі над проектом є студент, хоча викладач відіграє важливу роль у наданні підтримки й керівництві протягом усього процесу створення проекту;

- робота над проектом – це співпраця, а не конкуренція. Студенти повинні працювати самостійно в невеликих групах і використовувати в процесі підготовки спільні ресурси, ідеї та власний досвід;

- проектна робота є дзеркальним відображення реальних завдань, що призводить до справжньої інтеграції мовних компетенцій і навичок обробки інформації в реальне життя;

- робота над проектом завершується у вигляді кінцевого продукту (усний виступ, стендова доповідь, мультимедійні проекти тощо) [1].

Цінність проекту полягає не тільки в кінцевому продукті, а й в організації процесу роботи. Отже, основою проектної роботи варто вважати процес і продукт орієнтації, а також надання студентам можливості зосередити увагу на плавності й чіткості етапів проектної роботи. Типи проектів можуть також відрізнятися способом збирання даних, методи дослідження і джерела інформації:

- дослідницькі проекти (збирання інформації в бібліотечних джерелах);

- текст-проекти (літературні джерела, звіти за повідомленнями в засобах масової інформації, відео- та аудіоматеріали, Інтернет).

Проекти вимагають спілкування з фізичними особами (на підприємствах, у державних установах, школах тощо), робити запити інформації за допомогою листів, телефонних дзвінків, електронної пошти або соціальних мереж. Для успішної

підготовки проектної роботи варто дотримуватися декількох етапів роботи над нею, незалежно від того включена проектна робота до змісту тематичних блоків чи введена у виконання традиційних видів роботи [1].

#### 1. Етап I. Підготовка.

Студенти й викладачі узгоджують тему проекту. Викладач готує студентів до збирання інформації. Після визначення студентами початку та кінцевої мети проекту вони повинні позначити структуру – «тіло» проекту:

- обговорення теми в групі: що відомо про надану проблему, яку інформацію потрібно знайти, яка лексика потрібна, щоб можна було зрозуміти інформацію, яку знайдено в Інтернеті;
- обговорення конкретних питань, на які варто знайти відповіді (інформацію);
- визначення часових меж, у яких відбуватиметься збирання інформації в Інтернеті;
- обговорення соціального аспекту підготовки проекту (робота в парах, групах, індивідуально);
- форма пред'явлення інформації для презентації, яку знайдено в Інтернеті.

#### 2. Етап II. Проведення.

Студенти збирають інформацію щодо заздалегідь визначених питань. Уся важлива інформація повинна бути збережена на жорсткому або знімному диску для подальшого її опрацювання. Цей етап має включати такі завдання:

- переглянути всю зібрану інформацію;
- виписати й систематизувати незнайому лексику та знайти її значення в словнику;
- викласти знайдену інформацію своїми словами.

#### 3. Етап III. Обробка зібраної інформації.

Викладач готує студентів до аналізу даних. Студенти працюють в аудиторії над підготовкою презентації. За допомогою своїх записів, які складені вдома, вони обмінюються інформацією. Так іде обробка матеріалу. Викладач готує студентів до кульмінаційного моменту проектної роботи. На основі обробленої інформації готується презентація, розподіляються завдання й ролі в групі, залежно від запланованої форми презентації.

#### 4. Етап IV. Презентація.

Студенти демонструють кінцевий продукт. Результати роботи представляються в аудиторії. Спосіб пред'явлення презентації залежить від форми, яка передбачена робочою програмою (письмова або усна). Студенти оцінюють проект. Студенти й викладачі часто уявляють перегляд презентації як підведення підсумків уже вивченої лексичної теми, тому на заключному етапі роботи сту-

дентам варто зробити самоаналіз якості засвоєння пройденого навчального матеріалу та набутого досвіду. Студенти мають можливість проаналізувати процес формування мовних компетенцій, зміст лексичної теми, етапи, які вони пройшли для підготовки та завершення проекту, й ефективність виконання подібних завдань. За допомогою цих складників, які відображають їхню діяльність, студенти розуміють, який обсяг роботи ними зроблено, що дав їм досвід для створення майбутніх проектів [1].

**Висновки і пропозиції.** Робота над проектом є потенційно вмотивованою, сприяє розширенню кругозору студентів, розвиває вміння критично мислити. Це надає їм упевненість, підсилює почуття власної гідності й автономії, а також формує в студентів мовні компетенції, розвиває когнітивні здібності та урізноманітнює зміст навчання. Проектне навчання дає викладачеві змогу ставити завдання, визначати їх складність, відкрито імітувати проблеми в реальному світі. Студенти бачать міждисциплінарний характер цих завдань, те, що кожне завдання може мати декілька шляхів його вирішення. Студенти, які мають свободу вибору стратегій і підходів для вирішення певних завдань, можуть брати більш активну участь у процесі навчання.

Отже, проектна робота є одним із ключових складників у розвитку самостійної творчої активності студентів. Вона акцентує увагу на змістовій стороні, є кооперативною за своїм характером, призводить до інтеграції в реальні ситуації всіх навичок і вмінь студентів, отриманих ними в процесі навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Гладка О.В. Формування комунікативної компетенції студентів на основі проектно-методики навчання іноземної мови. URL: [http://zagpedagogika.at.ua/load/formuvannja\\_komunikativnoji\\_kompetencij...](http://zagpedagogika.at.ua/load/formuvannja_komunikativnoji_kompetencij...) (дата звернення: 12.03.2020).
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ : НМК ВО, 1990. 62 с.
3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навчальний посібник / А.М. Алексюк та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
4. Fried-Booth D.L. Project Work. Oxford : Oxford University Press, 2002. 125 p.
5. Haines S. Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. United Kingdom : Nelson, 1989. С. 73–74.



**Borin K. Project work as an intensification method of student's self-study by learning foreign languages**

*This article concentrates into introduction of project work to educational process as one of the most effective methods of student's self-study by learning foreign languages. The value of project work consists in consolidation of students' independent creative activity and presentation of their final product which has to show the progress in the appropriate level of their foreign communicative competence.*

*The author of the article pays attention to the fact that education in higher schools must be organized in such a way that a lecturer at practical lessons, seminars and lectures gives students certain educational material and forms their language skills as well as teaches them to get knowledge independently through the mechanisms of reflection and goal-setting and, furthermore, contributes to student's development of the personality in professional, intellectual and ethical sphere realizing the principles of problem development education.*

*In the course of the research it was recognized that the work at a project is potentially motivated, promotes spreading the students' outlook, and develops the ability of critical thinking. This gives them confidence, increases their sense of self-dignity and self-government as well as forms language skills, promotes cognitive abilities and diversifies the content of education.*

*Project work allows a teacher to set goals, to determine their difficulty, to imitate problems openly in real life. Students see interdisciplinary nature of these tasks and the possibility to solve them in different ways. The students that have free choice of strategies and ways of solving the tasks are able to become more involved in learning process.*

*To sum up, project work is one of the key components that promote independent creative students' activity. Project work focuses on the content, is cooperative, and leads to integration of all students' skills and abilities in real-life situations which they got through the learning process.*

**Key words:** *higher education institution, project work, self-learning management, creative activity, language skills, personality development, competitive expert.*

К. А. Бровко

аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка

## ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено характеристиці компонентів корпоративної культури студентів з погляду різних наукових підходів, таким як ціннісно-нормативний компонент, ігровий, іміджевий, організаційний, комунікаційний, соціально-психологічні відносини, знаково-символьний, зовнішня ідентифікація. Доведено, що означені компоненти корпоративної культури студентів університету відповідають таким особистісним характеристикам, як соціальна активність, дивергентність поведінки, мобільність поведінки, емпатія, стійкість особистості, комунікативність. Подано авторське визначення поняття «корпоративна культура», яка розглядається як система спільних переконань, вірувань, цінностей, що слугує спрямуванням щодо підтримки корпоративної поведінки особистості; також структури корпоративної культури, що розглядається як система матеріальних і духовних цінностей, передбачень, вірувань, очікувань, норм і стилю поведінки, які підтримуються більшістю студентів, а також визначає спосіб їхніх дій і міжособистісної взаємодії в професійній і повсякденній діяльності. Окреслено функції корпоративної культури. Визначено структурні компоненти корпоративної культури студентської молоді, як-от: зовнішні атрибути (символіка, кольори, зовнішній вигляд будівель, устаткування, меблі, слогани, фірмовий стиль, організаційні церемонії тощо); внутрішні цінності й норми, стратегії поведінки (вірування, цінності, ритуали, табу, образи й міфи, пов'язані з діяльністю організації, прийняті норми спілкування). Подано характеристику студентського віку відповідно до кожного з окреслених компонентів корпоративної культури студентів. Визначено структуру корпоративної культури студентів в освітньому середовищі університету, що містить емоційно-ціннісний (моральні цінності й установки, переконання особистості, мотиви корпоративної культури особистості); когнітивний (сукупність науково-теоретичних знань про корпоративну культуру загалом і про корпоративну культуру особистості, зокрема сукупність знань, що презентують корпоративну культуру); діяльнісний (діяльність, поведінка, спілкування, взаємодія, активність); рефлексивний (схильність сприймати всі сторони свого «Я», приймати себе в усій повноті поведінкових проявів) компоненти.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, змістові характеристики, компонента структура, компоненти, корпоративна культура, майбутні фахівці, особистість, студенти, університет.

**Постановка проблеми.** Вхідження України в сучасний європейський освітній простір передбачає підготовку фахівців нової генерації; формування компетентного, висококваліфікованого конкурентоспроможного спеціаліста, який буде відповідати всім міжнародним вимогам і стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, адже саме вони є інструментом трансляції культури, де виробляються й поширюються соціокультурні, корпоративні цінності, формується досвід партнерської взаємодії, лідерства-служіння, підвищується духовний та інтелектуальний потенціал суспільства. Усе це, безперечно, активізує проблему дослідження змістових компонентів корпоративної культури студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти феномена корпоративної культури в працях досліджувало безліч науковців, а саме: корпоративну культуру закладу вищої освіти (А. Беляєв, О. Габдулхакова, К. Гнезділова, О. Жильцов, Г. Кондратенко, В. Кубко, Н. Морзе, В. Огнев'юк, О. Романовський,

О. Чижикова, Н. Яблонскене та ін.); сутнісні характеристики феномену корпоративної культури особистості (О. Віханський, М. Дмитренко, В. Зоріна, С. Ковалевський, Л. Кошева, Є. Кузьмін, Б. Ломов, Л. Орбан-Лембрик, Т. Немченко, Т. Чернишова та ін.); компонентна структура корпоративної культури (А. Ігнат'єва, О. Гарафонова, Ю. Похолков та ін.); компоненти корпоративної культури студентів (Т. Лапіна, В. Парсяк, М. Мескон, В. Шаполова, Н. Наконечна та ін.); специфіка освітнього середовища університету (Д. Беляєва, В. Бочарової, Ю. Бродський, М. Братко, Н. Вьюнова, А. Каташов, В. Петровський, П. Семенов, М. Скаткін, В. Слободчиков та ін.).

**Мета статті** – змістова характеристика компонентів корпоративної культури студентів університету.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, корпоративну культуру варто трактувати як систему спільних переконань, вірувань, цінностей, що слугує спрямуванням щодо підтримки корпоративної поведінки особистості [10, с. 176].

У структурі корпоративної культури можна виділити такі структурні елементи: систему матеріальних

і духовних цінностей, передбачень, вірувань, очікувань, норм і стилю поведінки, які підтримуються більшістю студентів, а також визначають спосіб їхніх дій і міжособистісної взаємодії в професійній і повсякденній діяльності.

Важливою функцією корпоративної культури є зміцнення соціального партнерства професорсько-викладацького складу та студентів, об'єднання і спрямування інтелектуального й духовного потенціалу людського капіталу на ефективну реалізацію місії, візії закладу вищої освіти щодо виробництва нових знань, умінь, навичок, підвищення відповідальності за якість надання освітніх послуг і культурно-просвітницької роботи [1, с. 17].

У сучасній науково-педагогічній літературі не існує єдиного чітко сформованого підходу до виокремлення компонентів корпоративної культури студентів. Кожен науковець, з огляду на власні погляди, виділяє найбільш значущі, на його думку, компоненти корпоративної культури.

Так, наприклад, А. Ігнатєва та О. Гарафонова виділяють такі компоненти корпоративної культури [4]: командні заходи, які зазвичай спрямовані на організацію та проведення різноманітних заходів з нагоди дня організації, загального професійного свята, конференцій, симпозіумів, гостьових лекцій, вебінарів, тренінгів, воркшопів, виставок, благодійних акцій та інших будь-яких подій у житті організації; засоби масової інформації передбачають ознайомлення суб'єктів організації з корпоративними науковими виданнями, користування веб-сайтом організації, повідомлення певного виду інформації за допомогою інформаційних постерів та отримування інформаційних листів; корпоративні документи, у яких прописано положення про адаптацію, мотиваційну політику, корпоративні заходи, організаційну структуру.

Узагальнивши, можна відмітити, що до складу компонентів корпоративної культури належать зовнішні атрибути, що відображають матеріальну сторону життя організації (символіка, кольори, зовнішній вигляд будівель, устаткування, меблі, слогани, фірмовий стиль, організаційні церемонії тощо), і внутрішні цінності й норми, стратегії поведінки (вірування, цінності, ритуали, табу, образи й міфи, пов'язані з діяльністю організації, прийняті норми спілкування).

На думку Т. Лапіної, корпоративна культура особистості складається з трьох провідних компонентів, а саме: ціннісно-нормативного, ігрового й іміджевого. Ціннісно-нормативний компонент корпоративної культури особистості включає такі складники: смисложиттєві цінності (уявлення про добро й зло, про щастя тощо); універсальні цінності (вітальні, суспільного визнання, міжособистісного спілкування, демократичні); партикулярні цінності (любов до Батьківщини, до родини тощо); фетишизми (віра в Бога, прагнення до абсо-

люту тощо). Ігровий компонент корпоративної культури особистості виявляється крізь систему знаків і символів, мову, лозунг як коротке вираження загальних цінностей, легенди, ігри й маневри, рольові моделі, символічний менеджмент. Іміджевий компонент корпоративної культури особистості виявляється через характер його емоційно-позитивного ставлення до фірмового стилю, логотипу, прапора, корпоративного кольору, фірмового одягу тощо [5, с. 13, 18–24].

В. Парсяк виокремлює такі компоненти корпоративної культури студентів університету: ціннісно-нормативний (основні цінності, норми та правила); організаційний (формальна й неформальна організаційна структура, структура лідерства); комунікаційний (структура формалізованих і неформалізованих потоків, якість комунікацій); соціально-психологічні відносини (соціометрія, система ролей, конфліктність); знаково-символьний (міфи та легенди, корпоративні перекази); зовнішня ідентифікація (імідж, рекламні атрибути) [6].

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що означені компоненти корпоративної культури студентів університету відповідають таким особистісним характеристикам, як соціальна активність (готовність до взаємодії з усіма представниками організації з метою досягнення загальних поставлених цілей і вибудовування конструктивних відносин); дивергентність поведінки (здібність до неординарного вирішення поставлених завдань, орієнтація на пошук декількох варіантів рішення); мобільність поведінки (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням складених обставин); емпатія (адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини); стійкість особистості (сформованість соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з іншими людьми); комунікативність (готовність до сприйняття думок та оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, яка має право на існування незалежно від ступеня розбіжності з їхніми власними поглядами, здатність до взаємодії особистостей, що мислять по-різному, і вміння домовлятися).

Отже, на основі теоретичного дослідження проблеми формування корпоративної культури студентів в освітньому середовищі університету нами визначено чотири компоненти сформованості корпоративної культури студентів: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і рефлексивний*.

*Когнітивний компонент* характеризує сукупність науково-теоретичних знань про корпоративну культуру загалом і корпоративну культуру особистості зокрема, усвідомлення студентом місії, візії університету та своєї ролі в корпоративному управлінні, знання сутності корпоративної

культури, специфіки її вияву в освітній установі, організації міжособистісної взаємодії для виконання майбутніх професійних завдань.

Важливими характеристиками когнітивного компонента корпоративної культури є знання студентами характеристик прояву таких особистісних якостей, як комунікабельність, рішучість, ініціативність, терплячість, тактовність, відповідальність, товариське взаєморозуміння, здатність до співчуття.

У такий спосіб когнітивний компонент корпоративної культури студентів виражається в знанні особливостей корпоративної культури, пов'язаних із процесами спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу; у знанні складників корпоративної культури (засвоєння ними системи знань, символів, правил, вербальних і невербальних засобів і способів взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях); розумінні культурних норм та усвідомлення доцільності їх дотримання, розвинутої рефлексії.

Студентський вік є тим періодом, коли в пізнавальній діяльності домінує абстрактне мислення, створюється узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, що вивчається. На перший план виходить прагнення сформулювати власну думку. Студенти визначаються й беруть на себе відповідальність за вибір власних поглядів і власного способу життя. Інтелектуальний розвиток у період пізньої юності відбувається в тісному зв'язку з розвитком особистості. При цьому не тільки особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, а й закономірності розвитку інтелектуальної сфери впливають на процес розвитку особистості, оскільки вони забезпечують формування власної світоглядної позиції [7].

*Емоційно-ціннісний компонент* поєднує в собі моральні цінності й установки, переконання особистості, слугує основою формування мотивів корпоративної культури особистості, що визначається через рівні усвідомлення нею необхідності оволодіння та вияву корпоративної культури у взаємодії з іншими.

Саме в студентському віці найбільше актуалізується потреба в розвитку емоційної сфери, включення емоцій у пізнавальну систему у двох аспектах: у набутті досвіду емоційних відносин із людьми, емоційному контакті, а також розвитку емоційного сприйняття [8]. У міжособистісній взаємодії студенти передають один одному не тільки певну кількість інформації, а й емоційний підтекст, що досить часто є важливішим, ніж сама інформація.

Емоції відіграють важливу роль у діяльності студентів, особливо в напружені періоди життя. Переживання тих чи інших емоцій і почуттів впливає на формування особистості студента, на

перебудову його поглядів, ставлення до дійсності. Емоції визначаються тим, що відбувається всередині особистості юнака. Відмінні особливості емоцій виявляються в результаті певного набору перцептивних компонентів, які створюють індивідуальну структуру емоції. Пережиті емоції й відчуття залишають свій відбиток на інтелектуальних здібностях студентів. Емоційні стани є сприйняттями стану організму та попереднього життєвого досвіду. Вони дають змогу зрозуміти, що є важливим у конкретний момент, «аналізують» ситуацію, намагаючись з'ясувати, у чому полягає її екзистенціальна цінність [3, с. 33].

Отже, емоційно-ціннісний компонент корпоративної культури студента, виявляється в умінні особистості розуміти та вербалізувати свої почуття; у сформованості моральних, комунікативних почуттів; гуманістичній установці на спілкування; у розвинутої емпатії; усвідомленні мотивів своєї поведінки.

*Діяльнісний компонент* стосується вміння використовувати здобуті знання про корпоративну культуру для вирішення завдань освітньої діяльності, здатності діяти в різних ситуаціях; активності студентів в організації; дотримання норм і правил міжособистісних взаємин, що склалися між суб'єктами освітнього процесу; наявності вмінь і навичок внутрішньої групової й командної взаємодії, заснованої на принципах корпоративної етики; уміння узгоджувати свої дії з діями оточуючих, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях відповідно до вимог корпоративної культури; уміння підтримувати імідж університету.

Досить сприятливим у цьому сенсі є студентський вік, для якого характерна здатність критично ставитися до себе, помічати недоліки своєї поведінки, уміння осмислювати свої конформні й негативні реакції на пропонувані ситуації, відстоювати право на самостійний вибір можливої поведінки, прагнення оволодіти власними афективними реакціями й поведінкою загалом [9].

Студентський вік є періодом завершення формування етичної сфери, становлення і стабілізації характеру, у цей час формуються їхні широкі культурні запити й потреби. Відбувається перехід до самоуправління власною поведінкою та діяльністю, прийняття відповідальності за власне життя, успіхи й невдачі. Культура поведінки студентів у найбільш загальних рисах складається з культури спілкування, культури зовнішнього вигляду та культури побуту. Дуже важливим фактором під час формування культури поведінки є такі прийоми роботи, як розповідь, бесіда, спостереження, ігри, перегляд діафільмів і кінофільмів. Усі вони посідають не останнє місце й не позбавляють студентів живого спілкування з рідною природою, пам'ятками культури та архітектури

тощо. Виховання культури спілкування студентів неможливе без формування в них точності й відповідальності. Ці якості характеризують культурну, ввічливу людину, яка вмє берегти свій і чужий час, не «кидати слів і обіцянок на вітер», не підводити своєю неточністю або безвідповідальністю себе й товаришів.

Технологія формування культури поведінки в студентів університету – це спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес організації і стимулювання культурно-пізнавальної діяльності студентів, спрямований на вироблення системних знань про культурні цінності, що формують діалектичне та гнучке світорозуміння ціннісних орієнтацій на ідеали культури поведінки і традиції свого народу; моральних норм суспільства, духовності, емоційної культури, вольової саморегуляції поведінки, здатності до самопізнання та культурної самоосвіти, умінь і навичок культуротворчої діяльності й практики [2].

Варто наголосити, що наявність відповідних знань про корпоративну культуру, сформованість навичок корпоративної взаємодії в студентів налагоджує позитивний психічний та емоційний стан у взаєминах з оточуючими, визначає їхню готовність вступати в різнорівневі контакти за межами університету, позначається на успішності їхньої життєдіяльності й забезпечує адаптацію в соціумі.

*Рефлексивний компонент корпоративної культури* поєднує в собі схильність студентів до аналізу власної діяльності, а також вчинків інших людей, з'ясування причини та наслідків своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні й майбутньому, характеризується схильністю сприймати всі сторони свого «Я», приймати себе в усій повноті поведінкових проявів.

**Висновки і пропозиції.** Отже, усі окреслені п'ять компонентів корпоративної культури студентів університету становлять цілісну систему особистісного досвіду студента як суб'єкта взаємодії, спілкування, життєвого самовизначення, а також є необхідною умовою формування в них корпоративної культури. Перспективи подальших науко-

вих розвідок полягають у виокремленні й характеристиці критеріїв і показників сформованості корпоративної культури студентів університету.

#### Список використаної літератури:

1. Бровко К.А. Вплив куратора академічної групи на формування корпоративної культури студентів. *World Science. Warsaw* : RS Global Sp. z O.O., 2018. Vol. 5. № 3 (31). С. 16–20.
2. Гордієнко К. Розвиток соціальної культури особистості в молодіжному середовищі. *Соц. психологія*. 2006. № 3. С. 66–75.
3. Грищук О.В. Емоційні стани студентів як метакогнітивне утворення. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 30–34.
4. Ігнат'єва І.А., Гарафонова О.І. Корпоративне управління : підручник для студ. вищих навч. закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 600 с.
5. Корпоративная культура : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т.А. Лапина. Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. 96 с.
6. Парсяк В.Н., Драгомірова І. Корпоративна культура вищих навчальних закладів: сутність і складові. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 2. С. 97–104.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / за заг. ред. В.А. Козакова, В.А. Козаков, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін. Київ : КНЕУ, 2003. 829 с.
8. Тернопільська В.І. Довідник з виховної роботи зі студентами : навчальний посібник. Тернопіль : Богдан, 2014. 184 с.
9. Мирончук Н.М. Технології формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 40. С. 125–128.
10. Brovko K.A., Ternopil'ska V.I. Corporate culture of personality: psychological aspects. *Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles*. C.E.I.M., Valencia, Venezuela, 2017. P. 176–178.

#### **Brovko K. Contents characteristics of the university students 'corporate culture**

*The article is devoted to characterization of components of students' corporate culture from the point of view of different scientific approaches, namely: value-normative component, game, image, organizational, communication, social-psychological relations, sign-symbolic, external identification. It is proved that the identified components of corporate culture of university students correspond to such personal characteristics as: social activity, divergence of behavior, mobility of behavior, empathy, stability of personality, communicativeness. The author defines the concepts of "corporate culture", which is considered as a system of common beliefs, beliefs, values, which serves as a direction for the support of corporate personality behavior. As well as the structure of corporate culture, which is seen as a system of material and spiritual values, predictions, beliefs, expectations, norms and styles of behavior that are supported by most students, and determines the way they act and interpersonal interaction in professional and daily activities. The functions of corporate culture are outlined. Structural components of corporate culture of student youth are identified, such as: external attributes (symbolism, colors, appearance of buildings, equipment, furniture, slogans, corporate identity, organizational ceremonies, etc.); internal values and norms, strategies of behavior (beliefs, values, rituals, taboos, images*

*and myths related to the activity of the organization, accepted norms of communication). The characteristics of student age are presented in accordance with each of the components of corporate culture of students. The structure of corporate culture of students in the educational environment of the university, which contains emotional and value (moral values and attitudes, personality beliefs, motives of corporate personality culture); cognitive (the set of scientific and theoretical knowledge about corporate culture in general and about the corporate culture of the individual, in particular the set of knowledge presenting corporate culture); activity (activity, behavior, communication, interaction, activity); reflexive (tendency to perceive all sides of your "I", to accept yourself in the fullness of behavioral manifestations) components.*

**Key words:** *institution of higher education, content characteristics, component structure, components, corporate culture, future specialists, personality, students, university.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.8>**Н. С. Бурмакіна**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Поліського національного університету

## ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі підготовки студентів у закладах вищої освіти до іншомовної комунікативної компетентності. Аналіз наукових робіт доводить, що ключовим компонентом цієї компетентності є прагматичний. Сформований прагматичний компонент передбачає коректне застосування лінгвістичних і паралінгвістичних засобів у ситуації спілкування та відображає здатність побудувати ефективну мовленнєву взаємодію за конкретних умов. Елементами прагматики є вихідна передумова, дейксис, мовленнєвий акт та імплікатура. Формування прагматичного компонента – це тривалий процес із застосуванням завдань, що відповідають рівню сформованості іншомовної комунікативної й фахової компетентностей студентів і мають міждисциплінарний характер. Основними підходами під час формування компонента є дедуктивний та індуктивний. У статті розглянуто можливі причини неефективного формування прагматичного компонента іншомовної комунікативної компетентності студентів, акцентовано увагу на способах досягнення бажаного результату. Труднощі під час формування прагматичного компонента можуть бути спричинені власне викладачем у разі відсутності в нього знань з прагматики та педагогічних методів її формування, унаслідок чого студенти відчують розгубленість. Наявність соціокультурної інформації, приклади використання мови в комунікативному контексті, застосування методів, що відповідають інтересам і потребам студентів, продемонстрований зв'язок прагматики та комунікації, коректне оцінювання роботи студентів, різноманіття ситуацій іншомовного контексту упродовж аудиторних занять, комунікативний підхід до роботи зі студентами допомагають успішно сформувати прагматичний компонент іншомовної комунікативної компетентності в студентів закладів вищої освіти. Найефективнішими засобами для формування компонента названо аудіовізуальні матеріали, які наближають роботу в аудиторії до реальної ситуації спілкування. Сучасні Інтернет-ресурси є джерелом для добору різноманітних прикладів комунікативних ситуацій, які можна використовувати в роботі зі студентами.

**Ключові слова:** студент, іншомовна комунікативна компетентність, прагматичний компонент, аудіовізуальні матеріали, ситуація спілкування.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві сформована іншомовна комунікативна компетентність стає необхідним складником підготовки фахівця будь-якої галузі. Саме тому в закладах вищої освіти вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» є обов'язковою частиною освітніх програм як бакалаврату, так і магістратури, а проблема ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності посідає місце предмета дослідження в роботах науковців. Так, термін «комунікативна компетентність» розглядається як «здатність спілкуватися за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, вибираючи комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування» [1]; як «комплексне інтелектуально-психологічне утворення особистості, що характеризується здатністю людини до ефективного спілкування в різних сферах життє-

діяльності, наявністю знань мовних і мовленнєвих норм, етикету, культурних особливостей, соціального досвіду й уміння використовувати ці знання відповідно до ситуації спілкування» [1].

Іншомовна комунікативна компетентність є здатністю й готовністю до іншомовного спілкування з носіями мови, сприйняття й розуміння партнерів, адекватного та своєчасного вираження своїх розумових намірів [2, с. 359]; сукупність знань, навичок, володіння якими дає змогу практично застосовувати знання іноземної мови в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови [3, с. 209].

В опрацьованих нами джерелах знаходимо такі структурні елементи іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістична компетенція, тематична компетенція, соціокультурна компетенція, компенсаторна компетенція, навчальна компетенція, комунікативна компетенція, прагматична компетенція [4, с. 147]. Також науковці

виокремлюють у структурі іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей лінгвістичний, соціальний, соціолінгвістичний, соціокультурний, рефлексивний, аутолінгводидактичний, дискурсивний і прагматичний компоненти [5, с. 105]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що структуру комунікативної компетентності можна представити трьома компонентами – лінгвістичним, соціолінгвістичним і прагматичним [6].

Отже, сьогодні немає єдиного розуміння компонентів і їх уніфікованих назв у структурі іншомовної комунікативної компетентності, але аналіз наукової літератури довів, що структури, запропоновані науковцями, не суперечать одна одній, а лише деталізують вищезазначене поняття. Проте більшість опрацьованих нами робіт указує на наявність прагматичного компонента як необхідного складника іншомовної комунікативної компетентності, дослідження якого й зумовило тему роботи.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Структура іншомовної комунікативної компетентності була ключовою в роботах таких науковців: Я. Андрейко, О. Волошиної, Н. Гальської, З. Корнєвої, Ж. Марфіної, М. Рудіної, Т. Чернюк. Прагматичний компонент структури досліджували Т. Дрозд, Т. Маслова, В. Махінов, В. Яцишина. Проблему ефективного формування вищезазначеного компонента висвітлено в роботах вітчизняних (М. Паласюк, Л. Овчаренко) та зарубіжних науковців (А. Баррон (Barron), М. Хорайх (Choraih), Л. Елізондо (Elizondo), Н. Ідрі (Idri), А. Лоутфі (Loutfi), А. Мансоор (Mansoor)).

**Мета статті** – дослідити сутність прагматичного компонента іншомовної комунікативної компетентності, проаналізувати труднощі формування поданого компонента, виявити особливості його ефективного формування в студентів закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до теми дослідження, акцентуємо увагу на прагматичному компоненті іншомовної комунікативної компетентності. У вітчизняній науковій літературі знаходимо такі визначення прагматичного складника:

– здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення [4, с. 147];

– здатність володіти всім комплексом комунікативної поведінки як сукупністю норм і традицій спілкування в тій чи іншій лінгвокультурній спільноті [5];

– уміння інтерпретувати й самостійно породжувати цілісні дискурси, тобто тексти, які розгортаються в певному контексті, і використовувати схеми інтеракції, або моделі спілкування, дотри-

муючись вимог зв'язності, логічної організації та риторичної ефективності висловлювань [6];

– використання мовцем мовних і паралінгвістичних засобів (кінетики, такесики, проксемики, паралінгвістики, екстралінгвістики) для впливу на співбесідника в процесі іншомовної комунікації [7, с. 255–256];

– правила входження в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його впродовж усього процесу спілкування та логічно завершити; здатність оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто вмінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією спілкування [8, с. 168];

– обізнаність із принципами: організації, структурування й укладання повідомлень; використання та здійснення в процесі спілкування комунікативних мікрофункцій (надання й запис фактичної інформації, вираження ставлення до різних фактів і феноменів, що виявляються в процесі спілкування, спонукання, тощо) та макрофункцій (опис, розповідь, коментар, пояснення, вимога, роз'яснення, інструкція, демонстрація, аргументація, переконання тощо) [9].

Необхідно звернути увагу на те, що в зарубіжних авторів, як правило, зустрічається термін «прагматична компетентність», адже означає здатність на практиці застосовувати прагматичні знання, уміння та навички. Нашу увагу привернули такі визначення зарубіжних колег:

– прагматична компетентність – це знання умов і способу доречного застосування мови відповідно до поставлених цілей [10];

– знання лінгвістичних ресурсів мови для продукування висловлювань, знання контекстуального використання цих ресурсів [11].

Відповідно до досліджень науковців, прагматика складається з вихідної передумови (обумовлює лінгвістичну взаємодію та передбачає наявність інформації про мету спілкування); дейксису (вказівна функція мовної одиниці, що передбачає локалізацію й ідентифікацію осіб, предметів, подій, процесів відносно просторового й часового контексту, який створюється актом висловлення й комунікантами [12]); мовленнєвого акту; імплікатури (розкодована інтенція невербалізованої інформації [13]) [14].

Проаналізувавши сутність ключового поняття дослідження, можемо зробити висновок, що рівень сформованості прагматичного компонента безпосередньо впливає на загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, адже поєднує знання мови та паралінгвістичних засобів і проявляється в умінні брати участь у конкретному дискурсі, за певних умов, передбачаючи реакцію співрозмовника.

Саме прагматична компетентність, яка передбачає вживання як вербальних, так і невер-



бальних засобів спілкування задля досягнення комунікативної мети, є найбільш важливою й водночас складною в опануванні іноземною мовою. Складність, проте, полягає в тому, що прагматика, наявна в мовленні, не може розглядатися окремо від лінгвістичних і соціокультурних особливостей іншомовної комунікації, тому її вивчення має інтегруватися в навчання на всіх рівнях шляхом створення комунікативних ситуацій, де іноземна мова є засобом спілкування, а не об'єктом вивчення [6]. Отже, формування прагматичного компонента іншомовної комунікативної компетентності студентів у вищих навчальних закладах є тривалим процесом, що потребує детального дослідження. На наше переконання, ефективне формування означеного компонента є можливим за умов поступового переходу від елементарних завдань до складніших під час роботи зі студентами. Так, здобувачі вищої освіти на початку повинні навчитися розуміти та реагувати в контексті простих повсякденних ситуацій, що передбачають вираження звичайних емоцій (зацікавленості, подяки, вибачення, засмучення тощо). По мірі формування іншомовної комунікативної та фахової компетентностей доречними є завдання складнішого характеру в ситуаціях спілкування. Завдання мають урахувувати такі умови:

- рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів;
- рівень сформованості їхньої фахової компетентності;
- міждисциплінарний характер дисципліни «Іноземна мова».

При цьому викладач повинен пам'ятати про «два основні підходи до навчання прагматики: дедуктивний та індуктивний». «За застосування першого прагматичні норми надаються викладачем у вигляді демонстраційних прикладів, студент же аналізує надані приклади. Під час застосування другого підходу здобувач освіти самостійно аналізує наведену інформацію й самостійно пізнає прагматичні норми» [14].

Однак формування прагматичного компонента не завжди є ефективним, адже бажаний результат залежить як від викладача, так і від студента. Труднощі у викладача викликає нестача часу через перевантажену навчальну програму; недостатність знань щодо культури мови [10]; відсутність знань про педагогічні технології та роботу з ними. Труднощі в студента можуть викликати власні емоції впродовж виконання завдання (зніжковість, вагання, страх, нерішучість, сумнів, відсутність впевненості), а також зниження мотивації до навчання [14]. Отже, для успішного формування прагматичного компонента викладач повинен знати прагматичні варіації; межі застосування прагматичних норм у мові, що вивчається; мету прагматичної інформації; як навчити прагма-

тики; ступінь підготовки студентів; роль прагматики іноземної мови в освітньому контексті [14].

Як саме можна покращити результати студентів:

- надати студентам більше соціокультурної інформації про країни, мова яких вивчається;
- навести приклади використання іноземної мови в широкому спектрі життєвого комунікативного контексту;
- застосовувати методи й завдання, що відповідають інтересам і потребам студентів;
- чітко та зрозуміло пояснити зв'язок прагматики й комунікації, допомогти ідентифікувати негативний вплив неправильної взаємодії зі співрозмовником;
- оцінюючи усну підготовку студентів, акцентувати увагу не лише на помилках у граматиці та лексиці, а й на неправильному доборі висловлювань у ситуації спілкування; установити пріоритети: що виправляти, коли виправляти та як виправляти відповідно до ситуації комунікації, що виконується студентом;
- на кожну тему добрати життєву ситуацію іншомовного контексту; надати студентам необхідну термінологію та вирази;
- створювати в аудиторії різні комунікативні ситуації-завдання;
- бути гідом і помічником в аудиторії [15].

На нашу думку, найкращими засобами для формування прагматичного компонента іншомовної комунікативної компетентності є аудіовізуальні матеріали. Робота ж із текстами та підручниками є неефективною. «Підручники не дають реалістичний приклад спілкування студентам» [10]. «Підручники не відображають реальні життєві ситуації; використання ж відео чудово підходить, щоб наблизити реальне життя до аудиторії та дати можливість збільшити соціопрагматичну та прагмалінгвістичну обізнаність студентів» [16]. До аудіовізуальних засобів зараховуємо мультфільми, фільми, новини, телерекламу, відео-кліпи, освітні телевізійні програми, ток-шоу, ігрові шоу, документальні фільми, телесеріали, спортивні шоу тощо [16]. Сьогодні безліч таких матеріалів може запропонувати Інтернет мережа. Матеріали можуть бути спеціальними, навчальними, спрямованими на опанування мови або ж мати автентичний характер. Матеріали можна застосовувати зі студентами різного рівня володіння іноземною мовою, з різним рівнем фахової компетентності.

**Висновки і пропозиції.** Формування прагматичного компонента є важливим складником у структурі іншомовної комунікативної компетентності, адже відображає здатність застосовувати лінгвістичні та паралінгвістичні знання й навички в конкретній ситуації спілкування. Найефективнішими засобами для формування прагматичного компонента є аудіовізуальні

матеріали, які допомагають створити умови для невимушеного процесу мовленнєвої взаємодії. Формування прагматичного компонента вимагає від викладача ретельної підготовчої роботи та ґрунтовних фахових знань.

Перспективою подальших досліджень є розроблення завдань, спрямованих на розвиток прагматичного компонента іншомовної комунікативної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Рудіна М. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутніх учителів. *Освіта на Луганщині*. 2013. Вип. 2. С. 153–158.
2. Чернюк Т. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 358–363.
3. Волошина О.В. Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Сільське господарство та лісівництво. Серія «Психолого-педагогічні проблеми аграрної освіти»*. 2017. № 6. Т. 2. С. 204–212.
4. Паласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2014. Вип. 29 (1). С. 144–154.
5. Овчаренко Л.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. URL: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil4sL BjbjoAhXnk4sKHeDzA5wQFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Firis\\_nbu%2Fcgii\\_rbis\\_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD%3D1%26Image\\_file\\_name%3DPDF%2FProfos\\_2016\\_11\\_20.pdf&usg=AOvVaw3uu9MVnDlro6ZreHgXiHSu](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil4sL BjbjoAhXnk4sKHeDzA5wQFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Firis_nbu%2Fcgii_rbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FProfos_2016_11_20.pdf&usg=AOvVaw3uu9MVnDlro6ZreHgXiHSu).
6. Маслова Т.Б. Прагматична складова іншомовної компетентності. URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/maslova\\_Pragmatic%20component%20of%20foreign%20language%20competence.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/maslova_Pragmatic%20component%20of%20foreign%20language%20competence.pdf).
7. Яцишина Н.В. Сутність і структура прагматичної компетентності майбутніх перекладачів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 6. С. 254–263.
8. Махінов В.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності при вивченні іноземних мов як основи комунікативної культури студентів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2014. Вип. 116. С. 163–169.
9. Дрозд Т.М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 20 с.
10. Susan Abid Hassan. Exploring the Challenges of Teaching Pragmatic Competence in EFL Classes. URL: <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=146267>.
11. Barron, anne (2003). Acquisition in interlanguage pragmatics. URL: [https://books.google.com.ua/books?id=rWhHhRjQs5oC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=rWhHhRjQs5oC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
12. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2006. 712 с.
13. Маслюк М.Г. Виокремлення типів імплікатур в українській та англійській мовах. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2014. Вип. 34. С. 67–70.
14. Mohamed Amine Choraih, Ayoub Loutfi, Abdullah Mansoor. The Importance of Pragmatic Competence in the EFL Curriculum: Application and Implications. URL: <https://osf.io/u5rc9>.
15. Nadia Idri. Algerian University Students' Pragmatic Failure when speaking EFL: Teachers' Views and Strategies. URL: [https://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ep25.pdf](https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ep25.pdf).
16. Cinthya Olivares Garita, Lena Barrantes Elizondo. Pragmatics in EFL Teaching: Building Meaning beyond Words through the Use of Videos. URL: [https://www.researchgate.net/publication/315597530\\_Pragmatics\\_in\\_EFL\\_Teaching\\_Building\\_Meaning\\_beyond\\_Words\\_through\\_the\\_Use\\_of\\_Videos](https://www.researchgate.net/publication/315597530_Pragmatics_in_EFL_Teaching_Building_Meaning_beyond_Words_through_the_Use_of_Videos).

#### **Burmakina N. The formation of pragmatic component of students' foreign language communicative competence in institutions of higher education**

*The article is devoted to the problem of development of students' foreign language communicative competence in institutions of higher education. The analysis of scientific researches has proved that pragmatic component is an integral component in the structure of this competence. Developed pragmatic component implies correct application of linguistic and paralinguistic means in a communicative situation and demonstrates interlocutor's ability to interact effectively under certain conditions. The elements of pragmatics are presupposition, deixis, speech act and implicature. It has been proved that the formation of pragmatic component is a long-term process which entails the application of tasks of interdisciplinary*

---

*character according to the levels of students' professional and foreign language competence. The basic approaches to pragmatic component formation are deductive and inductive. The article determines the main possible causes of pragmatic component formation failure. Lack of teacher's pragmatic knowledge and skills, ignorance of modern teaching methods and techniques are the reasons of pragmatic component failure. As a consequence, students feel frustrated in class. Sociocultural information, examples of the language use in communicative context, the application of methods which are interesting for students and correspond to their needs, interrelation between pragmatics and communication, correct evaluation of students' work, diversity of situations in foreign language context during classroom performance, communicative approach to students can assist in the formation of pragmatic component of foreign language communicative competence effectively in institutions of higher education. The most efficient methods for pragmatic component formation are audiovisual materials as they can create natural communicative environment in class. Modern Internet-resources are the sources of real-life communicative situations which can be applied in teacher's work with students during foreign language classes.*

**Key words:** student, foreign language competence, pragmatic component, audiovisual materials, communicative situation.

**Р. О. Винничук**кандидат економічних наук,  
доцент кафедри менеджменту персоналу та адміністрування  
Національного університету «Львівська політехніка»

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

Стаття присвячена актуальним сьогоднішнім питанням доцільності запровадження компетентнісного підходу у вищій школі. Натепер у світі відбуваються стрімкі зміни, пов'язані з науково-технічним прогресом, зміною парадигми мислення, формуванням кардинально нових професій майбутнього та появою вимог до нових навичок, які стосуються емоцій, комунікацій, креативності тощо. Зважаючи на це, виникає гостра необхідність перегляду застарілих підходів до системи навчання загалом і вищої освіти зокрема. У процесі аналізу сучасних досліджень виявлено, що більшість науковців схиляється до того, що такі зміни є позитивними та невідворотними. Водночас з'ясовано декілька протилежних точок зору й запропоновано рішення для згладжування таких поглядів у межах формування творчої компетенції. Проведено паралель між такими поняттями, як «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід», визначено їх трактування в різних науковців і дослідників, а також запропоновано авторське трактування цих термінів. Виділено різні види компетенцій і компоненти компетентності, які стосуються всіх напрямів життєдіяльності особистості. Грунтуючись на цих дослідженнях, у статті запропонована авторська класифікація ключових компетенцій для сучасного викладача ЗВО, яка включає так звані загальні компетенції, зокрема професійну, дослідницьку, методичну і творчу, а також спеціальні компетенції, такі як комунікаційна, емоційна, соціальна, ціннісна й мотиваційна. Автор розкрив сутність кожної з компетенцій у розрізі знань, умінь і навиків, де знання розглядаються як набір певного теоретичного матеріалу та розуміння тої чи іншої компетенції, умінь передбачає наявність інструментарію для застосування цих компетенцій у професійній діяльності, а навиків – здатність практично розвивати в студентів вищезгадані компетенції, що, на нашу думку, є основою компетентнісного підходу. У статті зроблено акцент на особливостях сучасних студентів, а також на тих компетенціях, які визначені необхідними будь-якому фахівцеві в майбутньому за прогнозами Всесвітнього економічного форуму та Ради Європи. Визначено перспективи подальших досліджень цього питання в контексті пошуку методів оцінювання кожної із запропонованих компетенцій, а також ефективних шляхів їх формування та розвитку.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, вища освіта, комунікації, емоційний інтелект.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі стрімких змін зазнають усі напрями життєдіяльності суспільства, починаючи від бізнесу й закінчуючи соціальною сферою. Не є винятком і система освіти, де необхідність змін зумовлена не лише інформаційним і технічним розвитком, а й зміною покоління з кардинально новими цінностями та світоглядом. У контексті таких нових викликів виникає необхідність перегляду й розвитку компетенцій викладача ЗВО не лише для викладання навчальних дисциплін, а й для комплексного розвитку особистості студента, формування в нього гнучких навичок та адаптивності до викликів сьогодення, стимулювання його до критичного мислення, креативності, комплексного розв'язання проблем тощо. За прогнозами Всесвітнього економічного форуму очікується, що вже у 2022 році зміняться 42% навичок, необхідних для виконання будь-яких робіт. Окрім інформаційних і технологічних навичок, на перший план виходять навички міжособистісного спілкування, а також такі ключові

вимоги до сучасного працівника: креативність, співпраця, готовність навчатися впродовж життя, когнітивна гнучкість тощо. Передбачається, що лише до 2022 року 75 млн робочих місць, імовірно, будуть розподілені між 20 великими економічними блоками, тоді як 133 млн нових з'являться в галузях, які сьогодні тільки лише набирають вагу. За підрахунками, майже дві третини дітей, які розпочали навчання у 2016 році, очевидно, виконуватимуть роботи, які раніше не існували.

Зважаючи на це, викладачам ЗВО необхідно переосмислювати методи навчання студентів уже зараз, введення в навчальні плани поряд із науковим складником усебічний розвиток студента та змінюватися самим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на актуальність тематики, можемо знайти досить багато праць сучасних науковців, присвячених компетенціям, компетентності й компетентнісному підходу загалом, а також стосовно всіх рівнів української освіти зокрема.

Серед таких дослідників можемо виділити С. Бабак, Л. Дольникову, К. Рудницьку, М. Айзенбарт, Т. Сукаленко, О. Овчарук, С. Пролесєва та інших. Варто зауважити, що українські вчені та дослідники ще не дійшли спільної думки щодо вищезгаданого підходу й запровадження його у вищій школі, а тому видається доцільним проаналізувати думки науковців, узагальнивши їх, виокрепивши різні підходи та запропонувати авторське бачення підходів до формування й розвитку компетентностей викладача ЗВО.

**Метою статті** є формування переліку компетенцій, необхідних викладачеві ЗВО для ефективного процесу викладання та позитивної взаємодії зі студентами.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж переходити до компетенцій сучасного викладача ЗВО, видається доцільним уточнити понятійний апарат, а саме такі поняття, як «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід». Єдиної думки вчених про ці поняття нема, проте, на нашу думку, компетенція – це певний набір і поєднання знань, умінь і навичок індивіда з конкретного предмета, галузі чи виду діяльності. Тобто компетенція містить сукупність уявлень про природу явищ, процесів, систем, схем, методів чи інструментів, а також розуміння прикладного складника та практичного використання. Компетентність ж натомість – це вміння користуватися цими знаннями в безпосередній діяльності й застосовувати всі набуті навички на практиці. За твердженнями деяких дослідників, «компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), необхідних для здійснення ефективної діяльності в певній галузі, а компетентність – володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності» [6]. Проте хотілося б доповнити це твердження щодо володіння не лише компетенціями, а й умінням їх практично застосовувати в повсякденній діяльності. Пропонується розглядати компетенції на трьох рівнях: розуміння, діяльності й буття [1]. Перший рівень – розуміння – це саме той базовий набір знань, необхідних для ведення професійної діяльності; другий – діяльність – це вміння ці знання в професійній діяльності використовувати; нарешті, третій рівень – буття – система професійних і загальнолюдських цінностей, здатність до співіснування з іншими людьми в соціумі. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дає змогу їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, приймати судження у визначеній галузі [7].

Цікавим є твердження, про компетентність як багатоскладову систему, що містить низку компонент: мотиваційну (готовність проявляти свої компетенції), когнітивну (знання та розуміння сутності своїх компетенцій), поведінкову (проявляти ком-

петенцію в будь-яких ситуаціях), ціннісно-смислову (застосовувати компетенцію відповідно та доречно), емоційно-вольову (уміння регулювати свої поведінкові моделі) [3]. Тому в основі компетентності лежать не тільки інтелектуальні, а й емоційні, ціннісні, моральні складники [8].

З іншого боку, виділяють інструментальні компетенції (когнітивні здібності, технологічні уміння, лінгвістичні уміння та комунікаційні здібності), міжособистісні компетенції (індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття й формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії та співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні й етичні зобов'язання) та системні компетенції (поєднання розуміння, відношення та знання, що дають можливість сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи й конструювати нові системи) [2]. Якщо говорити про викладача ЗВО, то перелік компетенцій може бути досить широкий і стосуватися передачі інформації студентам, виховних і просвітницьких функцій, емоційного складника взаємодії «викладач-студент», теоретичних знань не лише з предмета викладання, а й психології, педагогіки, управління, теорії поколінь і багато іншого.

Широкої популярності зараз набувають компетентнісні підходи в управлінні персоналом, які ґрунтуються на аналізі й оцінюванні набору компетенцій, необхідних для реалізації поставлених перед працівником завдань, виконання ним основних функцій, досягнення цілей і забезпечення успішної та ефективної діяльності організації. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях [6]. Переходячи до питань вищої освіти, можна зауважити, що компетентнісний підхід передбачає не лише перелік певних компетенцій у викладача та вміння їх ефективно використовувати й застосовувати, а й, що найважливіше, уміння формувати ці компетенції в студентів. Зокрема, під поняттям «компетентнісний підхід в освіті» українська дослідниця О. Пометун розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [4]. Хоча варто зауважити, що компетентнісні підходи в системі освіти мають не лише своїх послідовників, а й критиків.

Зокрема, існує твердження, що уніфікація освітніх систем і навчальних процесів, з одного боку, нищить креативні елементи в самобутніх освітніх осередках, значно зменшує можливості освітнього пошуку та інновацій, сприяє бюрократизації освітньої ситуації, а з іншого – усе одно не має шансів на успіх, здатна хіба що симулювати єдність, а не забезпечувати її [5]. Проте, на нашу думку, тут швидше йде мова про уніфікацію певного переліку компетенцій, а що стосується їх смислового наповнення, то очевидним є те, що кожен із напрямів життєдіяльності має своє смислове навантаження, а отже, і своє, унікальне, компетентнісне наповнення. Звісно, компетентнісний підхід в освіті загалом та у вищій освіті зокрема ще потребує значного доопрацювання й удосконалення, зокрема збалансування всієї системи освіти, зміну загальних підходів до викладання, формування стійкої освітньої культури й ціннісно-етичних норм тощо. Але віримо, що це найефективніший натепер підхід, який може забезпечити стійкі результати в якості вищої освіти України.

Радою Європи визначено п'ять ключових компетенцій, якими має володіти сучасна молода людина. Серед них, зокрема, політичні й соціальні компетенції; компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві; комунікативні компетенції; інформаційні компетенції, а також здатність навчатися впродовж життя [3]. За твердженнями біологів, вік від 15 до 25 років, що в більшості припадає на час навчання у ЗВО, є найбільш сприятливим для професійного й соціального

зростання, набуття досвіду. Зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі мають спрямовуватися на виховання глибоко моральної, порядної особистості студента, від якого, можливо, залежатиме розвиток суспільства, держави [2].

Нижче пропонуємо авторське бачення переліку ключових компетенцій для викладача ЗВО, а також те, як має відбуватися їх розвиток і взаємодія.

На нашу думку, доцільно виділяти такі компетенції сучасного викладача, поданих на рис. 1: професійну, дослідницьку, методичну, творчу, комунікативну, емоційну, соціальну, ціннісну та мотиваційну, частина з яких належить до безпосереднього предмета викладання й дослідження викладача, а частина – до вмінь і здатностей ефективно взаємодіяти зі студентами.

Розглянемо детальніше кожну із запропонованих компетенцій у розрізі знань, умінь і навиків викладача вищої школи, де під знаннями розуміємо наявність теоретичної інформації з того чи іншого питання; під уміннями передбачаємо набір інструментів для реалізації визначеної компетенції, а під навиками – досвід передачі цієї компетенції студентам. Професійна компетенція передбачає володіння предметом викладання, розуміння сучасних тенденцій, наявність найсвіжішої інформації та даних, уміння доступно пояснити теоретичний матеріал студентам та отримати зворотній зв'язок від них; дослідницька компетенція містить у викладача набір інформації про джерела досліджень, техніки й методи проведення наукових досліджень, інструменти аналізу, порівняння, класифікації, уміння шукати релевантну інформацію, порівнювати різні її джерела, проводити польові дослідження на кшталт анкетувань, спостережень, роботи з експертами тощо, а також досвід залучення до таких досліджень студентів і проведення спільних проєктів, доповідей, публікацій; методична компетенція розуміє під собою правильну подачу теоретичних і практичних матеріалів, уміння чітко, структуровано та логічно їх викладати, розраховувати час, необхідний для вивчення тої чи іншої теми, формувати методичні матеріали, наочні посібники, презентаційні схеми, а також методичні рекомендації та вказівки до різного виду робіт студентів. Саме методична компетенція викладача може допомогти студенту сформувати навик цілепокладання, структурування будь-яких даних, опрацювання великої кількості інформації та виділення головного й інші



Рис. 1. Загальні та спеціальні компетенції викладача ЗВО

Власна розробка автора.

навики, пов'язані з опрацюванням матеріалів. Ще однією компетенцією, яку ми виділили в блок загальних, є творча компетенція, яка спрямована на формування нестандартних підходів до освітнього процесу: подачі матеріалу, оцінювання студентів, проведення різноманітних освітніх заходів. Це саме та компетенція, яка, на нашу думку, може дещо вирішити вищезгадану проблему уніфікації компетенцій і зменшити тиск на викладача, урізноманітнити освітню систему, а також збільшити мотивацію та залученість студентів до навчання, відвідування пар і виконання завдань.

Не менш важливими є так звані спеціальні компетенції, якими, на нашу думку, повинен володіти будь-який викладач ЗВО. Першою з них доцільно виділити комунікаційну компетенцію й одразу зауважити, що її зміст дещо ширший, аніж «здатність людини до спілкування в деяких видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природного спілкування або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості» [9]. Комунікаційна компетенція передбачає наявність знань про особливості комунікації з різними типами особистостей і різними поколіннями, розуміння каналів комунікації та вміння звертатися до кожного з них, володіння методами фасилітації, медіації, коучингу, уміння налагоджувати ефективний зворотній зв'язок, управляти групою динамікою, працювати з очікуваннями та переконаннями. Тому ця компетенція заслуговує на особливе місце в загальній системі компетенцій сучасного викладача. Поряд із цією компетенцією виділяємо також емоційний складник компетентності. У сучасному світі економіки вражень та емоцій питання, пов'язані з емоційним інтелектом особистості, є такими ж важливими, як професійний складник діяльності, а іноді й навіть важливішими. Емоційна компетентність передбачає розуміння теорії та ключових підходів до емоційного інтелекту, володіння чотирма його рівнями – усвідомлення власних емоцій, уміння до саморегуляції, високий рівень емпатії й уміння взаємодіяти з емоціями інших. Зважаючи на особливості сучасних студентів – представників покоління Z, і їхню емоційну обмеженість, важливою місією викладачів є формування стійкого емоційного інтелекту в студентів як необхідної умови успішного їх функціонування в соціумі. З іншого боку, емоційна компетенція – це ще й про вміння зменшувати емоційне напруження, уникати емоційного вигорання, що особливо небезпечно для професій виду «людина-людина». Із цього також випливає наступна компетенція – соціальна. На нашу думку, ця компетенція ілюструє вміння взаємодіяти в межах усіх соціальних груп, знання про моделі поведінки в інклюзивних і мультикультурних колективах, а також виховання в студентів толерантно-

сті, поваги один до одного, однакове сприйняття всіх членів суспільства й терпиме ставлення до інакомислення. У світлі глобальних світових тенденцій, з одного боку, та української ментальності – з іншого, виховання соціальної компетенції як у викладачів, так і у студентів має першочерговий характер. Ціннісна компетенція дещо перегукується із соціальною, проте вважаємо за доцільне її виокремити, адже ціннісне підґрунтя особистості накладає відбиток не лише на комунікацію чи соціальну взаємодію, а й на всі сфери життєдіяльності, у тому числі й професійну. Тому майбутні фахівці повинні мати правильні ціннісні орієнтири, які перегукуються з особистісними, національними та світовими цінностями. І ще однією компетенцією з переліку спеціальних є мотиваційна компетенція. Тут іде мова про знання мотиваційних теорій і підходів, усвідомлення основних мотивів людини, а також стимулів для досягнення мети, уміння залучити студентів до праці, об'єднати колектив, запропонувати потрібні саме цим студентам навички та знання, а також самому вміти відшукувати мотивацію до виконання різного роду завдань. Отже, основні компетенції викладача ЗВО в межах компетентнісного підходу спрямовані не лише на навчання студента, а й на формування цілісно розвиненої особистості.

**Висновки і пропозиції.** У статті встановлено, що запровадження в системі вищої освіти компетентнісного підходу має загалом позитивний ефект і є доцільним. Для уникнення можливих проблем чи труднощів з уніфікацією та урівнюванням запропоновано з-поміж інших компетенцій сучасного викладача ЗВО виділити творчу компетенцію, в основі якої лежить використання інноваційних і креативних підходів до викладання. Перспективами подальших досліджень є ретельне пропрацювання кожної з вищеописаних компетенцій на предмет її змісту, методів формування та розвитку, а також використання в практичній діяльності й передачі її студентам.

#### Список використаної літератури:

1. Айзенбарт М.Я. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92.
2. Бабак С.В., Бабак К.В. Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 59–68.
3. Дольнікова Л.В., Наконечна М.В. Теоретико-методологічний аналіз понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*.

- Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи» : збірник наукових праць. 2018. № 65. С. 35–41.
4. Компетентнісний підхід як сучасний інструмент оновлення змісту освіти / О. Овчарук, М. Пустового, М. Сосніна, Н. Табачук, М. Філатова. *Технології інтеграції змісту освіти інтеграції змісту освіти* : збірник наукових праць. Київ, 2017. С. 161.
  5. Пролесєв С., Шамрай В. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми. *Філософія освіти*. 2017. № 1.
  6. Рудніцька К. Сутність понять компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. № 1. С. 241–244.
  7. Сукаленко Т.М., Позднякова О.О. Компетентність і компетенція – ключові поняття компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія «Філологічні науки». 2018. № 46. С. 164–168.
  8. Ткачов А.С. Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Педагогіка та психологія*. 2019. № 55. С. 36–42.
  9. Толкачова А.С. Комунікативна компетентність: сутнісна характеристика поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 40. С. 288–295.

### **Vynnychuk R. Competence approach to the development of contemporary university lecturer skills**

*The article is devoted to the current issues of the expediency of introducing a competent approach in higher education. Today, there are rapid changes in the world related to scientific and technological progress, a change in the paradigm of thinking, the formation of radically new professions of the future and the emergence of requirements for new skills relating to emotions, communication, creativity and more. Therefore, there is an urgent need to revise outdated approaches to the education system in general and higher education in particular. In analyzing current research, it has been found that most scientists are inclined to believe that such changes are positive and inevitable. At the same time, several opposing points of view were identified, and solutions were proposed to smooth such views within the framework of creative competence formation. The author drew a parallel between such concepts as "competence", "competency" and "competence approach", defined their interpretation by various scholars and researchers, and suggested his own authorial interpretation of these terms. The article highlights different types of competencies and competency components that relate to all areas of personal life. Based on these studies, the author proposed the classification of key competences for the modern university lecturer, which includes the so-called general competencies, including professional, research, methodological and creative, as well as special competences such as communication, emotional, social, value and motivation. The author has revealed the essence of each of the competences in terms of knowledge, ability and skills, where knowledge is considered as a set of theoretical material and understanding of one or another competence, the ability involves the availability of tools for applying these competencies in professional activity, and skills - the ability to practically develop in students competencies that, in our view, are the basis of a competency-based approach. The article focuses on the characteristics of modern students, as well as those competencies that are determined necessary for any specialist in the future according to the forecasts of the World Economic Forum and the Council of Europe. Prospects for further research of this issue in the context of finding methods for assessing each of the proposed competences, as well as effective ways of their formation and development, were determined.*

**Key words:** competence, competency, competence approach, higher education, communication, emotional intelligence.



УДК [378.091.212:37]:005.336.5-027.22  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.10>

**М. І. Воровка**

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

**А. А. Проценко**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

*Стаття присвячена аналізу місця, функцій і принципів організації педагогічної практики як засобу формування професійної майстерності учителя в умовах реформування освіти. Реформована школа потребує нового вчителя – умотивованого дієвого агента освітніх перетворень, дослідника і творця, зорієнтованого на професійне й особистісне зростання протягом життя, готового до імпровізації та експериментування. Найвагомий вплив на формування професійної майстерності такого вчителя в процесі педагогічної освіти має виробнича педагогічна практика. У її процесі поглиблюються та конкретизуються професійні знання, формується критичне й осмислене ставлення до них; розвиваються професійно необхідні вміння, навички, способи дії; формуються мотиви професійної діяльності та професійного саморозвитку; виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності, розвивається дослідницький та інноваційний потенціал майбутнього вчителя; відбувається опанування всією системою професійних функцій та інтенсивний розвиток усіх елементів і складників професійної майстерності. Відповідно до потреб реформування освіти, висунуті та схарактеризовані функції педагогічної практики: адаптаційна, навчальна, виховна, дослідна, розвивальна, проєктивна, комунікативна, діагностична, рефлексивна, інтегративна. Розкрито специфічні принципи організації виробничої педагогічної практики: взаємозв'язок та інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, навчальної й дослідницької діяльності студентів; єдність педагогічного контролю та самоконтролю, взаємного аналізу й самоаналізу діяльності студентів, педагогічного управління і студентського самоврядування в організації педагогічної практики; варіативність змісту, форм і методів діяльності практикантів на основі диференціації й індивідуалізації змісту педпрактики; інтеграцію, взаємодію та координацію діяльності ЗВО, баз проходження практики й органів освіти щодо організації та проведення педагогічної виробничої практики; її комплексність; дослідницьку спрямованість.*

**Ключові слова:** професійна майстерність учителя, педагогічна практика, виробнича педагогічна практика, функції виробничої педагогічної практики, принципи організації виробничої педагогічної практики.

**Постановка проблеми.** Провідною проблемою педагогічної освіти в Україні є нині її невідповідність суспільному запиту на висококваліфікованих педагогічних працівників, недостатня готовність чи спроможність освітян до сприйняття й реалізації завдань реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Потреба в підготовці педагогічних працівників нової генерації, забезпеченні умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів зумовила розроблення і прийняття Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Концепція [15] передбачає проведення «комплексної реформи

системи педагогічної освіти, безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, включаючи структуру, зміст, організацію та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки». Остання як обов'язковий складник освітнього процесу має забезпечуватися шляхом неперервної педагогічної практики студентів. Це означає першочергову увагу до діяльнісного виміру результатів педагогічної освіти, її переорієнтацію на формування готовності майбутнього вчителя до здійснення професійних функцій, вирішення завдань професійної діяльності. Початковим етапом практичного засвоєння професії

та найефективнішою формою підготовки вчителя до неї є саме педагогічна практика. У процесі практики закладаються підвалини професійної майстерності: формуються особистості й професійні якості, інтерес і творче ставлення до професії, організаторські здібності, такт, комунікативні вміння, оволодіння сучасними педагогічними технологіями, засобами та методами педагогічного дослідження тощо.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Педагогічна практика як засіб та етап засвоєння професійної діяльності педагога розкрита в дослідженнях О. Абдулліної, А. Алексюка, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Л. Кравець, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна й інших. Педагогічна практика, на думку О. Абдулліної [1], має двоєдиний характер: з одного боку, це вид практичної діяльності майбутніх фахівців, пов'язаний із вирішенням професійних завдань, у процесі якої відбувається інтенсивна ідентифікація з професією вчителя в усьому різноманітті її функцій і професійних відносин; з іншого боку, це форма професійного навчання, що ґрунтується на певному теоретичному фундаменті й забезпечує на практиці пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, засвоєння способів її організації. Важлива форма практичного засвоєння процесії, педагогічна практика, за словами С. Гончаренка [5], реалізується в умовах, максимально наближених до реальних, на основі безпосередньої участі студентів у педагогічному процесі, що забезпечує формування професійно необхідних умінь і навичок, закріплення й застосування теоретичних знань. Саме в самостійному виконанні майбутніми педагогами повноцінної професійної діяльності, на думку М. Євтуха [6], полягає специфіка цієї найефективнішої форми професійної підготовки вчителя нової формації, який опанував загальною та професійною культурою, має педагогічне послідовне мислення, вільне від ідеолого-політичного тиску і стереотипів минулого. Педагогічна практика, зазначає Л. Кравець [9], має базуватися на активній позиції студента на основі чітко сформульованих завдань, спрямованих на залучення практиканта до різних видів діяльності. Як форма професійного навчання практика сприяє практичному пізнанню законів педагогічної діяльності, її принципів і засобів організації, формуванню особистості, змінам у її внутрішньому світі й поведінці, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності та рефлексії як професійної якості.

Реформування освіти в Україні потребує нового вчителя – умотивованого дієвого агента перетворень, спроможного брати участь у створенні нової школи, до якої приємно ходити учням, яка вчить критичного мислення, уміння висловлювати й відстоювати власну думку, виховує відповідальних громадян, у якій панує співпраця та взаєморозу-

міння. Новий учитель зорієнтований на професійне й особистісне зростання протягом усього життя, готовий до імпровізації та експериментування. Він втрачає статус наставника та єдиного джерела знань, перетворюється на фасилітатора, тьютора, коуча, модератора індивідуальної освітньої траєкторії. Ці зміни висувають нові вимоги до практичної підготовки майбутнього педагога, актуалізують питання щодо місця, функцій і принципів організації педагогічної практики у формування професійної майстерності й педагогічної компетентності вчителя в умовах реформування освіти.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати місце, функції та принципи організації педагогічної практики як засобу формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування школи.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна Конституція Європи (2013), прийнята Асоціацією ректорів педагогічних університетів, яка стала стратегічним документом, що окреслює концептуальну платформу педагогічної освіти об'єднаної Європи XXI ст., визначає педагогічну практику як один із філософсько-методологічних принципів та основу ефективності педагогічного процесу підготовки учителів. У названому документі педагогічній практиці присвячений окремий розділ, у якому наголошено на її діяльній (трудова) та предметній якостях як джерела й механізму освоєння педагогічного та соціального досвіду, критерію істини педагогічного процесу, поза якого неможлива підготовка майбутніх учителів [13].

Організація практики студентів регулюється Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Наказом Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (1993), іншими нормативно-правовими документами.

Відповідно до рекомендацій Інституту інноваційних технологій і змісту (2013), виокремлюють такі види практик: навчальну (екскурсійну, ознайомлювальну, мовну, для набуття первинних професійних умінь і навичок тощо); виробничу (експлуатаційну, технологічну, конструкторську, лікувальну, педагогічну, юридичну, економічну, обліково-аналітичну, організаційно-управлінську, науково-дослідну тощо); переддипломну [16, с. 3]. У свою чергу, навчальні та виробничі практики Н. Ларіонова [10, с. 65] поділяє на вступно-ознайомчу, соціально-обслуговуючу, соціально-виховну, культурно-дозвільну, профілактично-запобіжну, корекційно-реабілітаційну, соціально-підтримувальну, проектувально-менеджерську, комплексну (стажерську).

Щодо педагогічної практики, то за Педагогічною Конституцією Європи, [13, с. 114] це: а) ознайомча; б) культурологічна; в) виховна; г) навчальна;

д) переддипломна (предметна). Окреме місце відводить Конституція наскрізній громадянській практиці, яка має на меті інтеграцію майбутнього учителя в систему суспільних відносин, формування громадянських якостей, забезпечення педагога від «споглядального» ставлення до життя, розвиток його активної громадянської позиції.

Згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) [15], не менше ніж половина обсягу практичної підготовки має відводитися виробничій практиці із самостійним виконанням професійних завдань на базі закладів дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти. Цей вид практик, що здійснюється в умовах реальної професійної діяльності, характеризується залученням студентів до виконання всіх професійних функцій і видів професійної діяльності на тлі обмеженого педагогічного управління та контролю. Змістом навчальних і виробничих практик є також збирання фактичного матеріалу для виконання курсових проєктів (робіт). Педагогічна (виробнича) практика проводиться після опанування студентами дисциплінами циклу загальної підготовки, а також психолого-педагогічними та методичними дисциплінами циклу професійної підготовки.

Виробнича педагогічна практика здійснює найвагоміший вплив на процес професійної самореалізації. У процесі практичної підготовки в майбутніх фахівців інтенсивно формується професійна майстерність, яка співвідноситься з професіоналізмом, професійною компетентністю, іншими феноменами, так чи інакше пов'язаними з характеристикою здатності людини здійснювати професійну діяльність [4]. Практикант знаходить відповідь на запитання, чи правильно він обрав професію, чи має достатні знання для виконання професійних обов'язків, у якому напрямі варто здійснювати подальший професійний саморозвиток для успішної самореалізації в професії тощо. Під час виконання програми практики під управлінням керівників практики й викладачів, у взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу майбутні учителі долучаються до роботи з учнями різних вікових категорій, набувають досвід планування, проєктування, організації, здійснення та аналізу й самоаналізу різних видів педагогічної діяльності, професійної рефлексії. Це закладає основи подальшого професійного саморозвитку, становлення й розвитку професійно важливих якостей, забезпечує в подальшому успішну професійну адаптацію й самореалізацію як учителів. У процесі педагогічної практики інтенсивно засвоюються всі аспекти майбутньої професії, формується критичне та осмислене ставлення до професійних знань, розвиваються професійно необхідні вміння, навички, способи дії, виявляється потреба в професійному саморозвитку, розкриваються

мотиви професійної діяльності, поглиблюється інтерес до професійної діяльності. Отже, педагогічна практика є визначальною ланкою в системі формування професійної компетентності й педагогічної майстерності майбутніх учителів, основою та критерієм професійної підготовленості майбутнього вчителя. Студенти з їхніми психолого-біологічними особливостями та власним розумінням майбутньої професійної діяльності, з одного боку, і викладач з його професійно-методичною підготовкою та соціально заданими цілями – з іншого, повинні створити тандем у процесі підготовки до професійної діяльності [3].

Узагальнюючи підходи дослідників О. Абдуліної та Н. Загрязкіної [1], О. Браславської та І. Макаревич [2], Н. Казанішеної [8], Г. Черкаса [17] та інших до проблем практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, ми визначаємо такі функції педагогічної практики щодо формування професійної майстерності й педагогічної компетентності:

- адаптаційну функцію – знайомство студентів з різними типами закладів освіти, з організацією роботи в них; вивчення та пристосовування до освітнього середовища конкретного навчального закладу, особливостей його роботи; адаптація до умов і ритму педагогічної праці; звикання до учнів; пізнання труднощів і можливостей самореалізації в педагогічній діяльності;

- навчальну – практична перевірка й удосконалення знань, набутих у процесі теоретичної підготовки; вироблення основних педагогічних умінь і навичок; формування педагогічної свідомості та професійних цінностей;

- виховну – формування потреби й залучення до самовиховання та самоосвіти; усвідомлення значення професійно значущих якостей педагога, їх формування; становлення інтересу до дітей, їхніх проблем; прагнення розуміти дітей різного віку, сприяти їхньому розвитку й самореалізації; вироблення почуття обов'язку, терпіння, відповідальності, витримки;

- дослідну – формування вмінь і навичок дослідницької діяльності; розвиток умінь пошуку та критичного осмислення необхідної наукової інформації, працювати з науковою літературою; оволодіння методами й сучасними технологіями роботи з науковою інформацією; розвиток умінь використовувати наявні знання для осмислення та вирішення проблем педагогічної діяльності;

- розвивальну – розвиток мотивів професійної діяльності й саморозвитку професійної майстерності; педагогічного мислення; розвиток умінь і навичок професійної діяльності студентів у реальних професійних ситуаціях; формування й розвиток педагогічних здібностей; вироблення компенсаторних умінь, коли якісь із цих здібностей сформовані недостатньо;

– проєктивну – планування власної навчально-виховної, дослідної діяльності з реалізації програми педагогічної практики; відбір змісту, методів, форм і засобів навчально-виховної та дослідної діяльності; складання планів-конспектів навчальних занять, виховних заходів тощо;

– комунікативну – організація педагогічного спілкування на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та партнерства; створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери творчості; орієнтування в системі внутрішньошкільних зв'язків і стосунків;

– діагностичну – визначення, оцінювання та самооцінка рівня власної професійної майстерності та її відповідності потребам професійної діяльності; виявлення недоліків теоретичної підготовки; вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнівства; виявлення на цій основі напрямів навчально-виховної роботи;

– рефлексивну – самопізнання та самоаналіз процесу й результатів виконання програми педагогічної практики; свого емоційного стану в процесі здійснення професійних функцій і педагогічного спілкування з дітьми, учителями, батьками, адміністрацією; усвідомлення сильних і слабких сторін своєї особистості як майбутнього вчителя та власної педагогічної діяльності; самодіагностика рівня професійної майстерності й педагогічної компетентності для визначення напрямів самоосвітньої діяльності;

– інтегративну – комплексне практичне застосування теоретичних знань і вмінь, набутих у процесі навчання; використання їх для вирішення конкретних завдань професійної діяльності, досягнення поставленої мети.

Як відносно самостійна форма навчання педагогічна практика організується не лише з урахуванням загальних дидактичних принципів, таких як зв'язок із життям, систематичність, безперервність, послідовність, зв'язок теорії і практики, науковість тощо, а й специфічних принципів. На основі аналізу системи принципів, пропонованих різними дослідниками [1; 7; 11; 12; 14; 17], ми виокремили ті з них, що, на нашу думку, можна вважати специфічними принципами організації виробничої педагогічної практики: взаємозв'язок та інтеграція теоретичної та практичної підготовки, навчальної та дослідницької діяльності студентів; єдність педагогічного контролю й самоконтролю, взаємного аналізу та самоаналізу діяльності студентів, педагогічного управління та студентського самоврядування в організації педагогічної практики; варіативність змісту, форм і методів діяльності практикантів на основі диференціації й індивідуалізації змісту педпрактики; інтеграція, взаємодія та координація діяльності ЗВО, баз проходження практики й органів освіти щодо організації та проведення педагогічних виробничих практик; комп-

лексність, тобто зорієнтованість на виконання студентом усього комплексу професійних функцій педагогічного працівника згідно з державним стандартом вищої освіти; дослідницька спрямованість педагогічної практики, яка передбачає виконання дослідницьких завдань.

**Висновки і пропозиції.** Виробнича педагогічна практика проводиться після проходження студентами циклу загальної підготовки та психолого-педагогічних і методичних дисциплін циклу професійної підготовки. У процесі практики знання студентів розширюються, поглиблюються, конкретизуються; розвиваються й удосконалюються професійні вміння та навички; виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності; розвивається дослідницький та інноваційний потенціал майбутнього вчителя; відбувається опанування всією системою професійних функцій та інтенсивний розвиток усіх елементів і складників професійної майстерності. Це зумовлює надзвичайну широту функцій і специфіку принципів організації педагогічної практики в умовах реформування школи.

#### Список використаної літератури:

1. Абдуллина О.А., Загрязкіна Н.Н. Обще-педагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. Москва : Просвещение, 1990. 139 с.
2. Браславська О.В., Макаревич І.М. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 52–58. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2014\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_1_9).
3. Воровка М.І. Ділова гра як технологія активного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ – Запоріжжя, 2004. Вип. 31. С. 277–281.
4. Воровка М.І., Петрученя А.Г. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя в условиях модернизации общества. *Совершенствование системы образования в условиях социальной модернизации : материалы Международной научно-практической конференции*, 6–7 декабря, 2013 г. Астана. 2013. С. 172–173. URL: [http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6150/1/казахстан\\_2013.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6150/1/казахстан_2013.pdf).
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
6. Євтух М.Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), October 25,*

2019. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. С. 140–143. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143\\_Тези\\_М.Б.%20Євтуха.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143_Тези_М.Б.%20Євтуха.pdf).
7. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2005. 20 с.
  8. Казанішена Н. Педагогічна практика як складова процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів. *Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету*. 2009. № 30. С. 25–34.
  9. Кравець Л.М. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 55. С. 80–86. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/repa\\_2012\\_55\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/repa_2012_55_16).
  10. Ларіонова Н. Організація навчальних практик студентів I курсу. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2005. № 2. С. 64–70.
  11. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії. Вступ до спеціальності : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.
  12. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов : учебное пособие / под ред. О.С. Гребенюк. Калининград : Изд-во КГУ, 1998. 83 с.
  13. Педагогічна Конституція Європи. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17).
  14. Переддипломна та магістерська педагогічна практика студентів факультетів фізичного виховання та спорту : навчально-методичний посібник / Ю.Б. Ячнюк, О.О. Воробйов, І.О. Ячнюк, С.В. Мединський. Чернівці : Рута, 2006. 144 с.
  15. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
  16. Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Київ : Державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти», 2013. 27 с.
  17. Черкас Г.В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08cavstt.pdf>.

**Vorovka M., Protsenko A. School practice (traineeship) as a way of forming professional teaching skills in the context of the educational reforms**

*The main topic of the article is analysis of functions and principles for the organization of school practice which is as a way of forming professional teaching skills in the context of current educational reforms. The schooling system after the reforms will need a new type of teachers – motivated and proactive agents of changes, curious and creative, oriented to a lifelong learning, ready to improvising and experiments. And school practice is one of the most efficient ways to form teaching skills of pedagogical universities' students. During the traineeship students are able to deepen their knowledge and expertise; they develop critical thinking towards everything they have learnt in theory. Students also develop their teaching skills and master their modes of action in different situations which leads to forming of an individual teaching style. School traineeship helps students to understand their professional motivation. So it is a process which influences every part of professional development of future teachers. According to the current educational reforms, there are several functions to be fulfilled by school practice. It helps students to adapt in schools, to master and to develop their skills, to plan their activity, to communicate with other participants of teaching processes, to investigate the potential issues, to integrate, to self-reflect. The main conditions and principles for the organization of school practice are the following: it is essential to combine theory and practice, teaching and researching, pedagogical control and self-control, peer review and self-analysis, pedagogical control and 'self-governance'. Also, it is essential to have a variety in content, forms and methods of traineeship, to tailor the process of traineeship to individual need of every student. School practice should be research-oriented in a way. From the organizational point of view, it is important that universities, schools, and governmental institutions cooperate in order to achieve the best results.*

**Key words:** professional skills of teachers, school practice, functions of school practice, principles for the organization of school practice.

## ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

*У статті розглянуто педагогічну діяльність викладача фізичного виховання і спорту та виконано педагогічний аналіз процесу становлення молодого викладача вищого навчального закладу.*

*Діяльність викладача фізичного виховання і спорту завжди здійснюється в органічній єдності з провідною дією соціально-економічних умов, моралі суспільства, впливом засобів масової інформації й конкретного педагогічного колективу. Викладання фізкультури та спорту не обмежується повним та остаточним формуванням особистості педагога-майстра та можливе лише в педагогічній діяльності.*

*Педагогічний і професійний розвиток майбутнього викладача фізичного виховання має сприяти підвищенню ефективності процесу професійно-педагогічного формування в умовах інформатизації професійно-технічної освіти з метою підвищення рівня професійної підготовки молодих фахівців, а також професійного зростання в майбутній професійній діяльності.*

*Проблеми, пов'язані з педагогічним розвитком майбутнього вчителя фізичного виховання, вивчаються в галузі професійної педагогіки, професійної освіти та теорії, методів фізичного виховання, але для більш глибокого вивчення цієї проблеми потрібно звернутися до інших наук: філософії, соціології, культурології.*

*Саме «в діяльності людини її психіка не тільки проявляється, а й формується», удосконалюється. Як відомо, це багатоступінчастий процес поступового підвищення творчого потенціалу викладача від окремих елементів до системи, під час якого викладач розвиває професійні якості, уміння й навички. Під час переходу від однієї стадії до іншої існує природна спадкоємність.*

*Структурними компонентами педагогічної діяльності викладача фізичного виховання і спорту є також розвиток необхідних професійно-педагогічних якостей, умінь і навичок організації науково-дослідної та виховної роботи. Ядром становлення є професійне вдосконалення, зміст якого багатобічний і своєрідний для кожного педагога. У ході професійного вдосконалення в молодого викладача розвиваються його педагогічна спрямованість, компетентність, відбувається накопичення й розвиток творчого потенціалу, на цій основі виробляється індивідуальний стиль діяльності.*

*Педагогічна діяльність учителя фізичної культури і спорту – це діалектичний і динамічний процес, який має як зміст, так і характерні риси й певні етапи професійного зростання.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, педагогічна діяльність, адаптація, викладач, процес, етапи.

**Постановка проблеми.** Виявлення факторів педагогічного та професійного розвитку майбутнього викладача фізичного виховання має сприяти зростанню ефективності процесу професійного й педагогічного становлення в умовах інформатизації професійної освіти з метою підвищення рівня фахової підготовки молодих фахівців, а також успішності професійного зростання в майбутній професійній діяльності.

Проблеми, пов'язані з педагогічним розвитком майбутнього викладача фізичного виховання, перебувають у полі зору професійної педагогіки, професійної освіти й теорії, методики фізичного виховання, але для глибшого вивчення цієї проблеми необхідно звертатися й до інших наук: філософії, соціології, культурології, психології тощо.

Загальновідомим є той факт, що становлення викладача фізичного виховання і спорту здійснюється в процесі активної взаємодії соціального середовища та його особи, яка має свій складний

зміст, різний адаптаційний період і специфіку прояву свого творчого обдарування [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досліджуючи процес становлення молодих викладачів випускників інституту здоров'я, спорту і туризму, ми встановили, що він суперечливий, непрямолінійний, етапний, є проміжною ланкою між завершенням навчання у ВНЗ та самостійним виконанням функціональних обов'язків.

Необхідною умовою ефективності процесу становлення є активність самої особи, усвідомлення нею свого конкретного нового становища. Саме ця усвідомленість педагогічної та професійної діяльності є могутнім стимулятором «куського гігантського запасу енергії й талантів» людини у сфері спортивної діяльності. Не можна не погодитися, що становлення припускає перехід від одного ступеня розвитку до іншого, виникнення нового та зникнення старого.

Аналіз спеціальної педагогічної літератури дав нам змогу обґрунтувати в змісті процесу

ставлення викладача фізичного виховання і спорту основні позиції, сутність яких можна подати так [4]:

1) по-перше, становлення викладача фізичного виховання і спорту завжди здійснюється в органічній єдності з провідною дією соціально-економічних умов, політики держави, моралі суспільства, впливу засобів масової інформації (телебачення, радіо, преси) і конкретного педагогічного колективу, ефективність якого немислима без активності особи самого педагога. Досвід свідчить, що за наявності названих об'єктивних чинників активна позиція педагога має вирішальне значення в процесі його творчого становлення й оволодіння педагогічним досвідом;

2) по-друге, становлення викладача фізичного виховання і спорту можливо тільки в педагогічній діяльності. Саме «в діяльності людини її психіка не тільки виявляється, а й формується», удосконалюється. Як відомо, це багатетапний процес поступового нарощування творчого потенціалу педагога від окремих елементів до системи, у ході якого здійснюється формування у викладача професійних властивостей і якостей, умінь і навичок. У переході від однієї стадії до іншої закономірно виявляється спадкоємність;

3) по-третє, становлення викладача фізичного виховання і спорту не закінчується повним та остаточним формуванням особи педагога-майстра, а є лише його найважливішим проміжним етапом [3], хоча чіткої межі між становленням і зрілістю не існує.

Ці теоретичні положення визначили характер дослідження процесу педагогічного діяльності молодого викладача фізичного виховання і спорту, що включило досвід викладачів із різним стажем педагогічної роботи у ВНЗ, теоретичний аналіз проблеми, цілеспрямоване й систематичне спостереження за педагогічною діяльністю викладачів-початківців, аналіз різних документів педагогічної діяльності [5].

**Мета статті** – провести педагогічний аналіз процесу становлення молодого викладача вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** На основі виявлених особливостей педагогічної діяльності молодих викладачів, узагальнених результатів комплексного дослідження визначені найважливіші структурні компоненти процесу становлення молодих викладачів фізичного виховання і спорту:

а) глибоке і творче оволодіння змістом предмету, що викладається (відповіло 98% респондентів);

б) удосконалення методичних навичок і вмінь (93%);

в) розвиток педагогічної спрямованості як визначального елементу психологічної структури особи (84%);

г) розвиток творчого потенціалу викладача, прояв його потенційних дарувань (75%);

д) затвердження власного стилю педагогічної діяльності (65%);

е) розвиток взаємин співпраці зі студентами та членами педагогічного колективу (60%).

Дослідженням установлено, що структурними компонентами педагогічного становлення викладача фізичного виховання і спорту є також розвиток необхідних професійно-педагогічних якостей особи, навичок і вмінь організації науково-дослідної та виховної роботи. Ядром становлення є професійне вдосконалення, зміст якого багатобічний і своєрідний для кожного педагога [3; 4]. У ході професійного вдосконалення в молодого викладача розвиваються його педагогічна спрямованість, компетентність, відбувається накопичення й розвиток творчого потенціалу, на цій основі виробляється індивідуальний стиль діяльності.

Найважливішими структурними компонентами викладача фізичного виховання і спорту є:

- удосконалення його педагогічної спрямованості, розвитку педагогічної компетентності;
- удосконалення методики викладання;
- накопичення творчого потенціалу;
- формування в кожного викладача педагогічної системи професійної діяльності.

У зв'язку з цим вельми доречні слова класика педагогічної вітчизняної теорії В.А. Сухомлинського, який говорив, що «в кожного думачого педагога є своя система». Відомо, що в ході освоєння спеціальності й подальшого професійного вдосконалення кожен педагог накопичує специфічні знання, що визначають структуру його роботи. Оволодіваючи прийомами та методами навчання й виховання, він формує комплекс умінь, які може реалізувати на практиці.

Теоретичні та практичні знання разом з вміннями й особистими якостями викладача, що впливають на процес його діяльності, створюють єдину педагогічну систему.

Загальновідомим є те, що становлення викладача фізичного виховання і спорту – процес украй суперечливий. Суперечність зумовлена різноманіттям чинників, а саме:

а) соціальними (ринкові відносини, навчально-матеріальна база, житлові умови тощо);

б) соціально-психологічними (етичний клімат у колективі, наявність творчої обстановки, рівень адаптації педагога в діяльності тощо);

в) індивідуального розвитку особистості молодого викладача (педагогічні здібності, ступінь особистої активності, провідна мотивація тощо).

Досвід свідчить, що визначальний вплив серед названих чинників на процес становлення надає професійна готовність і мотивація діяльності молодого педагога. С.Л. Рубінштейн зазначає: «Мотиви визначаються завданнями, у які включається людина... Мотив для цієї дії полягає саме у ставленні до завдання, до мети й обставин –

умов, за яких дія виникає». Не можна не погодитися з тим, що діяльність і завдання педагога перебувають в органічній єдності.

Процес становлення викладача фізичного виховання і спорту є керованим. Можна виділити відносно самостійні етапи його зростання. Першим етапом становлення педагога є адаптація до нових умов діяльності. Досвід свідчить, що більшість викладачів-початківців на перших порах стикаються зі значними труднощами. Молодий викладач їх долає з певною витратою фізичних і моральних сил. Педагогічна практика свідчить, що процес адаптації молодого викладача, як правило, триває від 3 місяців до 1 року [1].

Другим етапом становлення є активне оволодіння професійним досвідом. Цей етап не говорить про те, що під час адаптації педагог не брав участі в професійній практиці. Рушійними силами процесу є долання труднощів, що сприяє оволодінню професійним досвідом.

Серед труднощів найчастіше зустрічаються такі:

- велике навчальне навантаження;
- завантаженість громадською роботою;
- відсутність у колективі доброзичливої обстановки;
- недостатня методична підготовленість тощо.

Другий етап, як правило, в основному завершується через 2–3 роки.

Третій етап становлення викладача фізичного виховання і спорту є завершальним. У його змі-

сті відмічений чіткий перехід молодого педагога до усвідомленої педагогічної творчості. Разом із цим не можна не відмітити, що цей етап також складний і суперечливий. Для більшості педагогів він триває 3–4 роки. Усе визначається знаннями, розвиненими вміннями й навичками, особистими здібностями, високою організацією праці, вдумливим ставленням до професійної діяльності [5].

**Висновки і пропозиції.** Педагогічна діяльність викладача фізичного виховання і спорту – це діалектичний і динамічний процес, що має як свій зміст і характерні особливості, так і певні етапи професійного зростання, це неперервне вирішення педагогічних завдань. Розв'язати їх – знайти адекватний до цієї ситуації спосіб досягнення педагогічної цілі.

#### Список використаної літератури:

1. Герцик М.С., Вацеба О.М. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт». Харків : ОВС, 2016. 175 с.
2. Деминский А.Ц. Бытие физической культуры. Донецк : Донбасс, 2014. 230 с.
3. Демінський О.Ц. Концептуальні засади оптимізації навчально-тренувального процесу. Донецьк, 2013. 360 с.
4. Москаленко Н. Основи формування професійної майстерності спеціалістів з фізичного виховання в системі ВНЗ – школа. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. № 3–4. С. 62–64.
5. Фицула М.М. Педагогіка. Київ : Академія, 2015. 528 с.

#### **Voskoboynik T. Pedagogical activity of the teacher of physical education and sport**

*This article examines the pedagogical activity of a teacher of physical education and sports and provides a pedagogical analysis of the process of becoming a young teacher at a higher educational institution.*

*The activity of a teacher of physical education and sports is always carried out in organic unity with the leading effect of socio-economic conditions, morality of society, influence of mass media and a specific pedagogical team; the creation of physical education and sport does not end with the complete and final formation of the personality of the teacher-master and is possible only in pedagogical activity.*

*A pedagogical and professional working future teacher of physical growth has called for the benefit of greater efficiency, using vocational and pedagogical work in the framework of information work, specially used technical and technical education that deals with work for men, and it is also very important to work in the future enterprise.*

*The problems identified with the pedagogical development of the future teacher of physical education are in the field of vocational pedagogy, vocational education and theories and methods of physical education, but for the deep deep existence of the problem is important for every science: philosophy, sociology, cultural studies.*

*It is "in the activity of man his psyche is not only manifested but also formed", is being improved. As is well known, it is a multi-stage process of gradually increasing the teacher's creative potential from individual elements to the system, during which the teacher develops professional qualities, skills and skills. In the transition from one stage to another there is a natural continuity.*

*Structural components of the pedagogical activity of the teacher of physical education and sports is also the development of the necessary professional and pedagogical qualities, skills and skills of the organization of research and educational work. The core of becoming is professional improvement, the content of which is versatile and peculiar to every teacher. In the course of professional improvement the young teacher develops his pedagogical orientation, competence, there is accumulation and development of creative potential and on this basis an individual style of activity is developed.*

*The pedagogical activity of a teacher of physical education and sports is a dialectical and dynamic process that has both its content and characteristic features and certain stages of professional growth.*

**Key words:** physical education, pedagogical activity, adaptation, teacher, process, stages.



УДК 378.311;796.81.052.242

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.12>**О. А. Гаркавий**старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України**Н. Б. Вербин**кандидат педагогічних наук,  
начальник кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту  
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**Д. О. Коновалов**науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,  
спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**Д. В. Кулаков**старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова**Н. І. Горошко**старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

## ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

*Статтю присвячено актуальним питанням удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Аналітичні дані свідчать про те, що почастишали випадки травмувань, поранень (загибелі) військовослужбовців Національної гвардії України під час безпосереднього застосування фізичної сили, що, у свою чергу, свідчить про необхідність модернізації програм бойової та спеціальної фізичної підготовки відповідно до вимог сьогодення й наявного бойового досвіду. Натепер представники злочинності нерідко досконало володіють контактними єдиноборствами, холодною та вогнепальною зброєю, що становить відповідну загрозу не лише мирним громадянам, а й безпосередньо військовослужбовцям Національної гвардії України (НГУ). Тому важливим є забезпечення всебічної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням, особливо в напрямі формування навичок застосування заходів фізичного впливу й інших предметів бойової підготовки. Досконале володіння технікою службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ забезпечить надійне виконання завдань за призначенням підлеглим особовим складом. Головною метою роботи є теоретичне визначення необхідного технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою для вдосконалення робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» з підготовки курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України. У результаті дослідження визначено й удосконалено технічний арсенал робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» з підготовки курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ). Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають апробацію розробленої нами експериментальної програми вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами командно-штабного факультету в системі їхньої професійної освіти. Визначені зміни обговорені й затверджені на засіданні кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ й упроваджені в зміст робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» з підготовки курсантів командно-штабного факультету НАНГУ.*

**Ключові слова:** засоби фізичної підготовки, технічний арсенал, рукопашний бій, заходи фізичного впливу, керівні документи, модернізація, майбутні офіцери, навчальна дисципліна, військовослужбовці.

**Постановка проблеми.** Виконання завдань за призначенням військовослужбовцями Національної гвардії України може здійснюватися в різних умовах їхньої службово-бойової діяльності. Нерідко під час забезпечення громадського порядку правоохоронцям доводиться застосувати фізичну силу (прийоми рукопашного бою) для затримання агресивно налаштованих осіб (злочинців), що потребує високої професійної підготовленості.

Аналітичні дані свідчать про те, що почастишали випадки травмувань, поранень (загибелі) військовослужбовців Національної гвардії України (далі – НГУ) та представників Національної поліції України (НПУ) під час безпосереднього застосування фізичної сили, що, у свою чергу, свідчить про необхідність модернізації програм бойової та спеціальної фізичної підготовки відповідно до вимог сьогодення. Крім цього, представники злочинності нерідко досконало володіють контактними єдиноборствами, холодною та вогнепальною зброєю, що становить відповідну загрозу не лише мирним громадянам, а й безпосередньо правоохоронцям МВС України.

Відповідно до вищевикладеного, важливим є забезпечення всебічної підготовки майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням, особливо в напрямі формування навичок застосування заходів фізичного впливу. Досконале володіння технікою службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ забезпечить надійне виконання завдань за призначенням підлеглим особовим складом.

Важливим також є те, що саме офіцери керівної ланки (різних військових звань) призначаються керівниками груп професійної підготовки в бойових підрозділах НГУ, саме вони особисто здійснюють навчання підлеглому особовому складу за програмою бойової підготовки, яка передбачає також вивчення в системі спеціальної фізичної підготовки техніки й тактики застосування заходів фізичного впливу (прийомів службово-прикладного рукопашного бою). Вищезазначене підкреслює важливість методичної та практичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ з предметів бойової підготовки та, зокрема, з дисципліни «Спеціальна фізична підготовка», яка передбачає опанування курсантами вищих військових навчальних закладів НГУ необхідним арсеналом службово-прикладного рукопашного бою, що в комплексі забезпечує надійне виконання ними завдань за призначенням.

Варто також зауважити, що модернізація змісту чинних програм підготовки майбутніх офіцерів НГУ з рукопашного бою в системі їхньої спеціальної фізичної підготовки забезпечить зменшення поранень, травмувань (загибелі) підлеглому особового складу під час службово-бойової діяльності, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Дослідження виконано відповідно до Зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536), плану наукової роботи кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у напрямі розвитку й удосконалення техніки застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями різних силових структур представлено досить широким списком наукових робіт провідних учених: С.А. Антоненка [1], С.М. Ашкеназі [2], І.П. Закорка [3], Д.Л. Рудмана [4; 5], О.Л. Іванова [6] та інших провідних тренерів-дослідників зі службово-прикладних єдиноборств (А.В. Буданова, Д.А. Сагалакова, А.В. Чудика, М.А. Чуносова, О.В. Фігури, В.І. Філімонова, О.В. Хацаюка, Є.І. Худайбердієва, А.М. Чуха, Ю.А. Шуліки). Напрацювання вищезазначених фахівців акцентують увагу на складниках формування необхідної техніки й тактики у військовослужбовців, спортсменів, які займаються різними бойовими мистецтвами, що є прийнятним для досягнення мети та вирішення завдань дослідження.

Крім цього, заслуговують на увагу наукові праці «класиків» галузі єдиноборств: Г.М. Арзютова [7], М.І. Оями [8], Г.П. Пархомовича [9], В.А. Спірідонова [10], Е.М. Чумаков [11], А.А. Харлампієва [12] та інших фахівців-єдиноборців. Фундаментальні дослідження вищезазначених дослідників у більшості спрямовані на використання оптимального арсеналу єдиноборств (армійського рукопашного бою, боротьби самбо, бойового розділу самбо, дзюдо, джиу-джитсу, карате, кікбоксингу тощо) для затримання, знешкодження (ліквідації) супротивника в умовах ближнього бою й в основному призначені для використання під час виконання службових обов'язків представниками різних силових структур. Окремі складові елементи техніки й тактики вищезазначених єдиноборств сьогодні є актуальними й ефективними для впровадження в систему підготовки майбутніх офіцерів НГУ, Національної поліції України (та інших силових структур України) з рукопашної підготовки.

Моніторинг чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації навчання й удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ показав, що цей напрям забезпечений передусім Інструкцією з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [13] (далі – Інструкція), у якій рукопашній підготовці присвячено розділ 4. Крім цього, важливим є те, що в цьому розділі наводяться методичні рекомендації з безпосередньої

організації практичних занять із застосування заходів фізичного впливу. Цей документ є обов'язковим до використання під час різних форм фізичної підготовки в системі професійної підготовки військовослужбовців НГУ.

У свою чергу, питання вивчення й удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів НГУ командного напрямку підготовки відображені в робочій програмі навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» (змістовий модуль 3. Заходи фізичного впливу [14, с. 13–21]; змістовий модуль 6. Комплексне заняття [14, с. 25–38]), яка натепер потребує переопрацювання та приведення у відповідність до вимог сьогодення.

Цікавим, на наш погляд, є також навчально-методичний посібник «Методика застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями НГУ» [15] авторів: Б.А. Максимчука, С.С. Забродського та інших, у якому викладені основні положення теорії та практики навчання техніки службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ.

Правові підстави застосування фізичної сили військовослужбовцями НГУ викладені в Законі України «Про Національну гвардію України» [16]. Згідно зі ст. 16 вище зазначеного Закону України, військовослужбовці НГУ під час виконання завдань за призначенням мають право застосувати заходи фізичного впливу, зокрема прийоми рукопашного бою, для припинення злочинів та інших правопорушень, затримання осіб, які їх учинили, подолання протидії законним вимогам військовослужбовців НГУ, якщо застосування інших заходів не забезпечує виконання повноважень, покладених на них законом.

Забороняється застосування заходів фізичного впливу до жінок із явними ознаками вагітності, малолітніх осіб, осіб із явними ознаками обмежених можливостей або старості, крім випадків учинення ними збройного чи групового нападу, учинення збройного опору військовослужбовцю НГУ, що загрожує його життю і здоров'ю та/або інших осіб, якщо відбити такий напад або опір іншими способами й засобами неможливо.

Відповідно до проведеного моніторингу наявної науково-методичної і спеціальної літератури, даних інтернет-джерел, нормативно-правових актів (керівних документів) з обраного напрямку дослідження, урахувавши вимоги сьогодення стосовно професійної підготовленості правоохоронців, сьогодні важливою є модернізація змісту рукопашної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, що потребує додаткового дослідження.

**Мета статті** – теоретичне визначення необхідного технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою для вдосконалення робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» з підготовки курсантів команд-

но-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України.

Для досягнення мети дослідження планува-лося вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямку розвитку й удосконалення техніки застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями різних силових структур;

- провести аналіз чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації навчання й удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ;

- здійснити моніторинг змісту чинної робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка», яка передбачає формування необхідних військово-прикладних навичок рукопашного бою в курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України;

- визначити засоби (необхідний технічний арсенал службово-прикладного рукопашного бою) та внести їх у зміст навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» (змістові модулі: 3. Заходи фізичного впливу; 6. Комплексне заняття) з підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до вищевикладеного, доцільним є визначення необхідного технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою (засобів фізичного впливу), який натепер є актуальним та ефективним, забезпечить удосконалення практичного складника змістових модулів: 3. Заходи фізичного впливу; 6. Комплексне заняття (у зміст якого обов'язково включається практичне відпрацювання прийомів рукопашного бою відповідно до Інструкції [13]) навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» [14] з підготовки курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України.

Аналіз практичних занять із цієї тематики свідчить про те, що в зміст підготовчої частини заняття як зі зброєю, так і без зброї доцільно включати вправи на розтягнення м'язів усього тіла на місці, а також вправи для м'язів шиї в положенні упор головою в килим і на борцівському мосту. У разі відсутності можливості виконання цих вправ у положенні лежачи їх можна замінити схожими вправами для м'язів шиї з партнером у стійці. Тренування приготувань до бою, пересувань та ударів руками, ногами (захисту від них) доцільно здійснювати в поєднанні з виконанням прийомів і способів самостраховки, а також елементів акробатики. Пересування доцільно здійснювати парами, використовуючи макети зброї й тактично прикриваючи один одного.

Наприкінці основної частини заняття доцільно проводити тренування прийомів рукопашного

бою круговим методом у поєднанні зі спеціалізованими для єдиноборців силовими вправами, які розвивають вибухову силу, спеціальну витривалість і спритність. Доцільною також вважається організація змагальних сутичок за правилами службово-прикладних єдиноборств (рукопашного бою, боротьби самбо тощо) або за змішаними правилами з використанням зброї, підручних засобів, але із суворим дотриманням заходів безпеки та запобігання травматизму.

Тренування прийомів нападу та бою автоматом, ножом і малою лопаткою (гумовим кийком та іншими підручними предметами) рекомендується проводити в поєднанні з ударами ногами й руками як до початку активних дій, так і після них. Усі технічні дії доцільно виконувати в правий і лівий боки. Тренування ударів руками й ногами варто проводити в поєднанні з різними ударами головою, ліктями та колінами у поєднанні із захопленням супротивника на больовий чи задушливий прийом (як у стійці, так і в положенні лежачи). Паралельно з відпрацюванням больових прийомів у стійці, тренуванням задушливих захватів необхідно здійснювати тренування контрприймів від цих технічних дій.

Обов'язковими є розроблення й упровадження в програму рукопашної підготовки майбутніх офіцерів і військовослужбовців НГУ прийомів ведення сутички із супротивником у положенні лежачи (удари руками, ногами, колінами ліктями, головою й відповідний захист від них із подальшою контратакою; больові та задушливі прийоми й ефективний захист і контратака; утримання в положенні лежачи різними способами та вихід із них із подальшою контратакою). Крім цього, доцільним є використання під час відпрацювання технічних дій у положенні лежачи макетів ножів, пістолетів (підручних предметів) з метою ефектної контратаки та особистого самозахисту.

Кидки й больові прийоми (у стійці, лежачи) необхідно тренувати в обидва боки з різних положень і різними захватами. Кидки закінчувати фіксацією на утримання супротивника з подальшим його обшуком, надяганням наручників (зв'язуванням) і конвоюванням. Під час конвоювання здійснювати тренування виходу з положень захватів на задушливий чи больовий прийом. Періодично тренування кидків, відпрацювання ударів руками, ногами по боксерських снарядах здійснювати в умовах відключення зорового аналізатора (із зав'язаними очима). Визволення від захватів рук, шиї, одягу, тулубу необхідно тренувати з наступною контратакою (використовуючи ударну чи кидкову техніку, больові або задушливі прийоми).

Під час відпрацювання спеціальних прийомів і дій (зв'язування, обшуку, конвоювання) доцільним є тренування технічних дій із прикриттям напарника з використанням макетів зброї. Крім цього, у зміст тренувань цього напрямку доцільно

включати технічні дії, спрямовані на звільнення від зв'язування, контратакуючі дії під час обшуку й вихід контратакою з конвоювання).

Варто зауважити, що важливими є розроблення та впровадження в навчально-тренувальний процес зі спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ (змістові модулі: 3. Заходи фізичного впливу, 6. Комплексне заняття) тактичних комбінацій застосування прийомів службово-прикладного рукопашного бою відповідно до індивідуально-типологічних особливостей і рівня фізичного розвитку курсантів.

Запропоновані нами зміни обговорені та затверджені на засіданні кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ; кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, упроваджені в зміст робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» (галузі знань 25. Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) з підготовки курсантів спеціальності 251. Державна безпека (спеціалізації: службово-бойове застосування підрозділів спеціального призначення НГУ) командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України.

**Висновки і пропозиції.** Отже, мета й завдання дослідження виконані. Під час дослідження проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку й удосконалення техніки застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями різних силових структур. Крім цього, проведено аналіз чинної нормативно-правової бази та керівних документів з організації навчання й удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ. Також здійснено моніторинг змісту робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка», яка передбачає формування необхідних військово-прикладних навичок рукопашного бою в курсантів командно-штабного факультету НАНГУ.

У результаті дослідження визначено й удосконалено технічний арсенал робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» (змістові модулі: 3. Заходи фізичного впливу; 6. Комплексне заняття) з підготовки курсантів командно-штабного факультету НАНГУ.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають апробацію розробленої нами експериментальної програми вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами командно-штабного факультету в системі їхньої професійної освіти. Для цього планується організувати педагогічний експеримент.

**Список використаної літератури:**

1. Антоненко С.А. Основы методики усовершенствования приемов рукопашного боя в условиях навчання у закладах державної податкової служби. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2002. № 5. С. 26–27.
2. Ашкенази С.М. Педагогические условия интенсификации обучения военнослужащих в рукопашном бою в процессе физической подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1989. 28 с.
3. Закорко І.П. Спеціальна фізична підготовка : організаційно-методичні вказівки викладання курсу. Київ, 2001. 33 с.
4. Рудман Д.Л. Техника борьбы лежа. Защита. *Физкультура и спорт*. Москва, 1983. 256 с.
5. Рудман Д.Л. Самбо. *Тера спорт*. Москва, 2000. 385 с.
6. Иванов О.Л. Методика навчання рукопашного бою в системі фізичної підготовки майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2013. 16 с.
7. Арзютов Г.М. Теорія і методика поетапної підготовки спортсменів (на матеріалі дзюдо) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2000. 41 с.
8. Ояма М. Путь каратэ кекусинкай. *До-информ* / пер. с англ. Москва, 1992. 107 с.
9. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо : учебно-методическое пособие для тренеров и спортсменов. Пермь, 1993. 398 с.
10. Спиридонов В.А. Самозащита без оружия. *Тренировка и состязание*. Москва, 1928. 179 с.
11. Чумаков Е.М., Ионов С.Ф. О систематизации понятий и последовательности изучения техники борьбы самбо. *Спортивная борьба*. Москва, 1978. 267 с.
12. Харлампиев А.А. Борьба самбо : учебное пособие для коллективов физкультуры. Москва, 1965. 389 с.
13. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / С.В. Лещеня., І.П. Орленко, А.О. Мелешко, С.С. Забродський ; під ред. О.Н. Мальцева. Київ, 2014. 140 с.
14. Хацаюк О.В. Спеціальна фізична підготовка : робоча програма навчальної дисципліни (галузь знань 25. Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону). Харків, 2019. 44 с.
15. Методика застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями НГУ : навчально-методичний посібник / Б.А. Максимчук, С.С. Забродський, О.О. Хацаюк, О.В. Гаркавий. Харків, 2019. 95 с.
16. Про Національну гвардію : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2014. № 17. Ст. 594. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 20.04.2019).

**Harkavyi O., Verbyn N., Konovalov D., Kulakov D., Horoshko N. Prospects of improvement of technique service-applicable hand-to-hand of future officers of the National Guard of Ukraine**

*The article is devoted to topical issues of improvement of technique of service-applied hand-to-hand combat of future officers of the National Guard of Ukraine. Analytical data indicate that the incidents of injuries, injuries (deaths) of servicemen of the National Guard of Ukraine during direct use of physical force have increased, which in turn testifies to the necessity of modernization of programs of combat and special physical training in accordance with the requirements of the present and available combat. At the present time, crime representatives are often perfectly skilled in contact combat, cold and firearms, which poses a relevant threat not only to civilians but also directly to the National Guard of Ukraine (NGU). Therefore, it is important to provide comprehensive training for future officers of the National Guard of Ukraine to accomplish their assigned tasks, especially in the area of developing the skills of applying physical measures and other items of combat training. Perfect mastery of hand-to-hand combat technique by future NGU officers will ensure reliable performance of assigned personnel assignments. The main purpose of this work is the theoretical determination of the necessary technical arsenal of service-applied hand-to-hand to improve the work program of the discipline «Special Physical Training» for the training of cadets of the command staff of the National Academy of the National Guard of Ukraine. As a result of the research, the technical arsenal of the work program of the discipline «Special Physical Training» for the training of cadets of the command staff of the National Academy of National Guard of Ukraine (NANGU) was identified and improved. Prospects for further intelligence in this area include the testing of future officers of the command-staff faculty in the system of their professional education, which we have developed an experimental program for improving the technique of hand-to-hand combat. The identified changes were discussed and approved at the meeting of the Department of Physical Training and Sports of NANGU and introduced into the content of the work program of the curriculum of the «Special Physical Training» for the training of cadets of the command staff of the NANGU.*

**Key words:** physical training, technical arsenal, hand-to-hand combat, physical impact measures, guidance documents, modernization, future officers, discipline, servicemen.

**Г. В. Гладких**

викладач-стажист кафедри іноземних мов  
Таврійського державного агротехнологічного університету  
імені Дмитра Моторного

**Т. М. Шарова**

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри української і зарубіжної літератури  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ

*У статті розглядається значення самостійної діяльності для підготовки здобувачів вищої освіти, аналізуються найбільш поширені засоби інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення самостійної роботи. Виявлено, що самостійна діяльність здобувача вищої освіти є одним із основних компонентів підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності й навчання упродовж життя. Вона передбачає виконання завдань, які можна диференціювати залежно від навчальних можливостей здобувачів вищої освіти, змісту та складності. Використання диференціації навчальних завдань дасть змогу забезпечити студентоцентризований підхід в освітній діяльності. Зазначається, що організація самостійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує її якість та ефективність. Виявлено, що перевагами самостійної навчальної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є розвиток пізнавального інтересу, творчих здібностей, навичок самонавчання, здібностей до пошуку й обробки навчальної інформації, представленої в цифровому вигляді.*

*Розглядаються можливості дистанційного навчання, масових відкритих онлайн курсів, соціальних мереж для забезпечення самостійної навчальної діяльності. Зазначається, що до широкого впровадження мережі Інтернет в освітню діяльність активно використовувалися локальні програмно-педагогічні засоби. З'ясовано, що масові відкриті онлайн курси є одним із засобів освіти упродовж життя й підвищення власної конкурентоспроможності. Забезпечення самостійної діяльності реалізується через використання систем дистанційного навчання, зокрема системи Moodle. Виявлені переваги, якими володіють системи дистанційного навчання з погляду забезпечення освітнього процесу. Наголошується на тому, що використання соціальних мереж під час організації самостійної навчальної діяльності дає можливість розвинути комунікативні здібності, підвищити інформаційну культуру, обмінюватися думками під час виконання навчальних завдань. Зазначається, що для ефективно організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти повинні бути розроблені відповідні методичні поради та документи.*

**Ключові слова:** самостійна робота, самостійна діяльність, студент, здобувач вищої освіти, дистанційна освіта, соціальні мережі.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в європейський освітній простір зумовила суттєві зміни в освітній діяльності й підготовці здобувачів вищої освіти до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Застаріла система освіти, яка передбачала накопичення масиву знань з усіх навчальних предметів, сьогодні змінилася на компетентнісну парадигму, коли здобувач освіти формує потрібні компетентності упродовж життя й у разі потреби.

У таких умовах зростає значення самостійної діяльності здобувача вищої освіти, який формує власну освітню траєкторію, підвищуючи конкурентоспроможність. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час організації

та забезпечення самостійної навчальної діяльності дасть змогу зробити навчальний процес більш якісним і сучасним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визначення самостійної роботи, її ознак та особливостей відображено в роботах Б. Єсіпова, П. Підкасистого, Т. Шамової. Питання організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти досліджено в працях С. Вітвицької, Л. Воєвідко, С. Шарова та інших учених. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на організацію та забезпечення самостійної роботи здобувачів вищої освіти з різних дисциплін досліджували В. Лук'яненко, О.Мацюк, О. Слободяник, К. Стебльова, О. Тітова. Водночас різноманітні

й потужні можливості інформаційно-комунікаційних технологій і їх використання для організації самостійної навчальної діяльності зумовлюють потребу в подальшому дослідженні цього питання.

**Метою статті** є аналіз напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій під час організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, їх переваг та особливостей.

**Виклад основного матеріалу.** Якість підготовки здобувача вищої освіти під час навчання та сформовані там компетентності безпосередньо впливають на його подальшу професійну діяльність. Опанування потрібними компетентностями під час навчальної діяльності залежить передусім від самого здобувача вищої освіти, його мотивації на навчання та здатностей до самовдосконалення. Ми згодні з дослідниками й вважаємо, що самоосвіта та навчальна діяльність у закладі вищої освіти передбачають значну частину самостійної роботи [1, с. 22], коли студент самостійно формує завдання, шукає шляхи їх вирішення й подання отриманих результатів. Більше того, сучасні умови підготовки майбутніх фахівців неможливі без самостійної діяльності [8, с. 318].

Щодо визначення понять «самостійна робота» та «самостійна навчальна діяльність» варто зазначити, що більшість дослідників використовують тлумачення Б. Єсипова [3, с. 15], пристосовуючи його до сучасних умов і віку здобувачів освіти. У разі самостійної роботи, яка здійснюється за опосередкованої допомоги викладача [8, с. 318], самостійна навчальна діяльність передбачає значно більшу самостійність, самостійне формування й вирішення навчальних завдань.

Правильно організована самостійна діяльність дасть можливість здобувачу вищої освіти розширити кругозір, розвинути здібності до самостійного пошуку й обробки потрібної інформації, організації власної діяльності [11, с. 36], досягти програмованих результатів навчання в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до дисциплін навчального плану, вона повинна забезпечити розвиток розумових процесів і творчих здібностей, системність знань, критичність мислення [4, с. 70], опанування здатностями до самостійного пошуку, обробки та застосування інформації для вирішення поставлених навчальних завдань.

Стосовно диференціації самостійної роботи під час її організації дослідники звертають увагу на такі переваги, як посилення доступності навчання, розширення можливостей в опануванні новими технологіями, використання додаткових джерел навчальної інформації тощо [8, с. 320].

Одним із компонентів самостійної діяльності є виконання навчальних завдань, які можуть бути сформульовані в межах навчальної дисципліни або самоосвітньої діяльності. Під час організації

самостійної діяльності в межах вивчення дисципліни доречно використовувати диференціацію навчальних завдань. У такому випадку досягається врахування індивідуальних навчальних можливостей здобувачів вищої освіти й забезпечуються студентоцентрований підхід.

Диференціювати навчальні завдання можна за різними критеріями. Так, С. Шаров пропонує ускладнювати зміст завдань і змінювати форму подання завдань. У першому випадку це може бути урізноманітнення результатів діяльності, шляхів вирішення навчального завдання, збільшення обсягу завдання. Інший напрям диференціації може передбачати різний обсяг інструкції або пояснень до виконання завдань. У будь-якому разі використання диференційованих навчальних завдань має бути засновано на врахуванні змістового наповнення дисципліни, її мети, навчальних досягнень студентів [10, с. 152].

Варто зазначити, що під час підготовки здобувачів вищої освіти вагомим значення набуває не тільки організація самостійної діяльності, а й належне інформаційно-методичне забезпечення. З іншого боку, викладач повинен проявити свою педагогічну майстерність і докласти максимальних зусиль для забезпечення розвитку особистості кожного здобувача вищої освіти [1, с. 22], зорієнтувати їх до самовдосконалення та самонавчання під час професійної діяльності й життя [5, с. 203].

Для традиційної форми організації самостійної роботи використовуються методичні рекомендації з дисципліни, навчальні посібники та підручники, питання для самостійного опрацювання, завдання для практичного засвоєння знань, тестові завдання [9]. У разі інноваційних підходів до організації та навчально-методичного забезпечення самостійної роботи є доречним використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Аналіз наукових праць дав змогу підтвердити позитивний ефект від застосування ІКТ під час організації самостійної роботи студентів з технічних і гуманітарних дисциплін. У цьому аспекті дослідники виділяють такі дидактичні можливості:

- забезпечення варіативності змісту, форм і методів навчання з урахуванням навчальних можливостей здобувачів вищої освіти;
- можливість своєчасної диференціації навчальних завдань залежно від теми, умов навчального процесу тощо;
- уведення в навчальний процес ігрових, інтерактивних технологій;
- підвищення пізнавального інтересу за рахунок нових форм організації аудиторної та позааудиторної роботи здобувачів вищої освіти [8, с. 320];
- здійснення оперативного контролю та самоконтролю навчальних досягнень здобувачів освіти

на засадах систематичності й об'єктивності [4, с. 70];

– формування індивідуально-психологічних якостей і навичок самонавчання, які дають можливість знайти й обробити значний обсяг інформації за короткий термін;

– розвиток творчого мислення та активної позиції під час вирішення цікавих завдань, що можуть бути створені за допомогою ІКТ [5, с. 204].

Для аудиторної та самостійної роботи існують різноманітні форми навчання з використанням ІКТ, за яких вони є основним джерелом інформації. Для таких форм упроваджено поняття електронного навчання, що має на меті забезпечити самовдосконалення фахівців у зручний для них час за рахунок використання ІКТ, зокрема мережі Інтернет [12, с. 119].

Із цією метою використовуються різноманітні засоби ІКТ, які можна об'єднати у велику групу під назвою освітні електронні ресурси (ОЕР). На початку появи цього терміна до них зараховувалися навчальні ресурси, ресурси для підтримки вчителів, ресурси для забезпечення якості освіти. Навчальні ресурси склалися з комп'ютерних навчальних програм, засобів оцінювання успішності учнів, інших навчальних компонентів, які використовувалися в навчальній діяльності. Ресурси для підтримки вчителів містили методичні матеріали й інструменти для створення та наповнення ОЕР [13, р. 16].

Ще декілька років тому для забезпечення самостійної діяльності здобувачів освіти використовувалися різноманітні електронні засоби навчального призначення й електронні підручники, містили частину або повний масив навчального матеріалу з дисципліни, блок контролю, додатковий матеріал, глосарій тощо. До їх переваг належали підвищена наочність та інтерактивність порівняно з друкованим підручником, різні форми контролю та самоконтролю, швидкість пошуку інформації, аудіо- й відеосупровід навчальної інформації [2, с. 257] тощо. Часто такі програмні продукти були призначені для персонального комп'ютера, зберігалися на оптичних дисках, мали певні обмеження стосовно операційної системи.

Зараз ми маємо справу з різноманітними електронними освітніми ресурсами, які розташовані в мережі Internet, забезпечують принципи доступності й відкритості освіти, містять різноманітний освітній контент. До таких електронних ресурсів належать системи дистанційного навчання та масові відкриті онлайн курси.

Сьогодні масові відкриті онлайн курси є одним із засобів освіти упродовж життя й підвищення власної конкурентоспроможності. Це досягається за рахунок навчання за різними напрямками. Зробити це доволі просто: обрати відповідний онлайн курс, пройти його й отримати сертифікат.

Для здобувачів вищої освіти пропонується чимала кількість англійських онлайн платформ і три україномовні платформи масових відкритих онлайн курсів (Prometheus, EdEra, VUM). Кожний із них пропонує онлайн курси з різної тематики для учнів, студентів, викладачів, вчителів і всіх охочих підвищити свою кваліфікацію.

Високу популярність з погляду забезпечення самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти отримали системи дистанційного навчання, зокрема система Moodle. До можливостей зазначеної системи варто зарахувати зберігання та відображення навчальної інформації в різних форматах, різноманітні засоби комунікації та підтримки зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти, засоби оцінювання їхньої навчальної діяльності, інтерактивні інструменти [4, с. 72] тощо. Усе це дає змогу створити якісний дистанційний курс і забезпечити ефективну самостійну навчальну діяльність студентів.

Організація самостійної діяльності через використання систем дистанційного навчання залежить від якості створеного курсу, його структури, наповнення освітнім контентом. Крім того, велику роль у цьому процесі відіграє викладач, який повинен бути готовим до використання сучасних технологій у навчальному процесі [14, с. 109]. Він має забезпечувати зворотній зв'язок зі здобувачами вищої освіти, перевіряти виконані завдання, вчасно оновлювати створений онлайн курс, спілкуватися в чаті, обробляти коментарі та відповіді, відповідати на надіслані від студентів листи [4, с. 71], уносити відповідні корективи в зміст курсу та його структуру. З іншого боку, студенти теж повинні бути мотивовані на використання дистанційної форми навчання під час аудиторної роботи й самостійної діяльності.

Окремо варто сказати про використання соціальних мереж для організації самостійної діяльності. Завдяки всесвітній павутиці та технології Web 2.0 соціальні мережі дали змогу створити віртуальні освітні спільноти, де відбувається процес обміну думками, знаннями, навчально-методичними рекомендаціями тощо. Крім того, навчання за допомогою таких спільнот дає учням змогу розвинути власні комунікативні здібності, підвищити інформаційну культуру, опанувати вміннями пошуку потрібної інформації в освітніх цілях [7, с. 51].

Як і у випадку систем дистанційного навчання та масових відкритих онлайн курсів, самостійна робота за допомогою соціальних мереж має високий ступінь інтерактивності, коли студенти можуть у позааудиторний час вирішити найбільш складні завдання, разом виконати навчальний проект, обговорити перелік питань, які потрібно розглянути в аудиторії. З іншого боку, незважаючи на високу популярність соціальних мереж, потрібно враховувати можливі проблемні питання, що



пов'язані зі збільшенням часу, який здобувачі вищої освіти проводять у віртуальному просторі.

До проблемних питань, вирішення яких продовжується й дотепер, варто зарахувати підвищення мотивації студентів на навчальну самостійну діяльність, забезпечення контролю й оцінювання результатів самостійної навчальної діяльності в межах дисципліни [11, с. 36], збільшення/зменшення годин, поданих на самостійну роботу в межах дисципліни залежно від її складності. Крім того, проблемою застосування ІКТ під час самостійної роботи є відбір корисної інформації з величезного інформаційного потоку, який наявний у мережі Інтернет і збільшується кожного дня, а також формування в здобувачів освіти критичного ставлення до інформації [6, с. 66], викладеної в мережі Інтернет.

У будь-якому разі організація самостійної роботи з використання ІКТ має бути методично спланована й обґрунтована, передбачати певний алгоритм дій для забезпечення її ефективності [5, с. 203]. Крім того, до вимог щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення самостійної роботи варто зарахувати обізнаність викладачів і студентів зі способами використання ІКТ для реалізації навчальних завдань; наявність технологічних і програмних можливостей для здійснення самостійної навчальної діяльності; певний рівень володіння комп'ютерними технологіями викладачем і студентами тощо.

**Висновки і пропозиції.** Отже, самостійна діяльність здобувачів вищої освіти є необхідним компонентом їхньої підготовки до професійної діяльності. Організація самостійної діяльності з використанням ІКТ забезпечує якість та ефективність самостійної діяльності, краще опанування навчальним матеріалом тощо. До засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які доречно використовувати для забезпечення самостійної діяльності, належать масові відкриті онлайн курси, системи дистанційного навчання, електронні підручника та програмно-педагогічні засоби. Вибір засобу залежить від поставленої мети в межах самостійної діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Воевідко Л. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Т. 2. № 25. С. 21–28.
2. Єсіна О.Г., Лінгур Л.М. Електронний підручник як засіб підвищення якості освіти. *Theory and methods of e-learning*. 2011. Т. 2. С. 255–260.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва : Учпедгиз, 1961. 239 с.
4. Лук'яненко В.В. Досвід упровадження дистанційного навчання для організації самостійної роботи студентів з англійської мови.

*Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. № 2. С. 70–75.

5. Мацюк О.О. Організація та актуалізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів засобами ІКТ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. № 41. С. 202–206.
6. Олексенко Р.І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. № 62. С. 65–73.
7. Слободяник О.В. Соціальні мережі як засіб організації самостійної діяльності учнів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2016. № 9 (2). С. 50–56.
8. Стеблєва К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наукових праць. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. Вип. 30–31. С. 315–323.
9. Тітова О.А., Іщенко Т.Д., Панченко А.І. Організація самостійної роботи студентів засобами ІКТ під час вивчення дисципліни «Трактори і автомобілі». *Проблеми підготовки фахівців-аграріїв в навчальних закладах вищої та професійної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2009. С. 9–11.
10. Шаров С.В. Використання диференційованих навчальних завдань під час самостійної роботи студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 3. С. 151–153.
11. Шаров С.В. Самостійна робота як умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку української науки* : матеріали Всеукр. наук. конф. (21–22 липня 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2017. № 5. С. 35–38.
12. Шарова Т.М., Шаров С.В. Електронне навчання: дієвий формат освіти. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід* : збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 16–17 травня 2019 року). Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 119–123.
13. Johnstone S.M. Open educational resources serve the world. *Educause Quarterly*. 2005. Т. 28. № 3. С. 15.
14. Pavlenko O. et al. Implementation of the distance learning by Moodle platforms in the process of future philologists training. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (3). С. 106–121.

**Hladkykh H., Sharova T. Organization of individual activities of higher education applicants with the using of informational and communicational technologies**

*The article deals with the importance of independent activity for the preparation of higher education applicants, the most common means of information and communication technologies for independent work analyzes. The independent activity of the higher education applicant is found to be one of the main components of the future specialist's preparation for professional activity and lifelong learning. It involves tasks that can be differentiated according to the educational capacities of higher education applicants, content and complexity. Using of differentiation of learning tasks will provide a student-centered approach to educational activities.*

*It is noted that the organization of independent activity with using of information and communication technologies ensures its quality and efficiency. It is revealed that the advantages of independent educational activity with the using of information and communication technologies are the development of cognitive interest, creative abilities, self-learning skills, ability to find and process educational information presented in digital form.*

*Possibilities of distance learning, mass open online courses, social networks for self-study activity are considered. It is noted that before the widespread introduction of the Internet in educational activities, local software and pedagogical tools were actively used. It has been found that mass open online courses are one of the means of lifelong learning and enhancing one's own competitiveness. Self-employment is achieved through the using of distance learning systems, in particular the Moodle system. The advantages of distance learning systems of providing educational process have been identified. It is emphasized that the using of social networks in the organization of independent educational activity provides an opportunity to develop communication skills, enhance the information culture, exchange views during the performance of educational tasks. It is noted that for the effective organization of independent educational activities of higher education applicants must be developed appropriate methodological advices and documents.*

**Key words:** *individual work, individual activity, student, higher education applicant, distance education, social networks.*

УДК 378.091:613.8-047.82

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.14>**Т. А. Глоба**старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара**Є. А. Захаріна**професор кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання  
Класичного приватного університету

## СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СВІТОВІ РОЗВІДКИ

*Статтю присвячено аналізу концептуальних підходів до організації фізичного виховання за кордоном. Указано на низку проблем щодо цілі, складу, особливостей здоров'язберігальної діяльності в закладі вищої освіти, її місця та ролі у створенні умов для забезпечення фізичного, психічного й соціального благополуччя студентів у здоров'язберігальному освітньому середовищі закладу вищої освіти. Зазначено на необхідності пошуку ефективних підходів і засобів для навчання студентів здоров'язберігальної діяльності щодо збереження та зміцнення індивідуального здоров'я.*

*Установлено, що в більшості закладів вищої освіти зарубіжних країн превалює спортивно-орієнтований підхід до організації фізичного виховання студентської молоді. Відзначено, що управління системою фізичного виховання в Польщі формують державні органи влади, де в більшості випадків спостерігається оздоровча спрямованість відповідного процесу. Визначено, що при цьому обсяги навантаження відрегульовані або програмою з конкретною кількістю годин, що відводяться на фізичне вдосконалення майбутнього фахівця, або календарем фізкультурно-оздоровчих заходів.*

*Сучасний аналіз дає змогу наголошувати на раціональності впровадження здоров'яформувальних технологій у процес спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів. Указано на добровільний характер участі студентів у процесі фізичного виховання в закладах вищої освіти в Австралії, Естонії, де відсутні обов'язкові заняття із цієї дисципліни. Зазначено, що в Норвегії фізичне виховання більше спрямоване на демократизацію, а в центрі системи перебуває студент із його потребами. Охарактеризовано систему фізичного виховання американських студентів, де не існує єдиної програми: кожен штат, округ чи окремих заклад вищої освіти має право на розроблення власних рекомендацій залежно від умов, потреб, традицій, особливостей викладацького складу та матеріально-технічної бази.*

*Зазначено доцільність отримання принципово нових знань про особливості міжнародного досвіду залучення студентської молоді до рухової активності й використання їх під час планування й організації фізичного виховання в закладах вищої освіти України.*

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, фізичне виховання, студент, здоров'язберігальна діяльність.

**Постановка проблеми.** На фоні реформування системи освіти в Україні, яке характеризується стрімкими темпами розвитку, сьогодні однією з найбільш важливих і складно вирішуваних залишається проблема реновації освіти в галузі фізичної культури та спорту. Закон України «Про вищу освіту», що набув чинності у 2014 р., відкрив нові горизонти для реалізації ініціатив у сфері фізичної культури, спрямованих на підвищення якості вищої освіти, невід'ємними складниками якої є розвинений студентський спорт, культура рухової активності й навички здоров'язбереження.

До розряду нерозв'язаних проблем належать питання про цілі, склад, особливості здоров'язберігальної діяльності в закладі вищої освіти, її місце та роль у створенні умов для забезпечення фізичного, психічного й соціального благополуччя

студентів у здоров'язберігальному освітньому середовищі ЗВО. Продовжують залишатись актуальними й багато проблем, пов'язаних із пошуком ефективних підходів і засобів для навчання студентів здоров'язберігальної діяльності щодо збереження та зміцнення індивідуального здоров'я. Забезпечення фізичного, психічного й соціального благополуччя студентів у здоров'язберігальному освітньому середовищі закладу вищої освіти дасть змогу розробити освітні програми, а також програми виховної роботи зі студентами [8, с. 75].

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Пріоритетними показниками фізичної культури особистості студента є такі: підтримка в нормі та вдосконалення свого фізичного стану; готовність надати практичну допомогу іншим особам у їх оздоровленні, фізичному самовдосконаленні

й наявність для цього необхідного рівня знань, умінь і навичок у проведенні практичних занять [5, с. 395]. Оскільки в закладі вищої освіти фізична активність обумовлена заняттями фізичною культурою, то основний сенс здоров'язбереження полягає в досягненні якомога більшого оздоровчого ефекту від занять [8, с. 396]. При цьому специфіка здоров'язбереження полягає не тільки у вільному виборі видів рухової активності студентом у процесі занять фізичної культури й спорту, й у потребах, які ранжуються і становлять мотиваційну структуру особистості. Тому в реальному процесі фізичного виховання немає несуттєвого: усе однаково формує фізичний, психічний і соціальний компоненти резерву здоров'я студентів, а отже, і здоров'язбереження.

Дослідники констатують, що в країнах, де організаційно-правові основи управління системою фізичного виховання формують державні органи влади, у більшості випадків спостерігається оздоровча спрямованість відповідного процесу, при цьому обсяги навантаження відрегульовані або програмою з конкретною кількістю годин, що відводяться на фізичне вдосконалення майбутнього фахівця, або календарем фізкультурно-оздоровчих заходів [1, с. 106; 2, с. 117]. Натомість у державах із високим рівнем економіки відзначається дотримання принципу гуманістичності й реалізації принципу всебічного й гармонійного розвитку особистості. Отже, кожна країна має свій підхід до організації фізичного виховання в закладах вищої освіти, але всюди цей процес є обов'язковим для повноцінного розвитку студентів [1; 2].

Усе залежить від обраної моделі організації занять з фізичного виховання, яка є результатом плідної роботи викладача і студента, має сприяти вихованню особистісної мотивації майбутніх фахівців, формувати певні знання і здоров'язбережувальну поведінку конкретної особистості [1; 2].

**Метою статті** є визначення основних концептуальних підходів у закладах вищої освіти за кордоном.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні концептуальні підходи до фізичного виховання в польських вишах систематизовано Ю. Войнером [3, с. 46], Н. Долговою [4, с. 55]. З'ясовано сутність модернізації фізичного виховання та спорту в університетській освіті як інноваційних змін у структурі, змісті й управлінні з метою формування культури здоров'я університетської молоді та досягнення нею вагомих спортивних результатів [4, с. 55]. Дослідниками наголошується, що узагальнення й наукова екстраполяція польського досвіду на українські реалії дає змогу виявити можливості його використання в ході модернізації фізичного виховання та студентського спорту в університетах України [4, с. 58].

Аналіз, здійснений Ю. Войнером [3, с. 47], засвідчив, що сучасна організація фізичної під-

готовки в польських вишах передбачає диференціацію студентського контингенту на декілька груп: загальної фізичної підготовки (1–2 курси); спортивної спеціалізації (1–5 курси); спортивної групи АСС (1–5 курси); лікувальної фізичної культури (1–2 курси). Заняття з фізичної підготовки в університетах Польщі державної форми власності проводяться в обсязі 120 год. (41% вишів), які реалізуються впродовж двох курсів; 28% подібних закладів виділяють 180 год на вирішення завдань фізичного вдосконалення студентської молоді, що здійснюється протягом 1–3 курсів. Заняття у ЗВО державної форми власності проводяться так: у деяких навчальних закладах – на 3-х курсах (в обсязі 120 год.), в інших – на 1–3 курсах (в обсязі – 180 год.) [36]. Студентам надається право вибору найбільш привабливого й популярного виду рухової активності, а також зручного часу занять і викладача, що дає змогу створити групи за інтересами [3, с. 46]. Координують процес фізичного виховання в університетах Польщі окремі структурні підрозділи – Студіуми фізичного виховання і спорту (Studium Wychowania Fizycznego i Sportu – SWFiS), які щорічно готують широкий спектр пропозицій зі спортивних, тренувальних та оздоровчих занять у рамках фізичного виховання університетської молоді. Заняття з фізичного виховання проводяться в спортивних секціях, організованих при SWFiS Академічним спортивним союзом (Akademicki Związek Sportowy – AZS) [3; 10].

Цінний досвід модернізації фізичного виховання має Естонія, де відсутні обов'язкові заняття з фізичного виховання для студентів ЗВО. На базі Талліннського технічного університету функціонує сучасний спортивний центр, де проходять тренування університетських команд з різних видів спорту, а також заняття для всіх бажаючих студентів [7, с. 44]. Для студентів університету, які навчаються за кошти бюджету й виявили бажання займатися, заняття на базі центру є частиною програмного матеріалу та проводяться безкоштовно протягом чотирьох семестрів для бакалаврів [7, с. 48].

Велика увага приділяється фізичному вихованню студентів Австралії, що має повністю добровільний характер. Зокрема, один із провідних ЗВО країни – Університет Монаша – має в розпорядженні цілу систему, яка відповідає за організацію рухової активності студентів та ефективно впровадження інновацій у програму їхнього навчання. Студенти мають можливість альтернативного вибору тих чи інших видів спорту, які вони можуть включити в спеціально розроблений план індивідуального навчання. Кожен із видів спорту представляє низку досвідчених (які мають спеціальну підготовку, з урахуванням усіх особливостей університетських вимог) інструкторів, тренерів, викладачів, що відповідають за теоретичний курс, без якого жоден

зі студентів не має права бути допущеним до практичної діяльності. Щороку університет Монаша бере участь у головних національних і міжнародних спортивних заходах. TeamMONASH (спортивна команда університету Монаша) складається з членів спільноти Монаша, що представляють університет на різноманітних змаганнях. Команда включає в себе студентів, персонал, випускників, а також сім'ї і друзів студентів [7].

У Норвегії заняття фізичною культурою та спортом також є спортивно-орієнтованими й організовані за клубним принципом [7]. В університетах розроблено комплекси нормативів із різних видів спорту. Виконання певного комплексу нормативів дає право отримати спортивну відзнаку. Крім того, надано професійну свободу викладачеві фізичного виховання, який сам визначає прийоми, спосіб і форму своєї роботи. Фізичне виховання в країні більше спрямоване на демократизацію, а в центрі системи перебуває студент із його потребами.

Про пріоритетну спрямованість процесу фізичного виховання студентів США можна судити з організаційної структури фізичного виховання в американських університетах [6; 9]. У більшості університетів функціонують кафедри фізичного виховання, які організують навчальний процес відповідно до теоретичного та практичного блоків. Окрім кафедри фізичного виховання, у ЗВО США функціонують відділ спорту й відділ масового спорту й рекреації [6, с. 90]. Відділ спорту займається підготовкою збірних команд університетів і їх участю в міжвишівських змаганнях, а відділ масового спорту й рекреації – організацією різноманітних змагань на базі навчального закладу та занять різними видами рухової активності в групах, а також тьюторством окремих студентів [6, с. 91]. Такий розподіл функцій не дає можливості одній формі організації та здійснення процесу фізичного виховання домінувати над іншими. Розподіл функцій між окремими структурними підрозділами забезпечує високий рівень організаційної роботи і своєчасного планування й широке різноманіття видів рухової активності та програм, які здатні задовольнити інтереси й потреби студентів [6]. В Американській системі фізичного виховання студентів не існує єдиної програми: кожен штат, округ чи окремий заклад вищої освіти має право на розроблення власних рекомендацій залежно від умов, потреб, традицій, особливостей викладацького складу та матеріально-технічної бази [1, с. 109]. Сьогодні в ЗВО США існує три основні форми організації фізичного виховання: заняття у факультативних групах з обраного виду рухової активності з обов'язковим відвідуванням, виконанням певних нормативних вимог і складанням заліку для отримання залікових балів, які заносяться до диплома студента. Фізичне виховання може бути обрано як факультативний предмет

для будь-якої спеціалізації, але в диплом можуть увійти не більше ніж дві залікові дисципліни залежно від основної спеціалізації; участь у будь-яких спортивних змаганнях і підготовка до них, участь в індивідуально обраних видах спорту; заняття будь-яким видом спорту або руховою активністю оздоровчої та рекреаційної спрямованості, заняття в групі або самостійно без участі в змаганнях і складання заліків, для вивчення основ техніки обраного виду рухової активності, зміцнення здоров'я або для активного проведення часу і спілкування з іншими студентами. Тобто фізичне виховання студентів в Американських університетах у більшості випадків здійснюється засобами спортивної підготовки з обраних видів, однак, як правило, обов'язкові заняття фізичними вправами є тільки на першому курсі, а також у всіх університетах передбачено курс оздоровчого фізичного тренування (Health related fitness training) [1, с. 108].

За результатами дослідження, здійсненими Н. Башавець [1, с. 106], у Швеції відповідальність за реалізацію програми «Спорт для всіх» і розвиток масового спорту покладено на Державну спортивну корпорацію, що діє на правах комітету з фізичної культури; підзвітними цій структурі є місцеві союзи та спортивні клуби, що діють у закладах вищої освіти [1, с. 107].

Проведений науковцями аналіз організації фізичного виховання Великої Британії свідчить про його спортивну орієнтацію та відповідність соціокультурним традиціям [6, с. 90]. У країні широко розвиваються традиційні види спорту, такі як футбол, регбі, крикет, гольф, теніс, бадмінтон, сквош, водне поло, бокс. Значна увага приділяється тим формам фізичного виховання, які відповідають інтересам і потребам молодих людей у конкретних місцевих умовах [6, с. 91]. Водночас заслуговує на особливу увагу комплексне дослідження вчених із Великобританії, у якому автори доводять, що якість фізичного виховання повинна мати національне значення. При цьому науковці стверджують, що необхідно формувати й енергійно відстоювати всілякі форми фізичного виховання, які відповідають інтересам і потребам молодих людей у конкретних місцевих умовах. Особливо варто спинитися на одному з найвпливовіших університетів світу – Оксфорді, де працюють близько 80 спортивних клубів, що значно більше, ніж в інших університетах. Оксфорд входить до десятки найкращих університетів Великобританії за показником розвитку спорту. Там, зокрема, для талановитих студентів-спортсменів існують спеціальні програми зі знижками вартості навчання та надаються стипендії [6, с. 91].

Здійснений авторами [6, с. 90] аналіз організації фізичного виховання в Німеччині дав змогу визначити, що пріоритетною формою організації

є також спортивно-орієнтоване фізичне виховання, студентський спорт. Відносини між асоціаціями, навчальними закладами й державою будуються на договірній основі, близько 70% асоціацій керуються державними та місцевими законами. Це підтверджується й тим, що основними джерелами їх фінансування є державні (або місцеві) субсидії, що становлять у середньому близько 57% їхніх бюджетів. Варто зазначити, що Національний олімпійський комітет Німеччини також здійснює фінансову підтримку університетської асоціації (в окремих випадках – до 65% бюджету) [6, с. 91].

За результатами дослідження, представленими Н. Башавець [1, с. 107], у японських закладах вищої освіти з 1949 р. «фізична культура» є обов'язковою дисципліною, заняття з якої мають проводитися не менше ніж один раз на тиждень, а їх загальний обсяг повинен становити як мінімум 45 академічних годин на рік. Після закінчення 1 курсу студент має отримати чотири оцінки з указаної дисципліни: за відвідування, якість теоретичних знань, якість техніки руху та рівень фізичної підготовленості. Особливості організації вищезгаданого процесу передбачають диференціацію студентського контингенту на декілька груп: «а» – практично здорові; «б» – з незначними відхиленнями в стані здоров'я; «в» – інваліди й ті, кому не можна займатися фізичними вправами, однак вони мають вивчити та здати відповідні комплекси вправ [1]. У групі «а» студенти з мінімум десятиох видів спорту обирають для себе найбільш цікавий і корисний, а розвитком того чи іншого виду опікується декілька спортивних організацій, кожна з яких посідає визначне місце у відповідній системі (це спортивні гуртки, дококай, спортивні команди, андоби, тайїкукой, спортивні клуби, спортивні федерації та асоціації) [1, с. 107; 2, с. 118].

Модернізація фізичного виховання на основі результатів аналізу світового досвіду та сучасного стану розвитку вітчизняних здобутків має забезпечити підвищення мотивації й залучення студентів до регулярних занять фізичною культурою і спортом з урахуванням інтересів, побажань, здібностей та індивідуальних особливостей кожного як під час обов'язкових занять фізичною культурою, так і її видами в позанавчальний час.

З огляду на успішність побудови процесу фізичного виховання в зарубіжних країнах, доцільним є отримання принципово нових знань про особливості міжнародного досвіду залучення студентської молоді до рухової активності й використання їх під час планування й організації фізичного виховання в закладах вищої освіти України.

**Висновки і пропозиції.** У більшості закладів вищої освіти зарубіжних країн превалює спортивно-орієнтований підхід до організації фізичного виховання студентської молоді. Цінним для опрацювання є досвід зарубіжних країн щодо організації фізичного виховання в закладах вищої

освіти з використанням спортивно-орієнтованих технологій. Водночас недостатньо обґрунтованими, на нашу думку, є можливості впровадження та практична реалізація цього підходу відповідно до наявних умов ЗВО України.

Перспективи подальшого дослідження полягають у використанні міжнародного досвіду залучення студентської молоді до рухової активності під час планування й організації фізичного виховання в закладах вищої освіти України.

#### Список використаної літератури:

1. Башавець Н.А. Сучасні особливості педагогічного процесу фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів і рекомендації щодо його вдосконалення. *Наука і освіта*. 2016. № 4. С. 105–111.
2. Башавець Н.А. Проблеми організації навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах України. *Теорія та методика фізичного виховання і спорту в сучасних умовах розвитку суспільства*. Одеса, 2015. С. 116–119.
3. Войнер Ю. Физическое воспитание в польских высших школах. *Теория и практика физической культуры*. 2000. № 12. С. 45–51.
4. Долгова Н.О. Модернізація фізичного виховання та спорту в університетській освіті Польщі та України: компаративний аналіз : монографія. Суми : Сумський державний університет; 2017. 238 с.
5. Зубалій М.Д., Закопайло С.А. Структурні компоненти здорового способу життя старшокласників. *Молодежь третьего тысячелетия : сборник научных статей : в 3 т.* Одесса : ИСУ, 2000. Т. II. С. 394–399.
6. Імас Є., Дутчак М., Катерина У. Організаційно-методичні засади розвитку студентського спорту: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2018. № 2. С. 89–97.
7. Катерина У.М. Організаційно-методичні засади діяльності навчально-оздоровчих комплексів у процесі фізичного виховання студентської молоді : дисертація. Київ, 2017. 208 с.
8. Кашуба В.А., Футорный С.М., Андреева Е.В. Анализ использования здоровьесберегающих технологий в процессе физического воспитания студенческой молодежи. *Теория и методика физической культуры*. 2012. № 1. С. 73–81.
9. Національна асоціація студентського спорту Сполучених Штатів Америки (цитовано 03.12.2018). URL: <http://www.ncaa.org/about/resources/media-center/ncaa-101/what-ncaa>).
10. Akademycki Zwiqzek Sportowy – AZS. URL: [http://azs.pl/Akademycki\\_Zwiqzek\\_Sportowy](http://azs.pl/Akademycki_Zwiqzek_Sportowy). <http://www.azs.pl/o-nas/kim-jestesmy>.

---

**Hlobo T., Zakharina I. Modern conceptual approaches to health-saving activities in higher education institutions: international practices**

*The article deals with analysis of conceptual approaches to the organization of physical education abroad. A number of problems have been pointed out regarding the purpose, structure, features of health care activities in higher education institution, the place and role of health care activities in creating conditions for the physical, mental and social well-being of students in the environment of higher education institutions. The need to find effective approaches and tools to train students majoring in health care to maintain and promote individual health is emphasized.*

*It is stated that in most institutions of higher education of foreign countries sports-oriented approach to organization of physical education of student youth prevails. It is noted that management of physical education system in Poland is formed by state authorities, where in most cases health orientation of the process is observed. It has been determined that the load volumes are regulated either by program with specific number of hours allocated for physical improvement of future specialists, or by a calendar of physical and health events.*

*Modern analysis allows to emphasize rationality of the introduction of health-forming technologies in the process of student-centered sports-oriented physical education. The voluntary nature of students' participation in physical education process in higher education institutions in Australia, Estonia, where there are no compulsory lessons in this discipline, is indicated. It is noted that in Norway physical education is more focused on democratization, and students with their needs are in the centre of the system. The system of physical education of American students is described, where there is no single program: each state, district or individual higher education institution has the right to develop its own recommendations depending on the conditions, needs, traditions, peculiarities of the teaching staff and material and technical base.*

*The expediency of acquiring fundamentally new knowledge about the peculiarities of the international experience of engaging student youth in motor activity and using them in planning and organizing physical education in higher education institutions of Ukraine is indicated.*

**Key words:** *higher education institution, physical education, student, health care activities.*

УДК 378.4.011.3-057.87:7.071.2]:  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.15>

**С. В. Гмиріна**

старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПІВАКІВ

*У статті актуалізовано проблему застосування компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх співаків. Конкретизовано зміст однієї з фахових компетентностей співака – вокально-сценічної компетентності, яка зумовлює високий рівень сценічної культури, артистизм та акторську майстерність, навички сценічного руху, досвід роботи з різними типами мікрофонів, навички постановки концертних номерів тощо.*

*Автор наголошує на необхідності організації навчання майбутнього співака з урахуванням психологічних аспектів формування вокально-сценічної компетентності. Серед них автором статті виділено такі: створення оптимального концертного стану співака (на основі знань щодо зовнішніх і внутрішніх проявів сценічного хвилювання), керування загальним сценічним самопочуттям, засвоєння знань і прийомів усунення емоційного напруження, володіння навичками швидкої психологічної адаптації, творче перевтілення.*

*Розкриваючи феномен оптимального концертного стану музиканта, автор визначає в ньому три взаємопов'язані компоненти – фізичний, емоційний і розумовий. У статті наголошено, що майбутній концертний виступ вимагає від співака доброго фізичного стану (здорового голосу, відсутності ознак хвороби, загальне добре самопочуття), що закладає основи необхідного емоційного тону та злагодженої роботи психічних процесів (уваги, мислення й пам'яті). Автор наголошує, що емоційне піднесення, натхнення, бажання ділитися власними творчими переживаннями зі слухачами – неодмінні складники оптимального концертного стану. Підкреслена роль виконавської волі й уваги, яка передбачає здатність співака зосереджуватися на намічених виконавських завданнях, утримуючись від відволікання під час концертного виступу.*

*Автором схарактеризовані різновиди сценічного хвилювання, окреслено позитивні та негативні прояви передконцертного стану співака. Розкриваючи сутність кожного з виділених психологічних аспектів формування вокально-сценічної компетентності майбутнього фахівця, автор статті пропонує низку педагогічних прийомів і методів для усунення емоційно складних психологічних передконцертних станів, а також надає рекомендації щодо їх застосування на заняттях естрадного вокалу.*

**Ключові слова:** фахова підготовка, вокально-сценічна компетентність, естрадний вокал, співак, вокально-виконавська майстерність.

**Постановка проблеми.** Значні динамічні зрушення в розвитку українського суспільства зумовили суттєві зміни, що відбулися в освітній політиці нашої держави за останні роки. Мова йде про інтеграцію системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір за умови збереження кращих національних традицій і забезпечення молодих фахівців міжнародними кваліфікаційними якостями, компетенціями. Підготовка конкурентоспроможного, кваліфікованого, компетентного фахівця, здатного до постійного професійного зростання – пріоритетне завдання вищої освіти сьогодення. У зв'язку з цим компетентнісний підхід стає визначальним у сучасній професійній освіті, зокрема й мистецькій.

**Аналіз основних досліджень і публікацій** з обраної проблеми свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми компетентності й розуміння сутності цієї категорії. Зокрема, до різних аспектів означеної проблематики зверта-

лися Г. Беленька, П. Горкуненко, І. Кузьміченко, О. Овчарук, Н. Ушаков, М. Холодна, В. Байденко, І. Галяміна, А. Хуторський, Ф. Шаріпов, О. Вербицький, С. Демченко, Г. Коджаспірова, М. Михаськова, Л. Подоляк та інші. У музичній і мистецькій педагогіці цю проблему досліджували М. Блінова, Д. Дмитрієв, В. Маляко, Н. Овчаренко, Г. Селевко, Лі Чуньпен, Т. Підварко та інші.

Низка досліджень, що присвячена проблемам підготовки співаків до вокально-сценічної діяльності, представлена працями О. Довгань, Н. Дрожжиної, О. Єрошенко, Н. Гребенюк, Д. Бабіч, О. Катрич, О. Оганезова-Григоренка, О. Прядко та інших, у яких окреслено питання реалізації творчого потенціалу студента-вокаліста в освітньому й вокально-сценічному процесі. Психолого-педагогічні аспекти продуктивної виконавської діяльності у сфері вокального мистецтва висвітлено в працях педагогів-вокалістів: Д. Аспелунда, В. Багадурова, А. Єгорова,



І. Назаренко, Л. Работнова, Л. Дмитрієва, В. Морозова, А. Яковлевої, Г. Стулова, М. Львова, Ю. Азарова, Т. Разенкової, В. Єрмолаєва, Т. Левшенко, Р. Юссона, Ван Лей, Л. Василенко, О. Маруфенко, Ю. Юцевича та інших.

У межах питань, що порушуються в публікації, важливими є роботи, що розкривають сутність сценічної діяльності артиста та підготовки до неї. Зокрема, праці Ю. Цагареллі, Л. Бочкарьова, у яких досліджено етапи психологічної підготовки до публічного виступу; О. Алексєєва, Л. Баренбойма, І. Гофмана, Г. Когана, Г. Нейгауза, А. Щапова, де висвітлена специфіка публічного естрадного виконання та самопочуття виконавця, проблеми артистизму тощо. Варто зазначити, що, попри велику кількість наукової літератури з означеної проблематики, поза увагою науковців залишилися психологічні аспекти формування вокально-сценічної компетентності студентів у класі естрадного співу.

Аналіз змісту й організації занять студентів у класі естрадного співу дає можливість виявити низку суперечностей: між потенційними вокальними можливостями студентів і недостатністю сформованості вокально-сценічної майстерності; між бажанням студентів реалізуватися в майбутній професії та рівнем їхньої психологічної готовності до публічного виступу на естраді; між високим рівнем сформованості в студентів вокальних знань і вмінь і недостатнім рівнем обізнаності їх у питаннях психології публічного виступу та володіння сценічною майстерністю. Зазначене зумовлює актуальність обраної нами проблематики й необхідність подальшого її дослідження.

Отже, **мета статті** – окреслити основні психологічні аспекти формування вокально-сценічної компетентності майбутніх співаків.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний освітній процес у вищій школі здебільше спирається на компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців. Він є пріоритетним, стратегічним і базованим на оновленому змісті освіти, в основі якої покладено набуття «ключових компетентностей», що дадуть студенту змогу не лише отримати фундаментальні та спеціальні знання, професійні вміння й навички, а й опанувати необхідні прийоми мислення та алгоритми дій, досвід різних видів професійної діяльності тощо. На думку І. Зимньої, саме компетентнісний підхід характеризується посиленням як прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу [1].

На наше переконання, фахова компетентність, набута студентом під час навчання у ЗВО, більшою мірою визначає його здатність як майбутнього фахівця діяти правильно та якісно у звичайних або екстремальних умовах роботи, швидко адаптуючись до змін і пристосовуючись до нових умов професійної діяльності. Однією з таких, що

належать до необхідних фахових компетентностей співака, є вокально-сценічна компетентність. Вона передбачає, окрім здатності творчо інтерпретувати вокальні твори та доносити їх зміст до слухача під час концертного виступу, такі складники: наявність індивідуального творчого іміджу; високий рівень сценічної культури; спроможність до вербальної та невербальної комунікації з глядачем під час співу; артистизм та акторську майстерність; хореографічні навички й навички сценічного руху; досвід роботи з різними типами мікрофонів; навички постановки концертних номерів тощо.

Аналіз практики роботи зі студентами в класі естрадного вокалу свідчить, що під час навчання майбутнього співака викладач приділяє увагу здебільшого вирішенню вокально-виконавських завдань, залишаючи поза увагою психологічні аспекти підготовки. Утім, на думку багатьох науковців і педагогів-практиків, саме в них криються чималі можливості, що дають змогу перетворити процес виконання пісень на сцені на переконливий, емоційно пережитий і донесений до слухача виступ співака-професіонала. Із цього приводу Н. Гонтаренко зазначає, що процес фонації – це передусім психологічний процес, який вимагає особливого налаштування психіки та всього організму виконавця, підпорядковуючи його творчим завданням [2, с. 25].

Звісно, підготовка естрадного співака до виступу на сцені пов'язана з роботою всіх його пізнавальних процесів (сприйняття, увага, мислення, пам'ять, творча уява тощо). Однак не менш важливим є врахування під час вокальної підготовки таких психологічних аспектів, що спрямовані на створення оптимального концертного стану співака (самоналаштування), керування загальним сценічним самопочуттям (на основі знань щодо зовнішніх і внутрішніх проявів сценічного хвилювання), засвоєння знань і прийомів усунення емоційного напруження, володіння навичками швидкої психологічної адаптації, «входження» в сценічний образ і донесення його слухачеві тощо.

Загальновідомо, що виступ на сцені є надзвичайно енергоємним процесом для будь-якого виконавця, у тому числі й співака, оскільки вимагає від нього неабияких фізичних і психічних витрат, емоційної віддачі тощо. Саме тому виконавцеві важливо перебувати у стані, який називають оптимальним.

На думку В. Петрушина, оптимальний концертний стан музиканта за всіма параметрами наближений до стану «бойової готовності» спортсмена. Тому науковець пропонує й розглядати цей феномен крізь призму трьох взаємопов'язаних компонентів – фізичного, емоційного та розумового (когнітивного) [3]. Дійсно, для майбутнього концертного виступу співакові надзвичайно важливо

мати добрий фізичний стан: здоровий голосовий апарат, відсутність ознак будь-якої хвороби організму, загальне самопочуття здоров'я та сили. Це, безсумнівно, закладає основи гарного настрою, емоційного тону й позитивно впливає на всі супутні успішному виступу психічні процеси – концентрацію та розподіл уваги, швидкість мислення й оперативність пам'яті.

Емоційний компонент відіграє значну роль у створенні стану емоційного підйому, натхнення, бажання ділитися власними творчими переживаннями з іншими, приносити естетичне задоволення та радість слухачам. В. Петрушин підкреслює, що такого стану легше досягають виконавці з рисами екстравертного типу нервової системи, хоча й інтроверти також здатні оптимізувати власний емоційний стан [3].

Щодо розумового компонента В. Петрушин зазначає, що він складається з ясності та швидкості процесів мислення, а також здатності до чіткого уявлення виконуваних дій і втілення слухових образів. При цьому надважливим фактором є виконавська воля, яка завдяки контролю над процесами уваги дає змогу перевести уявну роботу свідомості в реальні дії музиканта [3]. Так забезпечується готовність голосового апарату співака реалізувати його музично-слухові уявлення, тобто відбувається перенесення в зовнішній план усієї попередньої внутрішньої роботи виконавця для демонстрації слухачеві отриманих ним результатів. Реалізація цього процесу неможлива без розвиненої уваги, яка передбачає здатність співака зосереджуватися на намічених виконавських завданнях, утримуючись від відволікання зовнішнього та внутрішнього характеру під час концертного виступу.

З оптимальним концертним станом тісно пов'язаний феномен загального сценічного самопочуття. Ще К. Станіславський, описуючи систему роботи актора над собою, зауважував, що загальне сценічне самопочуття раз і назавжди має стати нормальним, природним, органічним для будь-якого артиста, тобто його другою натурою. Кожен музикант по-різному описує цей стан, але в більшості випадків під час вдалого виступу це гарний настрій, наявність енергії, емоційний підйом, передчуття радості й задоволення. Психологи рекомендують фіксувати в пам'яті цей позитивний стан і відчуття виконавця, щоб у подальшому перед новими виступами викликати їх швидко.

Негативними ж проявами гарного сценічного самопочуття є надмірне сценічне хвилювання та протилежні йому стани – апатія, фрустрація. На думку науковців-психологів, тяжіння до того чи іншого негативного прояву сценічного самопочуття зумовлюється типом темпераменту виконавця.

Питання естрадного хвилювання та його наслідків у виступі співака дуже важливе. Тому бажано приділяти цьому питанню увагу під час попередньої (репетиційної) роботи зі студентом, надаючи йому необхідні знання щодо класифікації концертного хвилювання та прийомів саморегуляції психоемоційного стану. Зокрема, майбутньому співакові варто знати основні види хвилювання, наприклад, за класифікацією відомого психолога П. Якобсона, який виділяв хвилювання-піднесення (позитивне, стимулювальне, з оптимальним рівнем емоційного збудження та високим ступенем завадостійкості); хвилювання-паніка (негативне, сильне емоційне та фізичне збудження з ознаками тривожності, напруженості, метушливості, відсутності зосередженості); хвилювання-апатія (негативно-пасивне, ослаблення психічних процесів, пригнічення, небажання виступати) [4, с. 284].

Окрім засвоєння необхідних знань, важливо ознайомити студента з навичками саморегуляції та допомогти йому оволодіти ними. Згадаємо відомий вислів М. Лонг, яка наголошувала, що для того, щоб володіти публікою, треба володіти передусім собою. Серед технік саморегуляції, які набули серед виконавців статусу «тих, що працюють», називають аутотренінг, самонавіювання, самоналаштування, медитацію, дихальні тощо. Кожна з таких технік має заспокійливу дію (психічної рівноваги) або ефект релаксації (м'язового розслаблення). Зазначене для співака має неоціненне значення, оскільки будь-який м'язовий затиск або внутрішнє напруження позначається на якості звучання голосу. На переконання Н. Гонтаренко, співаку «необхідно оволодіти всіма способами розслаблення й активізації м'язів, щоб згодом знімати непотрібне напруження та м'язові затиски, залишаючи під контролем лише м'язи, що сприяють своєю активністю покращенню якості голосу» [2, с. 34].

За нашу думку, для ефективного набуття навичок саморегуляції студентів-вокалістів треба, по-перше, знати особливості свого темпераменту, типу нервової системи, реагування на стрес; по-друге, розуміти дійсні причини надмірного хвилювання (недостатньо вивчена програма, погане самопочуття, наявність конфлікту, особистісні негаразди тощо); по-третє, накопичувати власний виконавський досвід (збільшення кількості й регулярності виступів у різних умовах).

Наступний психологічний аспект формування вокально-сценічної компетентності майбутнього співака – спонукання його до оволодіння навичок швидкої психологічної адаптації на сцені, адже доволі часто навіть добре підготовленому виконавцю доводиться стикатися з «несподіванками сцени», занадто яскраве світло, неякісне озвучення, неочікувана поведінка слухачів у залі тощо. У методичній літературі існують спеціальні методи,

використання яких у класі естрадного співу допоможе студентів швидко адаптуватися на сцені, а саме: метод візуалізації, який передбачає детальне уявлення власного концертного виступу (від виходу на сцену до закінчення естрадного номера), включаючи відчуття свого оптимального творчого стану, рухів, сценічної поведінки, акустичних ефектів; метод ідеомоторного тренування, який полягає в мисленнєвому програванні (внутрішньому проспівуванні) творів програми з уявленням особливостей дикції, вокальної позиції, дихання, міміки, контакту з мікрофоном; метод виступу перед «уявною аудиторією» тощо.

На нашу думку, звернення до означених методів на заняттях естрадного співу позитивно відобразиться на формуванні вмінь майбутнього співака «входити в образ» або перевтілюватися, оскільки цей процес теж відбувається завдяки роботі уяви, мислення, але на основі асоціативного ряду.

Творче перевтілення співака базується на здатності до швидких змін у власному психоемоційному стані в результаті розуміння свого внутрішнього світу переживань, пошуку та винайдення в собі рис, необхідних для створення сценічного образу й відповідних виконавських прийомів. Нам близька думка В. Комарова, що «вміння вживатися в образ, перейматися настроєм музики, а також вступати в діалог із власним «я» дає виконавцю змогу виробляти найбільш адекватні способи сценічного втілення музичного матеріалу, найкоротшим шляхом налагоджувати контакт з аудито-

рією» [5, с. 7], адже завдання співака – «запалити» власним виступом серця слухачів, енергетично захопити їх довершеністю звучання та переконливістю «проживання» сценічного образу.

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що стислий зміст публікації дав змогу окреслити лише деякі психологічні аспекти формування вокально-сценічної компетентності студентів у класі естрадного співу, урахування яких допоможе підняти вокально-виконавську майстерність майбутнього співака на якісно новий рівень.

#### Список використаної літератури:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
2. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства. 3-е изд. Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 155 с.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Академический Проект ; Трикста, 2008. 400 с.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 351 с.
5. Комаров В.А. Артистизм как феномен музыкального искусства : дисс. ... канд. искусств. Оренбург, 2010. 168 с.

#### **Hmyrina S. Psychological aspects of formation vocal stage competence of future singers**

*The problem of applying a competent approach in the professional training of future singers is actualized in the article. The content of one of the singer's professional competencies – vocal and stage competence, which provides a high level of stage culture, artistry and acting skills, skills of stage movement, experience with different types of microphones, skills of setting concert numbers, etc. are specified.*

*The author emphasizes the necessity of organizing training of the future singer taking into account the psychological aspects of forming vocal and stage competence. Among them the author distinguishes the following: creation of the optimal concert state of the singer, management of general stage state of health (based on knowledge of external and internal manifestations of stage excitement), mastering of knowledge and techniques of elimination of emotional tension, mastering the skills of rapid psychological adaptation, "entering" and entering into the scene and the image communicating it to the listener (creative reincarnation).*

*Revealing the phenomenon of optimal concert status of a musician, the author identifies in it three interconnected components – physical, emotional and mental. The article states that for a future concert performance the singer requires a good physical condition (healthy voice, no signs of illness, general well-being), which lays the foundations for the necessary emotional tone and harmonious work of mental processes (attention, thinking and memory). The author emphasizes that emotional uplift, inspiration, desire to share one's own creative experiences with listeners are indispensable components of the optimal concert state. The role of the performer's will and attention is emphasized, which implies the singer's ability to concentrate on the intended performance tasks while refraining from distraction during the concert performance.*

*The author describes the types of stage excitement, outlines the positive and negative manifestations of the singer's pre-concert state. Revealing the essence of each of the selected psychological aspects of the formation of vocal and stage competence of a future specialist, the author offers a number of pedagogical techniques and methods for eliminating emotionally complex psychological pre-concert states, as well as recommendations for their use in the variety of vocal classes.*

**Key words:** *professional competence, vocal and stage competence, variety vocals, singer, vocal and performing skills.*

**О. Я. Гнидюк**

кандидат педагогічних наук,  
начальник ад'юнктури – старший науковий співробітник  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АД'ЮНКТИВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

*Стаття присвячена проблемі підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня ад'юнктив Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ). Автором проаналізовано стан української освітньої системи. Виокремлено основні проблеми зазначеної підготовки. Проаналізовано наукові праці вітчизняних вчених, що вивчали проблематику функціонування аспірантури та докторантури в Україні. Автор здійснив аналіз нормативно-правової бази, оскільки в Україні створено Національне агентство з якості вищої освіти, документами якого нині керуються заклади вищої освіти та вищі військові навчальні заклади.*

*У меті наукової статті сформульовано пріоритетне завдання дослідження – виділення педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктив НАДПСУ.*

*З метою виокремлення й обґрунтування згаданих педагогічних умов автор подала визначення науково-дослідницької компетентності ад'юнктив НАДПСУ (здатність виокремлювати й обґрунтовувати актуальні наукові проблеми, а також проводити компіляцію цих проблем для обраного наукового дослідження, здійснювати наукові процедури аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та ін., втілювати отримані результати у практику та формулювати необхідні наукові висновки та рекомендації).*

*Основними педагогічними умовами дослідниця вважає: забезпечення високої якості підготовки ад'юнктив завдяки кваліфікованим науково-педагогічним кадрам; забезпечення співпраці між вищими військовими навчальними закладами та ЗВО України, а також із Регіональними управліннями прикордонної служби, прикордонними загонами та відділами; активну участь ад'юнктив у наукових конференціях, семінарах, тренінгах тощо.*

*Авторка проаналізувала зміст кожної педагогічної умови, а також сформулювала висновки зі здійсненої наукової роботи. У висновках публікації подано результати дослідження та перспективи подальших наукових розвідок.*

**Ключові слова:** ад'юнкти, підготовка, освітньо-науковий рівень, педагогічні умови, науково-дослідницька компетентність.

**Постановка проблеми.** В українському суспільстві освітня система потребує модернізації, причому на рівнях загальноосвітньої школи, вищої школи, а також аспірантури з докторантурою. Нам імponує думка українського бізнесмена, педагога, автора багатьох книг В. Співаковського, який стверджує, що стан освіти, її мета та завдання відображають амбіції держави [7]. Врахування сучасної ситуації засвідчує, що принаймні у системі вищої освіти з'явилися амбіції щодо підготовки фахівців за освітньо-науковим рівнем «аспірантура». Загальноприйнятим фактом в Україні є те, що пріоритетним завданням вищої школи є теоретичне навчання студентів, курсантів за обраною спеціальністю, проте у такій структурній складовій частині закладу вищої освіти (далі – ЗВО), як аспірантура, зокрема за педагогічним профілем, ключовим завданням є підготовка таких кадрів, які у подальшій професійній діяльності зможуть здійснювати процес навчання, тобто

стануть представниками науково-педагогічного складу, а також займатимуться написанням дисертаційної роботи.

Нові пріоритети у секторі безпеки й оборони України та у Державній прикордонній службі вимагають нових підходів до підготовки науково-педагогічних кадрів у Національній академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ), здобувачів освітньо-наукового рівня ад'юнктив за різними спеціальностями [4; 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні проблематики функціонування ад'юнктури, перспектив її розвитку першочергово ми звернули увагу на нормативно-правовий фундамент її існування. Це і Закон України «Про вищу освіту», і Постанови та накази [4; 5]. Нормативно-правова база створюється в усіх освітніх системах світу, щоб, до прикладу, визначитися з метою, завданнями, правилами здобуття відповідних освітніх рівнів.

Серед науковців, які присвятили свої праці проблемам підготовки докторів філософії в Україні, – Л. Антонюк [5], В. Бахрушина [1], М. Зайцев [8], Г. Капосльоз [8], А. Корецький [8], Д. Лук'яненко [5], А. Наливайко [5], Я. Столярчук [5], О. Шевченко [5], П. Щипанський [8] та багато інших.

**Мета роботи.** Головною метою цієї роботи є визначення й обґрунтування педагогічних умов формування науково-дослідної компетентності ад'юнктів НАДПСУ.

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки євроінтеграційним процесам в українській системі вищої освіти у НАДПСУ спроектовано освітні-наукові програми, за якими здійснюється підготовка ад'юнктів. У запропонованому дослідженні ми хочемо звернути увагу на проблему формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів, оскільки завдяки саме цьому різновиду компетентності забезпечується реалізація і наукової, і педагогічної діяльності згаданих фахівців.

Низка наших праць була присвячена сутності та змісту науково-дослідницької компетентності, проте немає окремих досліджень щодо тих педагогічних умов, які мають значення для формування згаданої вище компетентності [2]. Нами сформульовано визначення науково-дослідницької компетентності здобувачів освітньо-наукового рівня: *здатність виокремлювати й обґрунтовувати актуальні наукові проблеми, а також проводити компіляцію цих проблем для обраного наукового дослідження, здійснювати наукові процедури аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та ін., втілювати отримані результати на практиці та формулювати необхідні наукові висновки та рекомендації* [3].

Загальновідомим фактом є те, що у педагогічній системі існує чимало педагогічних умов, як необхідних, так і достатніх. За свідченням результатів наукових досліджень, необхідно зробити акцент на певних умовах, і відбудеться активізація відповідних процесів.

Складність підготовки здобувачів полягає в багатьох аспектах, таких як побудова ідеальної «наскрізної» підготовки, врахування вимог Національного агентства з якості вищої освіти, відповідність змісту підготовки усім компетентностям спеціальності і т. д.

З урахуванням наявних наукових праць (статей, монографій, дисертацій, тез тощо), нами виокремлено такі педагогічні умови формування науково-дослідницької компетентності:

– *забезпечення високої якості підготовки ад'юнктів завдяки кваліфікованим науково-педагогічним кадрам;*

– *забезпечення співпраці між вищими військовими навчальними закладами та ЗВО України, а також із Регіональними управліннями прикордонної служби, прикордонними загонами та відділами;*

– *активну участь ад'юнктів у наукових конференціях, семінарах, тренінгах тощо.*

Щодо першої педагогічної умови – *забезпечення високої якості підготовки ад'юнктів завдяки кваліфікованим науково-педагогічним кадрам*, – то стосовно підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня йдеться про існування певної наукової традиції – наукової школи.

Від наявності наукових шкіл у закладах вищої освіти, зокрема у ВВНЗ, залежить розв'язання проблем загальнодержавного масштабу, оскільки наступність поколінь у науковій галузі свідчить про її розвиток і про розвиток соціальних інститутів суспільства.

Таким чином, забезпечення першої педагогічної умови формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів прикордонної служби – це формування наукового потенціалу НАДПСУ. Зазначений потенціал є основою освітньо-наукового середовища навчального закладу, адже не кожного представника науково-педагогічного складу можна залучати до підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня.

Головним завданням ад'юнктури НАДПСУ є підготовка таких науково-педагогічних кадрів, які є готовими до професійної діяльності за сучасних ринкових умов, є конкурентоспроможними, здатні сприяти процесам реформування прикордонного відомства, здійснювати якісну підготовку в подальшій діяльності майбутніх офіцерських кадрів прикордонної служби.

Таким чином, у процесі становлення та функціонування ад'юнктури НАДПСУ слід раціонально використати інтелектуальний потенціал представників науково-педагогічного складу. На них покладено завдання щодо високого рівня підготовки ад'юнктів.

Змістом другої педагогічної умови є *забезпечення співпраці між вищими військовими навчальними закладами та ЗВО України, а також із Регіональними управліннями прикордонної служби, прикордонними загонами та відділами*. Сутність цієї умови полягає у забезпеченні теоретичної підготовки ад'юнктів із практичною сферою.

Сучасне суспільство майже спроектувало нову освітню систему, оскільки відчувало у цьому потужну потребу. Те, що відбувається нині, як-от досягнення в інформаційному просторі, нові соціальні комунікації, поява нових ринків і загалом зміна економічної моделі, сприяло утворенню нових промислових технологій, нових соціальних статусів і ролей і, врешті-решт, нових технологій навчання. Без тісного зв'язку між практикою та теорією неможлива якісна підготовка здобувачів усіх рівнів освіти.

По відношенню до ад'юнктів НАДПСУ, дидактичний принцип, за яким було сформульовано нашу другу педагогічну умову – зв'язок теорії

з практикою, є надзвичайно актуальним. На наш погляд, це певним чином забезпечує зворотній зв'язок, між науковими теоретичними дослідженнями у НАДПСУ та професійною діяльністю військовослужбовців-прикордонників, між органами та підрозділами охорони державного кордону, між теоретиками і практиками тощо.

Варто наголосити на тому, що значущість наукових досліджень, а також педагогічної діяльності, до якої також готують ад'юнктів НАДПСУ, буде зведена до мінімуму, якщо вони не матимуть практичної користі та сформульованих практико-методичних результатів для прикордонного відомства. За таким принципом відбувається розвиток потужних світових освітніх систем, увага до підготовки майбутніх науковців у західному суспільстві величезна, оскільки держава здійснює т. зв. «супровід» науковців, здатних принести користь суспільству. Кожен науковець є цінним для соціуму високого рівня розвитку.

Ще однією складовою частиною другої педагогічної умови формування науково-дослідницької компетентності є взаємодія між ВВНЗ і ЗВО України. Цей компонент педагогічної умови можна пояснити таким чином: варто забезпечити взаємодію між зазначеними вище закладами освіти, оскільки частина їх належить до правоохоронних і військових інститутів держави, а частина – до цивільних. Проте існування єдиного інформаційного соціального простору не дозволить ні НАДПСУ, ні будь-якому іншому навчального закладу бути ізольованим у своєму функціонуванні. Взаємодія покликана проектувати нові освітні технології, знаходити відповіді на актуальні питання як освіти, так і суспільства загалом, а також проектувати нові вектори розвитку відомства, навчального закладу тощо.

Щодо наступної педагогічної умови, *активної участі ад'юнктів у наукових конференціях, семінарах, тренінгах тощо*, то тут вирішуються декілька важливих проблем. Забезпечується включення ад'юнктів у процес активної наукової діяльності, а участь у заходах на кшталт конференцій, семінарів, тренінгів дає змогу задовольнити такі соціальні потреби, як потреба у спілкуванні (обміні думками, інформацією), отримання реального досвіду науково-дослідницької діяльності. Ад'юнкти отримують досвід публічних виступів щодо висвітлення результатів власних досліджень, адекватного сприйняття критики своєї діяльності. Водночас відбувається зростання рівня мотивації до проведення науково-дослідницької роботи, з'являється потреба щодо здійснення змін у соціальних інституціях суспільства, отримання нового соціального становища, зокрема переміщення зі статусу офіцера у статус офіцера-дослідника-науковця.

Подані вище педагогічні умови не належать до категорії «педагогічних відкриттів», проте

пояснити нашу наукову позицію можна таким чином: у сучасному суспільстві втрачено статус елітарності знання, оскільки воно стало загальнодоступним. Необхідно усвідомити, що освітня система у будь-якому сучасному соціумі зазнає незворотних змін, зокрема зміни статусу викладача, оскільки інформація міститься у різному вигляді на інтернетівських сторінках, а браузері полегшують доступ до неї. Викладання нині перетворюється на суб'єктивний варіант подачі інформації, яку легко знайти, але не кожен здатен зрозуміти. Водночас не кожен викладач здатний виконати такі ключові педагогічні вимоги, як засвоєння здобувачами освіти знань, відтворення і відпрацювання знань, умінь і навичок.

**Висновки і пропозиції.** Можна констатувати, що підготовка здобувачів освітньо-наукового рівня ад'юнктів НАДПСУ має на меті формування нового покоління з адекватним широким науковим світоглядом, ціннісними переконаннями, рівнем загальнолюдської та наукової культури, рівнем зрілості щодо забезпечення реформістських змін у прикордонній службі.

#### Список використаної літератури:

1. Бахрушин В. Зауваження та пропозиції щодо проекту положення про порядок підготовки фахівців ступеня доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ). *Освітня політика : портал громадських експертів*. 2015. URL: <http://education-ua.org/ua/draftregulations/358->.
2. Гнидюк О.Я. Дидактичні особливості формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів національної академії державної прикордонної служби України. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць / гол. ред. Г.П. Шевченко. Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Вип. 5 (92). С. 51–58.
3. Гнидюк О.Я. Сутність науково-дослідницької компетентності ад'юнктів державної прикордонної служби України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 1. С. 113–115. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part\\_1/18-1\\_2019.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_1/18-1_2019.pdf).
4. Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII «Про вищу освіту» (зі змінами). *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. С. 2716. Ст. 2004.
5. Лук'яненко Д.Г., Наливайко А.П., Антонюк Л.Л., Столярчук Я.М., Шевченко О.Л. Про принципи та модель підготовки докторів філософії (PhD) в університеті : Презентація матеріалів робочої групи КНЕУ ім. В. Гетьмана. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних*

- досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. 2018. № 2 (63). URL: <http://www.slideshare.net/LukianenkoDG/ss-41450398>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261 «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)». *Офіційний вісник України*. 2016. № 29. С. 13. Ст. 1164. Код акта 81513/2016.
7. Спиваковский В. Образовательный взрыв. МУВЦ «Гранд-Экспо», 2011. 436 с.
8. Щипанський П., Корецький А., Капосльоз Г., Зайцев М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського Союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. 2018. № 2. С. 136–142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpcvsd\\_2018\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpcvsd_2018_2_24).

**Hnydiuk O. The pedagogical conditions of forming the scientific research competence of the adventures of the state border service of Ukraine**

*The article is devoted to the problem of preparation of applicants for educational and scientific level - graduate student of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. The author analyses the state of the Ukrainian educational system. The main problems of the mentioned preparation are highlighted. The scientific works of national scientists, who studied the problems of functioning of postgraduate and doctoral studies in Ukraine, are analysed. The author analysed the legal framework, since the National Agency for Higher Education Quality was established in Ukraine, the documents of which are now managed as institutions of higher education and higher military educational establishments.*

*The purpose of the scientific article is to formulate the priority of the research – to identify the pedagogical conditions for the formation of the scientific competence of the graduate student of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.*

*In order to distinguish and justify the mentioned pedagogical conditions, the author submitted the definition of scientific competence of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine graduate student (ability to isolate and justify current scientific problems, as well as to compile these problems for the selected scientific research, to carry out scientific procedures of analysis, to synthesize, to analyse and others, translate the findings into practice and formulate the necessary scientific conclusions and recommendations).*

*The main pedagogical conditions of the researcher were formulated as follows: ensuring high quality of graduate student training through qualified scientific and pedagogical staff; ensuring cooperation between higher military educational establishments and the Defence Directorate of Ukraine, as well as with the Regional Border Guard Offices, border units and departments; active participation of associates in scientific conferences, seminars, trainings, etc.*

*The author analysed the content of each pedagogical condition, and also formulated summarizing the conclusions of the performed scientific work. The results of the study and the prospects for further scientific research are presented in the conclusions of the publication.*

**Key words:** *graduate student, training, educational level, pedagogical conditions, research competence.*

УДК 371.385:811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.17>

**O. Ya. Holovko**

Senior Lecturer at the Department of Romance-Germanic Languages  
National Academy of the Security Service of Ukraine

**O. I. Drach**

Senior Lecturer at the Department of Romance-Germanic Languages  
National Academy of the Security Service of Ukraine

## THE ROLE OF SOME COOPERATIVE METHODS AND THEIR MODIFICATIONS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS OF THE STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The article analyzes some cooperative methods that are used for the development of foreign language communicative skills of students at higher educational institutions. Some co-operative structures of Spencer Kagan and the Singaporean teaching methodology, the modification of Elliot Aronson's "Jigsaw" method Masami Yoshida's "Communication Jigsaw" method are presented. These methods and their modifications can be effectively used to develop the language and communicative skills of students at higher educational institutions, since the use of these methods creates maximum speaking opportunities for students with different levels of speaking skills. When learning to communicate in a small environment: in a pair or in a microgroup with a clear role distribution, students work with increased interest, motivation, and thus a willingness to engage fully within and outside the group. In addition, when working in a group, students feel more free and relaxed in expressing their thoughts, free themselves from the fear of making a lexical or grammatical mistake, focusing more on content than form, which contributes to the speed and fluency of their speech. Moreover, in the group students learn to hear and listen to one another, to explain and support their opinions, to find common ground and to resolve misunderstandings. Thus, a pair and group work, which is the basis of cooperative learning, forms not only a speaker, but a self-sufficient personality, increases self-esteem and a sense of dignity and pride for their achievements. The use of cooperative methods contributes to the development of students' scientific thinking, as it involves joint research, projects, writing reports and articles, participation in round tables, discussions and debates. Through these activities students learn to make their own discoveries in collaboration, which enhances the mutual respect and understanding of everyone's values. Thus, students become more ambitious and responsible, which certainly leads to a significant increase in their overall academic performance.*

**Key words:** speaking, foreign language communication, cooperative learning, collaboration, group work.

**Formulation of the problem.** Nowadays, one of the most important tasks of higher education is the formation and development of foreign language skills of future professionals. The introduction of cooperative learning methods in the educational process helps to create the conditions for the effective formation and development of foreign language communication skills of students, taking into account the level of language proficiency and individual characteristics. Cooperative learning is an extremely effective educational strategy in the modern higher educational system, according to which new knowledge is acquired through joint research of several people on a particular issue. Knowledge and skills acquired through the creation of a research and productive atmosphere are easier to transfer to life situations, as communicative competence is one of the basic components of any type of professional activity.

The cooperative method is based on the principle of interaction or emphasis on learning to communicate through interaction in the language being studied.

Thus, the co-operative teacher's management activities should be aimed at creating the need for students' interaction. It is extremely useful to use the personal experience of students as an important component of classroom learning.

Cooperative teachers instruct students how to invite and apologize, to agree, and to disagree, making sure that they are able to use basic tenses or conditional sentences in particular. In this regard, role plays, communicative games, simulations, solving puzzles, interviewing, searching books in the library, writing poems or collecting stories are integral parts of cooperative learning and popular with all cooperative teachers.

The most significant benefits of cooperative learning are improving students' academic performance, developing the ability to think critically, non-stereotypically perceiving people, students' desire for collaboration and constructive socialization, personal growth, and positive student attitude toward teachers and the institution.



These goals are achieved through the effective work of students in the group due to a number of factors:

- defining a common goal, special assignment or resources (for example, when a student has only some of the material required to complete the assignment);
- role assignment (leader, organizer, researcher, instructor, controller, expert, speaker, observer);
- summation of the points received by the members of the group during the evaluation;
- giving additional points to each participant in case of success of the whole team;
- appointment of the collective reward;
- increasing the time to think about the answer, which enables less well-prepared students to take an active part in the task [1, p. 14–15].

**The purpose of the article** is to analyze the possibilities of using the didactic potential of some cooperative methods of Spencer Kagan, Eliot Aronson, including their modifications, for the development of foreign language communicative skills of students at higher educational institutions.

**State of research.** Cooperative learning has its origins in the last century, based on the principles of Communicative Learning and Constructivist Theories. According to methodologists such as David Wilkins (1976) and David Nunen (1991), the basic principles of communicative learning are the following:

- focusing on the main communicative functions that people perform through language;
- emphasis on learning to communicate through interaction in the language being studied;
- attempting to combine classroom learning with out-of-class language activation;
- using students' personal experience as an important component of classroom learning [2, p. 69–70].

According to constructivist didactics embodied by such well-known methodologists as M. Montessori, R. Steiner, S. Fren, S. Amonashvili, knowledge is obtained through working together on certain tasks, in the course of which the exchange of thoughts, ideas and mutual assistance takes place.

Co-operative ideas are being developed by such famous scholars as Eliot Aronson and Spencer Kagan. Eliot Aronson created the cooperative method "Jigsaw". This method encouraged the development of a series of its modifications. Masami Yoshida from Chiba University, Japan, created "Communication jigsaw" in order to activate the research work of future scientists. Dr. Spencer Kagan, chairman of the Resource Institute for Teachers (USA), invented the cooperative method, which is a series of structures known as Kagan structures. These structures have been used in the Singaporean teaching methodology, which has become extremely efficient.

**Results of the research.** We should pay our attention to the most widely spread Kagan structures. The Round Robin structure assumes that students in pairs or groups, alternately, having the same amount of discussion time (approximately 30 seconds), answer a teacher's questions, or speak on a given topic, solving a problem suggested by the teacher. The structure includes the following steps: the teacher identifies a topic or problematic question that provides a wide range of possible answers; team members give verbal answers.

The Timed Pair Share structure is used to organize paired work, during which students are given the same amount of time to express their thoughts. The Think-Pair-Share structure includes three steps to complete a task: students perform the tasks individually; discuss the answer in pairs; share their thoughts with other couples or the whole group.

The Team-Pair-Solo structure involves performing the task first in a group, then in pairs, and at the last stage individually.

The Team Statement structure assumes that students come together in teams to formulate definitions together. Each team member gives their own definition of the term, then individual ideas are combined to form a common definition that broadens the meaning of the concept and shares their thoughts with other couples or the whole group.

The Three-Step-Interview structure is performed according to the following steps: one student asks the other, the other answers; roles change; groups of 4 people are formed in which students take turns telling what they have learned.

The One Stray structure assumes that one of the group members is transferred to another team to share information. The Rally Coach structure enables students working in pairs to perform an assistant function while the partner is completing tasks. Assistant students are given the keys to the assignment.

The Inside-outside circle structure allows students working in pairs to ask questions and get to know each other better. Therefore, the application of this structure greatly improves the skills of foreign language communication and is an effective tool in the development of new vocabulary, repetition of definitions of words, preparation for future exams and other tests, etc. Let's take a closer look at this structure. It is performed according to the following steps: the teacher or students prepare questions for discussion; students form pairs, with students from each pair forming a large circle of faces outside; other students become face to face with their partners; the students of the inner circle ask the students of the outer circle who answer them; partners change roles (this stage may be missing); students of the inner circle turn clockwise to the new partner; these steps can be repeated.

According to the rules of the Talking Chips structure a student is given the opportunity to speak when his or her chip is on the desk. At the end of the answer the student removes his chip from the table and passes the baton to the next participant, who puts his chip on the table and begins to speak. According to the rules, students cannot interrupt each other.

The Spin-N-Review structure has the following sequence: students read questions, answer questions; verify the correctness of the answer, express approval or provide assistance.

In the Spin-N-Think structure students read and answer the questions, paraphrase, supplement, express approval, discuss.

The Rally Coach structure enables students working in pairs to perform an assistant function while the partner is completing tasks. Assistant students are given the keys to the assignment [3, p. 7–9].

Among the variety of Spencer Kagan structures, one of the most productive is the Showdown structure, which consists of the following steps: each team receives a set of question cards and puts them in the center of the table with questions down; the teacher selects one student from each group for the role of Showdown Captain; Showdown Captain takes the top card, reads questions and gives the team time for reflection; all team members, including Showdown Captain, write the answers, they work individually; upon completion, they inform Showdown Captain of their readiness lifting the thumbs up and turning the answers face up; Showdown Captain gives a Showdown signal; team members discuss their answers, finding the right option; Showdown Captain manages the discussion process; if the answer is correct, the team celebrates the victory; in case of wrong answer, team members correct each other by analyzing mistakes; the next round is led by a team member to the left of Showdown Captain [3, p. 13].

Minor changes may be made to the structure. This allows the teacher to read the questions verbally to students or to use questions highlighted on the projector screen or recorded on the blackboard.

This structure contributes to the effective learning of the learning material, as students do not simply answer questions, they explain their opinion to other team members, thus effective mutual learning. In addition, the structure develops a range of social skills, such as expressing their opinions, interacting with other members of the team. At the same time, literacy of spoken and written language is increased, because the ability to communicate with other members of the team depends on the ability to write competently and logically.

The given structures can be effectively used in foreign language training to develop skills and abilities of foreign language communication. The positive

advantages of these structures are the positive interaction of the participants. The teacher needs to change the classroom atmosphere, support students' attempts to take risks, find their own options, and not be afraid to make mistakes. With a favorable psychological climate, the student becomes aware of himself and his personal qualities as values, which is an important condition for the formation of self-esteem and desire for self-improvement. Cooperative learning motivates students, facilitating more intensive work than they used to do during a traditional lesson. Students become more active, make more effort, and so learning becomes more focused and effective. In addition, cooperative foreign language teaching methods can be harmoniously combined with traditional teaching methods and successfully used by higher education teachers to enhance the effectiveness of foreign language learning [4, p. 4].

Thus, the application of the cooperative Spencer Kagan model of learning not only improves the skills and abilities of foreign language communication, but also achieves significant positive transformations in the cognitive, emotional, motivational, value and activity areas of the individual.

Singapore education is worth studying as well. Singapore education system was created from scratch 50 years ago. Since then the country has achieved tremendous success. Nowadays Singapore is known to the world community as a country with highly developed economy. The roots of this prosperity lie in Singapore Curriculum Philosophy. The Singapore Teaching Practice shows the effectiveness of learning due to holistic education. Learning flourishes in caring and safe learning environments. Students acquire knowledge actively through the development of thinking skills and dispositions and assessment is used to improve the learner's acquisition [5].

In the Singaporean methodology an individual approach to each student is of paramount importance. A lesson contains various types of activities, so a student is never bored and feels comfortable. Teaching stimulates the development of cognitive activity of a student and develops creative thinking. Each lesson involves cooperation, mutual understanding, an atmosphere of joy and dedication.

The Singapore programme highlights the trends of the XXI century, develops critical thinking among students, problem-based learning, joint group learning, and the formation of innovative teaching teams. These components allow to teach students to think, express their opinions, and be constantly active.

Singaporean teaching methodology is not based on the traditional teaching where a teacher is a source of information. This methodology is a set of these and formulas called structures, from which a lesson is built.

There are structures for both academic purposes and for class and team building. Each structure has a rigid framework and its own name but one can put them in any order. There are about 250 structures. We will mention only some of them.

The Management Mat structure is a structure, according to which students are arranged in one team of four people: two sit next to each other and two are their opponents. Tables are shifted together, students sit at them facing each other, two of them turn sideways to the school board. So, they may act as partners in the face and partners on the shoulder.

The Clock Buddies structure is a structure where the group performs a certain task for a specific time, because after the signal the composition of the team will change. This structure is used when checking homework.

The High Five structure is a signal of silence and attention, concentration on the teacher's raised palm. It is used at the beginning of the lesson: the teacher raises his hand and says, addressing the class, "High five", students must do the same, showing that they get ready for the next stage of work.

The Stir the Class structure is a structure where students are allowed to roam the class freely to collect maximum thoughts and answers on their list, then they carry out a general analysis and answer the posed question. The time is limited.

The Corners structure suggests the distribution of students in the corners of the class according to their choices. The group is formed taking into consideration students' interests and motivates students to work in a team.

The Mix Pair Share structure is a training structure in which participants move while they listen to the music and form a pair when the music stops, then discuss the proposed topic using the Rally Robin structure for short answers and the Timed Pair Share structure for detailed answers.

The Jot Thoughts structure is a training structure in which participants loudly pronounce a word on a given topic, write it on a piece of paper and put it face up in the centre of the table. Each participant must fill in four pieces, therefore, in the centre of the table will be sixteen pieces of paper. While speaking students should use them, thus expanding their vocabulary.

The Zoom in structure is a learning structure that helps to review reading material more thoroughly, stopping and answering questions to generate interest to a particular topic.

The Quiz-Quiz-Trade structure is a learning structure in which students test and train each other according to the material they have studied, using cards with questions and answers on the topic.

The Connect-Extend-Challenge structure is a learning structure that helps to deepen knowledge on the topic, linking with previous experience and thinking about possible difficulties [6, p. 101–110].

Using the main structures mentioned above, the entire class is involved in the studying process in the Singapore system. To organize the educational process the teacher applies mental techniques and learning structures developed by American professor Spencer Kagan. The variety of patterns promotes the creativity of a teacher and motivates the students for prolific activities.

To enhance the studying process a glance should be given to the modification of Eliot Aronson's "Jigsaw" cooperative learning method. The "Communication Jigsaw" strategy was invented in 2018 by Masami Yoshida from Chiba University, Japan. The purpose of this modification is to promote communication of university students as future scholars. Writing sheets (time-independent written documents) are used as resources for reports and discussions and allow students to get acquainted with all the subtopics. So the "Communication Jigsaw" strategy enhances the process of acquiring and analyzing information [7, p. 214].

Anderson stated that the Japanese students rarely initiated discussion, avoided bringing up new topics, didn't challenge the instructor, seldom asked questions for clarification, and didn't volunteer answers [8, p. 104]. The majority of the students from different countries are not confident enough in their knowledge tend not to be very active and are reluctant to speak up.

The "Communication Jigsaw" method can help students overcome their shyness. Student's result of investigation is recorded in a report sheet. Then discussions take place in expert groups, similar sheets are presented. Students are invited to share their ideas, classify and assess them. This method encourages less talkative students to participate in discussions. The "Communication Jigsaw" strategy stipulates that all the students have to explain the reports of other students. Then, in the original group, they listen to a report, read a description carefully, and ask questions. Thus, they become aware of the content. In addition, peer review evaluation within the expert groups is expected.

Unlike other "Jigsaw" strategies the "Communication Jigsaw" approach allows the access to two subtopics: a report sheet subtopic and an expert group subtopic. Moreover, students may write comments regarding each report sheet from other subtopics. The student can select on one's own a target report sheet.

Thus, free communication in the original and expert groups occurs. The emerging communication may be both co-presence communication and communication through written documents.

The effects of the "Communication Jigsaw" are the following:

– The "Communication Jigsaw" supports the formation of a scholarly community of students while communicating within comment session environment.

– The objective of the comment session is not to get skills and knowledge but comprehension of the whole process.

– The students' motivation is increased that leads to self-directed learning.

The benefit of such learning includes searching and assessing unknown information in cyberspace. The "Communication Jigsaw" technique has been frequently used in contemporary lesson planning and represents a comprehensive method that combines motivation, interaction, and deep learning.

Thus, we can state on the effectiveness of this modification of the "Jigsaw" method in developing foreign language communicative skills and creative thinking, necessary for preparation of projects, theses and presentations.

**Conclusions and prospects of further research.** All in all, the cooperative learning methods and their modifications discussed in the article can be effectively used for developing foreign language communicative skills of the students at higher educational institutions. A great advantage of these methods is the positive interaction of the participants. The teacher needs to change the classroom atmosphere, support students' attempts to take risks, find their own options, and not be afraid to make mistakes. In a favorable psychological climate, the student becomes aware of oneself and one's personal qualities as a value, which is an important condition for the formation of self-esteem, self-respect and desire for self-improvement. Cooperative learning captures students, facilitating intensive

work than they are used to doing during a traditional lesson. Students become more active, make more effort, and thus, the learning becomes more focused and effective.

#### References:

1. Cooperative learning in foreign language teaching. URL: <https://skemman.is/bitstream/1946/17630>.
2. Harmer J. The practice of English Language Teaching. London : Pearson Longman, 1991. 448 p.
3. Cooperative learning: quick reference guide of Kagan Structures. URL: <https://sirblois.files.wordpress.com/2016/09/cooperative-learning-activities.pdf>.
4. Kagan S., High J. Kagan Structures for English Language Learners. *ESL Magazine*. 2002. № 5 (4). P. 4.
5. The Singapore Teaching Practice. URL: <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>.
6. White D., Braddy A. Ready-to-Go instructional strategies that build collaboration, communication, and critical thinking. Corwin Press, 2017. 160 p.
7. Masami Yoshida. Communication Jigsaw: A Teaching Method that Promotes Scholarly Communication. P. 208–221. URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/8850/5238>.
8. Anderson F.E. The enigma of the college classroom. *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*. 1993. P. 101–110.

#### Головко О., Драч О. Роль окремих кооперативних методів навчання та їх модифікацій у розвитку умінь і навичок іншомовної комунікації студентів вищих навчальних закладів

*У статті проаналізовані окремі кооперативні методи, які застосовуються для розвитку умінь і навичок іншомовної комунікації студентів вищих навчальних закладів. Представлено окремі кооперативні структури Спенсера Кагана та створену на їх базі Сінгапурську методику навчання, модифікацію методу "Пилка" Еліота Аронсона, метод "Комунікативна пилка" Масами Йошида. Ці методи та їхні модифікації можуть бути ефективно використані для розвитку умінь і навичок іншомовної комунікації студентів вищих навчальних закладів, оскільки їх застосування створює максимальні можливості говоріння для студентів із різним рівнем мовленнєвих навичок. Завдяки спілкуванню у невеликому оточенні – у парі або у мікрогрупі з чітким розподілом ролей – у студентів підвищується зацікавленість, вмотивованість, а отже, готовність до всебічної колаборації як усередині групи, так і поза її межами. Крім того, працюючи у групі, студенти відчують більшу свободу та розкутість у висловлюванні своїх думок, звільняються від страху зробити лексичну або граматичну помилку, фокусуючись більше на змісті, ніж на формі, що сприяє підвищенню швидкості та плавності їх мовлення. Більш того, у групі студенти вчаться чути та слухати один одного, пояснювати та відстоювати свою думку, знаходити спільну мову та залагоджувати непорозуміння. Таким чином, парна та групова робота, покладена в основу кооперативного навчання, формує не лише мовця, а й самодостатню особистість, підвищує самооцінку та почуття власної гідності та гордості за свої досягнення. Застосування кооперативних методів сприяє розвитку наукового мислення студентів, оскільки передбачає спільні дослідження, проекти, написання доповідей і статей, участь у круглих столах, дискусіях і дебатах. Завдяки таким видам діяльності студенти навчаються робити власні відкриття у співпраці, що підвищує взаємоповагу та розуміння цінності кожного. Отже, студенти стають більш амбітними та відповідальними, що безумовно, веде до значного підвищення їхніх загальних академічних результатів.*

**Ключові слова:** говоріння, іншомовна комунікація, кооперативне навчання, колаборація, групова робота.

УДК 378.1:379.85

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.18>**Л. В. Гончар**кандидат економічних наук,  
доцент кафедри обліку і аудиту  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## СОЦІАЛЬНІ ПРОЕКТИ ЯК ВИД ДОПОМОГИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

*У статті проводиться аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження. Визначена актуальність зазначеної проблеми, розкриваються сутнісні характеристики понять «культура професійної діяльності менеджера», «проект», «соціальний проект». Визначено педагогічну цінність проектування. Подано авторське визначення поняття «професійна культура менеджера», яке слід трактувати як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації у професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, що розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини. Розкрито зміст і структуру культури професійної діяльності, яка виступає складним ціннісним утворенням, що характеризується не лише особистою, духовною і матеріальними культурами, але й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо. Зміст включає такі етапи роботи: бесіду зі студентами; ознайомлення з основними поняттями теми; розгляд етапів проектної діяльності; визначення перспективних напрямів роботи зі студентами з організації проектної діяльності; обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності; обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту. Окреслено освітні та виховні можливості соціальних проектів у формуванні культури професійної діяльності менеджерів. Проаналізовано форми активної діяльності студентської молоді у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, серед яких: когнітивні, психологічні, рефлексивні та рольові тренінги, дискусії, круглі столи за участю фахівців-практиків, занурення у професійні ситуації, моделювання професійних ситуацій, ділові та рольові ігри, складання життєвих і професійних планів і перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практикуми, квести, флешмоби, ділові ігри, брейн-ринги, кейси, індивідуальні консультації, виконання контрольних робіт, ситуаційні методи, майстер-класи, вебінари, воркшопи, робота клубів, гуртків, секцій, науково-практичних конференцій, ділові ігри, SWOT-аналіз та ін.*

**Ключові слова:** соціальний проект, культура професійної діяльності, майбутні менеджери.

**Постановка проблеми.** Участь майбутніх фахівців із менеджменту у соціальних проектах як вид професійної допомоги у формуванні культури їх професійної діяльності з метою забезпечення якісної підготовки майбутніх освітянських кадрів зумовлена постійно зростаючими вимогами до рівня загальної та спеціальної підготовки випускників вишів; зміною загальноосвітніх парадигм, що фіксують перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих; підготовкою майбутніх спеціалістів до професійного, компетентного входження у ринок праці з міцно сформованими потребами в постійному професійному саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації. Тому нагальною стає потреба у вивченні впливу соціальних проектів на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців присвятили свої праці проблемі формування культури професій-

ної діяльності майбутніх менеджерів, зокрема таким її аспектам: сутності менеджменту як соціального явища та принципам менеджменту (Ф. Тейлор, Г. Емерсон, А. Файоль, Ф. Хайєк, Н. Бутурова, І. Грачанікова, В. Маслов, Н. Клюкар, В. Шаркунова, Г. Щокін); теоретико-методологічним засадам підготовки майбутніх фахівців у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти (С. Архипова, І. Бех, С. Вітвицька, Н. Ничкало, В. Стрельніков, М. Фіцула та ін.); вивченню нових цілей, принципів і методологічних підходів у освітньому процесі закладу вищої освіти (Е. Волков, К. Альбуханова-Ставська, А. Брушлинський, В. Татенко, В. Андреева, Г. Ващенко, В. Гриньов та ін.); формуванню професійної культури майбутніх менеджерів (Л. Батченко, О. Виговська, М. Гриньова, М. Дробноход, М. Захаров, В. Жигір, Л. Карашук, Н. Коломинський, О. Крупський, С. Крисюк, Є. Намлієв, Р. Шакуров та ін.); ролі та значенню цінностей особистості у професійному самовизначенні та професійній діяльності

(Л. Белкер, А. Бербердін, Т. Стеранюк, Л. Хілл та ін.); методу проектів як педагогічної технології, що включає сукупність дослідницьких проблемних методів творчого спрямування (Є. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Рибіна, С. Сисоєва та ін.). Також простежується визначення методу проектів як комплексного навчального методу (Б. Гершунський, В. Мигунов, П. Петряков, А. Карачев, Н. Матяш, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.); як продуктивного методу навчання (І. Бем, А. Хуторський, Й. Шнайдер та ін.).

**Мета статті** полягає у вивченні впливу соціальних проектів на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Культуру професійної діяльності менеджера слід розглядати як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації у професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини [5].

Зазначимо, що зміст і структура культури професійної діяльності менеджера є складовою частиною його загальної культури та професійних компетентностей, яка виступає складним ціннісним утворенням, що характеризується не лише особистою, духовною і матеріальними культурами, але й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо [1].

Якість освітнього процесу в умовах закладу вищої освіти визначається не тільки обсягом засвоєних майбутнім фахівцем знань, умінь і навичок професійної діяльності, але й усвідомленням норм, правил, моделі професійної поведінки менеджера, сформованістю професійного кредо; ідентифікацією із професією, бажанням і вмінням постійно самовдосконалюватися. Отже, йдеться про необхідність посиленої уваги до процесу формування культури професійної діяльності за допомогою включення студентів у різноманітні соціальні проекти.

Соціальний проект слід розглядати як сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання середовища, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Це нововведення мусить мати просторово-часові координати, а його вплив на людей – визнаватися позитивним за соціальним значенням [2].

Послідовник Дж. Дьюї, американський учитель В.Х. Кілпатрик практично втілював ідеї проектування свого попередника і назвав спосіб організації роботи з учнями методом проектів [4, с. 55–59]. В основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Основне завдання цієї технології полягає у створенні умов для активної спільної освітньої діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях, у яких кожен відповідає за результат не лише своєї, а й роботи всієї групи. Метод проектів дозволяє перетворити заняття на дискусійний, дослідницький клуб, у якому вирішуються цікаві, практично значимі проблеми. Його можна застосувати як на заняттях, так і в позааудиторний час. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, вмотивованого проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання й осмислення нового, а також опанування нових лексичних одиниць, дозволяючи зробити навчання посильним для всіх студентів завдяки їх участі в різноманітних проектах.

Проектування відкриває широке коло можливостей для формування професійних навичок майбутніх менеджерів і культури їхньої професійної діяльності зокрема. Участь у соціальних проектах допомагає: повніше й ефективніше використовувати власні професійні здобутки у практичній діяльності шляхом проектування технологій соціальної роботи, моделей взаємодії менеджера та клієнта; інтенсифікації процесу соціальної роботи (надавати допомогу ширшому колу клієнтів, застосовуючи ту саму або меншу ресурсну базу, чисельність персоналу) шляхом чіткого визначення пріоритетних цілей і напрямів роботи, прогнозування результатів; досягти адекватного уявлення про практику соціальної роботи, глибшого засвоєння практичних умінь і навичок студентами у процесі їх професійної підготовки за допомогою участі в соціальних проектах.

Для підготовки студента до проектної діяльності важливим етапом є ознайомлення з методологічним підґрунтям і можливостями. Зміст підготовки студентів включає: бесіду зі студентами (шляхи професійного становлення майбутнього менеджера, співвідношення теоретичної та практичної підготовки майбутнього професіонала; роль проектної діяльності у професійному становленні майбутніх менеджерів); ознайомлення з основними поняттями теми; розгляд етапів проектної діяльності (обговорення у групах; запис змісту діяльності на кожному етапі); визначення перспективних напрямів роботи зі студентами з організації проектної діяльності; обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності; обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту [3].

Участь майбутніх менеджерів у соціальних проектах спрямована на розвиток самостійної пошуково-пізнавальної діяльності студентів, критичного і творчого мислення, креативності, організаційних здібностей, дослідницьких навичок, формування у них умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному

просторі, бачити, формулювати і розв'язувати проблему, розширює можливості для досягнення психологічної зрілості та сприяє успішному входженню студента у майбутню професійну діяльність у галузі управління.

Визнаючи педагогічну цінність проектування і рекомендуючи його застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців із менеджменту, слід пам'ятати, що проектування – це лише засіб, а не мета. Його не варто абсолютизувати, розглядати як єдиний або навіть як основний метод навчання.

У ході проектної діяльності студенти навчаються: планувати свою роботу, заздалегідь прогнозувати її результати; використовувати різноманітні джерела інформації; аналізувати та порівнювати факти; аргументувати власні судження; приймати рішення; установлювати соціальні контакти, розподіляти обов'язки, взаємодіяти; створювати реальний «кінцевий продукт»; представляти результати перед аудиторією; оцінювати свою діяльність і діяльність партнерів.

Робота за методом проектів не базується лише на існуванні певної проблеми (питання) чи її усвідомленні, але й включає в себе процес її розкриття, вирішення, що вимагає чіткого планування дії, наявності гіпотези стосовно вирішення цієї проблеми, чіткий розподіл обов'язків у межах групи, тобто завдань для кожного учасника за умови безпосередньої взаємодії. Проектний метод використовується, коли в освітньому процесі виникає необхідність додаткового дослідницького пошуку, наприклад, дослідження певної проблеми професійного спрямування в різних регіонах світу.

Крім того, метод проектів дає змогу виховати таку важливу якість особистості, як колективізм, що розвивається лише в діяльності та не може бути засвоєний вербально. Це стосується насамперед групових проектів, де працює невеликий колектив і в процесі спільної діяльності виникає спільний продукт. Серед таких якостей передусім – уміння працювати в колективі, відповідати за вибір рішення, аналізувати результати діяльності. Дуже важлива здатність почуватися членом команди – підпорядковувати темперамент, характер, час, власні інтереси спільній справі.

На прикладі діяльності ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» слід відзначити, що його візитівкою щодо формування культури професійної діяльності менеджера є участь студентів факультету управління як учасників проекту Європейського Союзу для молоді у заходах, організованих благодійним фондом «Слов'янське Серце» («Slavic Heart»). Студентам розповіли про можливості учасників проекту, підтримку персонального коуча, навчання на курсах професійної підготовки.

Реалізація навчально-виховної роботи студентів щодо формування культури їхньої професійної діяльності також здійснюється через когнітивні, психологічні, рефлексивні та рольові тренінги, дискусії, круглі столи за участю фахівців-практиків, занурення у професійні ситуації, моделювання професійних ситуацій, ділові та рольові ігри, складання життєвих і професійних планів і перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практикуми, квести, флешмоби, ділові ігри, брейн-ринги, кейси, індивідуальні консультації, виконання контрольних робіт, ситуаційні методи, майстер-класи, вебінари, воркшопи, роботу клубів, гуртків, секцій, науково-практичних конференцій, ділові ігри, SWOT-аналіз та ін.

Таким чином, узагальнення теоретичних підходів дає підстави зробити висновок, що використання соціальних проектів у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є ефективним засобом, адже завдяки цьому у студентів є можливість застосувати свої знання, уміння та навички у практичній діяльності, інтегрувати їх та опанувати нові. Участь у подібних проектах дає можливість сформувати у майбутніх менеджерів базові професійні знання та якості, що є визначальним фактором у їх подальшому професійному становленні як фахівців сфери управління.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у пошуку та дослідженні активних методів навчання, які сприяють формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

#### Список використаної літератури:

1. Алімасова Д. Підготовка майбутніх менеджерів до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2014. 20 с.
2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.
3. Довмантович Н. Проектна діяльність як засіб формування самоосвітньої компетентності. *Науковий Вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 92–95.
4. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. Москва, 2001.
5. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова книга, 2010. 416 с.

**Honchar L. Social projects as a help for culturing the professional activity of future managers**

*The article analyzes the scientific and pedagogical literature on the problem of research. The relevance of the studied problem is determined, the essential characteristics of the studied concepts of “culture of professional activity of manager”, “project”, “social project” are revealed. The pedagogical value of designing is determined. The author defines the concept of “professional manager culture”, which should be interpreted as a high level of professionalism of the person, as a way of creative self-realization in professional activity, as a process of development, transfer of professional values, formation of a system of personal meanings, which are considered as a degree of quality of professional activity and human life. The content and structure of the culture of professional activity, which is a complex value formation, which is characterized not only by personal, spiritual and material cultures, but also by pleasure in management work, knowledge in the field of economics, psychology, management, etc., is revealed. Which includes the following stages of work: conversation with students; getting acquainted with the basic concepts of the topic; consideration of stages of project activity; definition of perspective directions of work with students in the organization of project activity; discussing the algorithm of actions for ensuring the content of the stages of the project activity; Discussion of project evaluation criteria and its protection. The educational and educational opportunities of social projects in forming the culture of professional activity of managers are outlined. The forms of active activity of student youth in forming the culture of professional activity of future managers are analyzed, including: cognitive, psychological, reflexive and role-playing trainings, discussions, round tables with participation of practitioners, immersion in professional situations, modeling of professional situations, business and role drawing up life and professional plans and perspectives, strategies for professional development, professional workshops, quests, flash mobs, business games, brain-rings, cases, individual consultations, executions I do control work, situational methods, workshops, webinars, workshops, clubs, clubs, sections, scientific conferences, business games, SWOT analysis and more.*

**Key words:** social project, culture of professional activity, future managers.



УДК 371.14+316.485

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.19>**О. В. Гресь**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри наукових основ управління  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## САМОРОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено саморозвитку вчителя в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Теоретично обґрунтовано способи організації системи методичної роботи закладів загальної середньої освіти, спрямованої на саморозвиток учителів: а) для досвідчених педагогів (зі стажем роботи понад п'ять років) у процесі самоосвітньої роботи; б) для вчителів-початківців (до п'яти років стажу роботи) під час запровадження психолого-педагогічного спецсемінару «Саморозвиток учителя: теоретичні та практичні аспекти». Відзначено особливу роль творчих високопрофесійних учителів як наставників і консультантів, які організують обмін думками і досвідом, надають рекомендації й допомогу колегам у здійсненні саморозвитку.*

*Визначено етапи роботи з учителями, а саме: розвиток спрямованості вчителя на саморозвиток (мотиваційно-орієнтаційний етап); самопізнання своїх властивостей і можливостей, усвідомлення бар'єрів саморозвитку через використання процедур самодіагностики, ігор-тренінгів, вправ на спостереження, створення портрету «ідеального вчителя», ведення особистого щоденника (пізнавально-діагностичний етап); оволодіння вміннями самопроектування та розробку програми самовдосконалення (проектувальний етап); реалізацію програми саморозвитку – набуття необхідних знань, умінь, якостей через включення вчителів до різних видів діяльності, чому сприяє використання активно-дискусійних методів навчання, виконання проектних робіт та індивідуальних вправ на самовиховання, самостійне опрацювання джерел із питань саморозвитку, надання консультативної допомоги та створення позитивної психоемоційної атмосфери (ритмізацію освітнього процесу, використання «бесіди-допомоги», залучення до навчання соціально-групових і художньо-естетичних вправ) (діяльно-результативний етап); самооцінку результативності самозростання, самоусвідомлення недоліків власних дій, внесення необхідних коректив у процес саморозвитку (оцінно-рефлексивний етап).*

**Ключові слова:** учитель, саморозвиток, заклад загальної середньої освіти, система методичної роботи, способи, технологічні етапи.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку вітчизняної освіти висувають високі вимоги до психолого-педагогічної компетентності вчителя як ключової фігури функціонування Нової української школи. Найважливішою якістю вчителя є його здатність до професійного й особистісного зростання. Тобто сьогодні потребує вчителя-професіонала, педагога й науковця, який має бути не лише носієм сукупності знань і способів їх передачі, але й наділений спроможністю до творчої діяльності, якісних самозмін і власного самовдосконалення.

Постійний внутрішній саморух учителя, спрямований на реалізацію особистісного потенціалу та досягнення високого рівня професіоналізму, є запорукою позитивного впливу на дитину, яка розвивається, трансформації педагогічної діяльності в людинотворчий процес.

З огляду на це актуалізується проблема саморозвитку вчителя та створення сприятливих умов для розкриття внутрішніх потенцій учителів закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підґрунтям дослідження саморозвитку особистості

слугують насамперед праці психологів – як вітчизняних (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко), так і зарубіжних (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг). Науковцями саморозвиток розкривається як явище, що пов'язує індивідуальне, соціальне та культурне начала в людському житті, розглядається у площині пошуків сенсу життя, реалізації особистістю своїх сутнісних сил у практичній, зокрема професійній, діяльності [1; 4; 7–9; 13].

Поняття «саморозвиток» посідає чільне місце у працях, присвячених проблемам професійно-педагогічної освіти. Дослідники (О. Іонова, М. Костенко, Я. Москальова, Л. Рибалко, О. Слободян, С. Сисоєва, І. Федотова та ін.) обґрунтовують моделі саморозвитку особистості у процесі підготовки майбутнього вчителя, розробляють технології саморозвитку, здійснення його психолого-педагогічної підтримки та супроводу [6; 7; 10; 14].

У низці праць (І. Зязюн, О. Іонова, І. Ісаєв, Ю. Каверін, В. Семиченко, В. Сластьонін) визначено актуальні проблеми професійно-творчого

саморозвитку вчителів, розкрито його зміст і шляхи реалізації [5; 11–13].

Водночас проблема саморозвитку вчителя в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти висвітлена у психолого-педагогічних джерелах недостатньо.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття способів саморозвитку вчителя в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснений аналіз наукових праць (Л. Березовська, В. Єрмаков, О. Іонова, С. Карпенчук, С. Кузікова, В. Маралов, Я. Москальова, С. Сисоєва, Л. Сохань та ін.) доводить, що саморозвиток особистості є цілеспрямованим, умотивованим процесом особистісного становлення та самозмінювання з метою власного вдосконалення та самореалізації на основі внутрішньо значущих чинників і зовнішніх впливів [1; 4; 5; 8–10; 14].

Очевидно, що саморозвиток має бути невід'ємним складником життєдіяльності кожного вчителя, оскільки специфіка його професії полягає в тому, що він працює з людиною, а тому його власна особистість є важливим і міцним «робочим інструментом». Чим досконалішим є цей інструмент, тим успішнішим буде професійний результат. Отже, саме у педагогічній професії саморозвиток є обов'язковою передумовою досягнення професіоналізму та показником суб'єктності вчителя на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти.

Відомо також, що існує істотна різниця між освітою майбутнього фахівця й освітою (удосконаленням майстерності, підвищенням кваліфікації, самозростанням тощо) діючого спеціаліста. Щодо студента, то заклад вищої освіти несе відповідальність за засвоєння майбутнім спеціалістом знань, умінь, навичок, розвиток певних якостей і здібностей, тобто за готовність людини до професійної діяльності. Якщо йдеться про діючого фахівця, то за засвоєння ним актуальних професійних та особистісних компетенцій відповідальність несе він сам, і тільки він сам може бути джерелом власної активності – мотивів, настанов, інтересів, цінностей тощо.

З огляду на це неможливо примусити вчителя як суб'єкта свого професійного становлення, розвитку й саморозвитку оволодівати способами й механізмами самозмінювання. Придатними можуть бути лише такі підходи, які опосередковано спонукають учителя до саморозвитку.

Окрім вищезазначеного, необхідно також урахувати такий важливий момент, як наявність певних бар'єрів людини, що перешкоджають будь-якій освіті, самоосвіті, саморозвитку. Такими трьома основними бар'єрами є бар'єри в людському мисленні, почуттях і вольовій діяльності. І необхідно працювати над усіма трьома бар'є-

рами, оскільки робота лише з одним видом бар'єрів порушує рівновагу і є небезпека однобічності, зокрема інтелектуалізація без практичних дій і без зв'язку з якісним, особистісним елементом життя почуттів або підвищення майстерності без реального розуміння цілей і змісту своєї діяльності тощо [2, с. 22–23].

Людині потрібні свідомість і мужність, щоб розпізнати свої бар'єри, проте справжні зміни відбуваються у процесі їх подолання. Розуміння особистістю своїх бар'єрів є першим кроком у пізнанні, самопізнанні та самозмінюванні.

У площині проблеми, що розглядається, важливе значення має система методичної роботи закладів загальної середньої освіти, основною метою якої є сприяння максимально повній професійній самореалізації вчителів, створення педагогічних умов для самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку у сфері педагогічної діяльності.

В організації системи методичної роботи, спрямованої на саморозвиток учителів, слід урахувати особливості вчителів, зокрема наявність професійного досвіду. Так, молоді педагоги, котрі мають невеликий, до п'яти років стаж роботи у школі, зазвичай характеризуються обмеженим або інтуїтивним професійним досвідом, наявністю переважно емпіричних, поверхових знань у галузі саморозвитку особистості, нерозвинених умінь здійснення самоперетворення (перша група). Учителі зі стажем роботи понад п'ять років, із певним педагогічним досвідом, володіють певними знаннями та вміннями саморозвитку (друга група). Є також творчі високопрофесійні вчителі, які можуть слугувати взірцем самовдосконалення та власним прикладом спрямовували колег на досягнення високих результатів у професійній та особистісній сферах. Такі педагоги можуть виконували роль наставників і консультантів інших учителів: організовувати обмін думками і досвідом, надавати рекомендації й допомогу в ліквідації прогалин у знаннях, виправленні допущених помилок тощо (третья група).

Роботу з учителями необхідно здійснювати поетапно (мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-діагностичний, проектувальний, діяльнісно-результативний, оцінно-рефлексивний етапи). Так, формуванню спрямованості вчителя на здійснення саморозвитку (мотиваційно-орієнтаційний етап) сприяє змістовне проведення заходів (інструктивно-методичних нарад, індивідуальних і групових бесід, засідань творчих мобільних груп, науково-практичних конференцій, семінарів-практикумів, педагогічних читань, ярмарків педагогічних ідей) за тематикою особистісного розвитку; постійне оновлення джерел психолого-педагогічних знань і досвіду (нормативно-правових, інструктивно-рекомендаційних документів щодо реалізації розвивальної функції загальної

середньої освіти; періодичної педагогічної преси, науково-методичних матеріалів, електронної бази даних із проблем саморозвитку педагогів; анотованих каталогів авторських програм і технологій самовдосконалення тощо); ознайомлення учителів із носіями педагогічного досвіду організації саморозвитку вчителя.

На створення сприятливого мотиваційного середовища має спрямовуватися також проведення спільного дозвілля, зокрема виїзди на природу, пізнавальні мандрівки, спортивні змагання, творчі конкурси, святкування визначних дат і подій тощо.

Удосконалення знань і вмінь здійснення саморозвитку вимагає конкретної відповідної роботи в кожній із виділених груп. Так, для досвідчених учителів (друга група) системостворювальною є самоосвітня робота з поглиблення знань і вмінь саморозвитку. Самоосвіті вчителів сприяє систематичне пояснення педагогам ролі самоосвітньої роботи для вдосконалення професійної діяльності, індивідуальні бесіди про основні напрями самоосвіти, проведення циклів лекцій, семінарів із питань самоосвіти, стимулювання найбільш підготовлених учителів до науково-дослідницької роботи тощо.

Важливу роль відіграють психологи закладів загальної середньої освіти та педагоги-консультанти (третья група), які надають рекомендації та допомогу в оволодінні вчителями вміннями самопроекування (зокрема проведення тренінгу «Педагогічне цілепокладання» з використанням індивідуальних завдань і вправ на постановку й досягнення цілей самоосвіти), складанні програми самоосвітньої роботи (перелік літератури для опрацювання; форми, терміни та передбачувані результати – підготовка звіту або доповіді, опис досвіду тощо). Самоосвітня робота передбачає також добір педагогічних ситуацій відповідного характеру в науково-методичних джерелах і з власного досвіду, ведення щоденника «Самоосвітній маршрут учителя», що загалом уможливорює підвищення рівня аналізу та прогнозу проблем самоосвіти, самовдосконалення й саморозвитку вчителя [3, с. 60].

Для педагогів першої групи, які мають обмежений або інтуїтивний педагогічний досвід, пропонуємо розроблений автором постійно діючий психолого-педагогічний спецсеминар «Саморозвиток учителя: теоретичні та практичні аспекти», у якому активну участь можуть брати педагоги-консультанти (очолення роботи мікрогруп, ініціювання обміну думками, надання пояснень, доповнення доповідей тощо).

Істотному розширенню уявлень про себе, спонуканню до самопостереження та самоаналізу (пізнавально-діагностичний етап) сприяють: діагностичні процедури, тобто використання тесто-

вих методик, орієнтованих на виявлення готовності особистості до саморозвитку, здатності до адекватної самооцінки та корегування власних дій; ігри-тренінги, що спонукають учителя самостійно або у групі глибше «зазирнути» у себе; вправи, спрямовані на уважне безпристрасне спостереження й активне сприйняття об'єктів різної природи (речі, які оточують, предмети образотворчого мистецтва, життєві події та ситуації), що уможливорює активізацію органів відчуттів, стимулює розвиток умінь неупередженого сприймання нових знань; колективне створення портрету «ідеального вчителя» та порівняння його з уявленнями про себе; ведення особистого щоденника, де відбиваються індивідуальні характеристики, суттєві події в особистісній і професійній сферах тощо.

Діагностично-тестові процедури, групові обговорення, вправи на спостереження, ведення щоденників дозволяють виявити власні бар'єри саморозвитку (у мисленні, емоційно-почуттєвій і вольовій сферах) та усвідомити індивідуальні шляхи подолання перешкод, що блокують саморозвиток.

Здійснена робота дозволяє також визначити об'єкти самозмінення та конкретизувати мету саморозвитку (проекувальний етап), що спрямовує подальшу діяльність учителя. Об'єктами самозмін учителів можуть бути: отримання додаткових знань, подолання негативних якостей, зокрема позбавлення шкідливих звичок, розвиток інтелектуальних умінь і вольових якостей, розвиток умінь спілкування та художньо-естетичних здібностей тощо. Учителі можуть обирати декілька об'єктів самозмінення.

Підсумковим результатом проектувального етапу є розроблення вчителем програми особистісного вдосконалення, що надає можливість доцільно організувати свою діяльність, раціонально розподілити час, свої сили та ресурси. Для опису кінцевих бажаних результатів можна використовувати проєктивне малювання: «Я сьогодні», «Я в майбутньому».

На реалізацію індивідуальної програми саморозвитку вчителя спрямовується діяльнісно-результативний етап. Так, ефективному засвоєнню знань про професійний і особистісний саморозвиток, оволодінню вміннями, необхідними для самозростання, сприяє:

– використання активно-дискусійних освітніх методів – тематичні диспути та круглі столи, рольові ігри, зокрема ігри, що застосовуються в антропософській освітній практиці й активізують самостійність пізнання, стимулюють самозмінювання («Мікрофон», «Скульптура», «Цивілізація» тощо) [2; 5; 6];

– виконання проекту «Вектори саморозвитку педагога», у межах якого вчителі в невеликих мікрогрупах, по 5–7 осіб, обирають один

із векторів (напрямів) дослідження (наприклад, «Саморозвиток учителя та педагогічна кар'єра», «Виховання дитини як самовиховання вчителя», «Самоосвіта – шлях саморозвитку вчителя» тощо), яке здійснюється за такими основними кроками: постановка проблеми; збір, обробка, аналіз інформації; визначення шляхів вирішення проблеми; презентація результатів (створення ілюстративних матеріалів, ігрове моделювання);

– проведення індивідуальних консультацій для вчителів із метою надання допомоги у вирішенні питань особистісного та професійного характеру;

– виконання індивідуальних вправ внутрішнього характеру (за Р. Штайнером [15]), орієнтованих на самовиховання, саморегуляцію психічних станів (самоконтроль думок, досягнення душевної рівноваги й вольової активності).

Особливе значення має створення позитивної психоемоційної атмосфери, установлення діалогових стосунків співробітництва, чому сприяє: ритмізація освітнього процесу – чергування своєрідних пізнавальних «вдихів» і «видихів» (наприклад, слухання, засвоєння – це «вдих»; відтворення, власна практична діяльність – «видих»), використання «бесіди-допомоги», залучення соціально-групових (емоційне розкріпачення, передача предметів і ритму в колі тощо) і художньо-естетичних (музичні заняття, малювання олівцями та рідкими фарбами) вправ, що дозволяє вчителю переживати себе на кожному кроці пізнання, поглибити душевне сприйняття, розвинути комунікативні та рефлексивні вміння.

Самооцінювання та самокорегування процесу саморозвитку здійснюється вчителем на оцінно-рефлексивному етапі.

**Висновки і пропозиції.** Обґрунтовано способи організації системи методичної роботи закладів загальної середньої освіти, спрямованої на саморозвиток учителів: для досвідчених педагогів (зі стажем роботи понад п'ять років) у процесі самооцінювання роботи; для вчителів-початківців (до п'яти років стажу роботи) під час запровадження психолого-педагогічного спецсемінару «Саморозвиток учителя: теоретичні та практичні аспекти».

Визначено етапи роботи з учителями, а саме: розвиток спрямованості вчителя на саморозвиток (мотиваційно-орієнтаційний етап); самопізнання своїх властивостей і можливостей, усвідомлення бар'єрів саморозвитку через використання процедур самодіагностики, ігор-тренінгів, вправ на спостереження, створення портрету «ідеального вчителя», ведення особистого щоденника (пізнавально-діагностичний етап); оволодіння вміннями самопроєктування та розробка програми самовдосконалення (проєктувальний етап); реалізація програми саморозвитку – набуття необхідних знань, умінь, якостей через включення вчителів до

різних видів діяльності, чому сприяє використання активно-дискусійних методів навчання, виконання проєктних робіт та індивідуальних вправ на самовиховання, самостійне опрацювання джерел із питань саморозвитку, надання консультативної допомоги та створення позитивної психоемоційної атмосфери (діяльнісно-результативний етап); самооцінка результативності самозростання, самоусвідомлення недоліків власних дій, унесення необхідних коректив (оцінно-рефлексивний етап).

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо з'ясування критеріїв і показників успішності саморозвитку вчителів та експериментальну перевірку визначених способів роботи з учителями, спрямованими на їхній саморозвиток.

#### Список використаної літератури:

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навчальний посібник. Київ : Слово, 2011. 168 с.
2. Ван Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых. Киев : Изд-во «НАИРИ», 2005. 184 с.
3. Гресь О. Самоосвітня робота керівника загальноосвітнього навчального закладу як фактор успішності його професійно-управлінської діяльності. *Problemy nowoczesnej edukacji. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie*. 2018. Vol. VIII. P. 57–62.
4. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
5. Іонова О.М. Особистісний розвиток вальдорфського вчителя у процесі професійно-педагогічної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 1999. Вип. 11. С. 47–52.
6. Іонова О.М. Антропософськи-орієнтований підхід до освіти дорослих. *Педагогіка і психологія* 2018. № 4. С. 12–19.
7. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кічук та ін. ; за ред. Н.В. Кічук. Ізмаїл, 2007. 235 с.
8. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку : навчальний посібник. Суми : Вид-во «МакДен», 2011. 148 с.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. Москва : ИЦ «Академия», 2004. 256 с.
10. Москальова Я.Ю. Проблема саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36 (89). С. 324–330.
11. Педагогіка : учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

12. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
13. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
14. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ: ТОВ «Видавничепідприємство Едельвейс», 2014. 400 с.
15. Штайнер Р. Антропология и педагогика. Москва : Парсифаль, 1997. 128 с.

**Hres O. Teacher's self-development in the system of methodical work of the general secondary educational institutions**

*The article is dedicated to the problem of teacher's self-development in the system of methodical work of general secondary educational institutions. The ways of organizing the system of methodical work at general secondary educational institutions have been theoretically substantiated. They are the ways for experienced teachers, who have work experience of more than five years, in the process of self-educational work, and the ways for teachers-beginners, who have work experience of up to five years, when introducing the psychological-pedagogical special seminar "Teacher's Self-Development: Theoretical and Practical Aspects". The author has noted a peculiar role of creative highly qualified teachers as mentors and assistants who organize the exchange of ideas and experiences, provide advice and assistance to colleagues in their self-development.*

*The stages of work with teachers have been determined. They are: development of teacher's focus on self-development (motivation-orientation stage); self-knowledge of own properties and capabilities, awareness of the barriers to self-development by using self-diagnosis procedures, games-trainings, exercises on observation, creating a portrait of "perfect teacher", keeping a personal diary (cognitive-diagnostic stage); mastering the skills of self-construction and development of a program of self-improvement (projecting stage); implementation of the program of self-development, which includes acquisition of necessary knowledge, skills and abilities through teachers' involvement in various activities due to use of active-discussion teaching methods, implementation of project works and performing individual self-education exercises, self-study of sources dedicated to self-development, providing consultative assistance and creating a positive psycho-emotional atmosphere (rhythmization of educational process, use of "talk-help", involvement of social-group and artistic-aesthetic exercises in training) (activity-resultative stage); self-assessment of the effectiveness of self-growth, self-awareness of the shortcomings of own actions, introduction of necessary corrections into the process of self development (evaluative-reflective stage).*

**Key words:** teacher, self-development, general secondary educational institution, system of methodical work, ways, technological stages.

**Н. І. Гричаник**викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання  
Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

## ОСНОВНІ ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЛЕКЦІЙ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

Статтю присвячено опису основних етапів проведення експериментальних лекцій із методики навчання майбутніх словесників шкільного аналізу епічних творів. Визначено, що лекція як одна із форм навчальних занять має специфічну методику підготовки та проведення. Експериментальні лекції було проведено у три етапи – підготовчий, основний, етап аналізу, кожен із яких мав свою мету і завдання, які потрібно було реалізувати. Основними серед них були: виокремлення теми лекційного заняття, визначення її основної мети, окреслення основних завдань (навчальних, практичних, організаційних, контрольно-виховних, розвивальних, виховних), моделювання попереднього плану лекційного заняття, створення конспекту, детальне розкриття основних питань, пояснення фактів, теорій, гіпотез і їх підтвердження відповідним цитатним матеріалом, залучення студентів узагалі та членів творчих груп зокрема до продуктивної співпраці, підбиття загальних підсумків лекції. Завершальним і не менш важливим етапом проведення експериментальних лекцій був їх аналіз, мета якого – проаналізувати проведене навчальне заняття, визначити його досягнення та недоліки з метою їх подальшого методичного коригування, доопрацювання або виправлення. Він мав два види: самоаналіз і студентський аналіз. Всі етапи передбачали тривалу та ґрунтовну підготовку викладача й активну діяльність студентів, були зорієнтовані на розкриття важливих теоретичних питань шкільного аналізу епічних творів.

Зазначено, що особлива увага викладача-лектора була направлена на активну співпрацю зі студентами, яким було запропоновано виконати ряд випереджальних завдань: підготувати індивідуальні наукові повідомлення, законспектувати матеріал підручника, створити порівняльні таблиці, укласти список інформаційних джерел до окремої теми тощо. Майбутні словесники активно реагували на роботу викладача, спостерігали за його методикою і мали можливість робити письмовий аналіз заняття у формі емоційного відгуку, критичної зауваги, практичних порад. Під час експериментального навчання лекційна стратегія сприяла підвищенню інтересу студентів до фахової дисципліни, поглибленню вмінь здійснювати наукову та дослідницьку діяльність, індивідуальну та групову роботу, творчий пошук, формуванню навичок критичного мислення, творчого підходу до розв'язання нестандартних задач.

**Ключові слова:** лекція, експериментальна лекція, етап проведення, мета, завдання, підготовчий етап, основний етап, етап аналізу.

**Постановка проблеми.** Лекція як одна із форм навчальних занять у закладах вищої освіти органічно поєднана із практичними і лабораторними заняттями та самостійною роботою студентів. Сучасна академічна лекція – це насамперед тісна продуктивна взаємодія викладача-лектора зі студентською аудиторією, їхня ефективна професійна співпраця в сумісному навчально-науковому пошуку. Методика підготовки і проведення лекції має свою специфіку, яку враховували під час організації експериментального навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання класифікацій лекцій, їхніх дидактичних особливостей, умов проведення висвітлено в наукових розвідках М. Махмутова, М. Скаткіна, А. Фурмана, А. Столяренка, В. Фокіна та ін. Зазвичай педагоги

і методисти звертали увагу на основні структурні частини лекції: вступну, основну, заключну, а поза їхньою увагою залишалося питання основних етапів проведення лекції.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття основних етапів проведення експериментальних лекцій із методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.

**Виклад основного матеріалу.** Експериментальні лекції під час навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів було проведено у три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен із яких мав, відповідно, свою мету й основні завдання.

Мета підготовчого періоду полягала у тривалій у часі ґрунтовній підготовці викладача-лектора й активному залученні ним студентів

до професійної співпраці з метою поетапного формування в них методичних умінь і навичок, необхідних для розгляду епічного твору.

Для реалізації поставленої мети були виконано ряд основних завдань:

1) відповідно до чинної навчальної робочої програми з методики викладання зарубіжної літератури виокремлено тему лекційного заняття, що відповідала таким критеріям, як: актуальність, значущість, емоційність, новизна змісту; правильність, чіткість, науковість, лаконічність формулювання; зв'язок із сучасними теоретико-практичними напрацюваннями в методичній науці та завданнями сьогодення; відповідність рівню знань конкретної студентської аудиторії, урахування наукових інтересів молоді; дискусійний і проблемний характер;

2) визначено її основну мету, яка передбачала не лише інформативний виклад матеріалу, а й розкривала професійну спрямованість навчального матеріалу й один із аспектів експериментального навчання – мотивоване переконання майбутніх учителів-словесників у важливості шкільного аналізу епічного твору;

3) окреслено основні завдання (цільові установки):

– навчальні (розкрити багатовекторні аспекти зазначеної теми, узагальнити науковий обсяг теоретичного матеріалу і подати його в систематизованому вигляді, підвести до розуміння базових теоретико-літературних понять, сприяти накопиченню детермінованих знань із методичної науки, сформувати орієнтовну базу для подальшого засвоєння матеріалу, націлити на подальшу конструктивну самостійну роботу щодо розкриття певних нез'ясованих питань);

– практичні (формування вміння конспектувати прослуханий матеріал, сприймати, усвідомлювати, узагальнювати і систематизувати його; обговорювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків, синтезувати та трансформувати методичні ідеї, теорії, положення, категорії та поняття у практичні вміння та навички);

– організаційні (правильно й ефективно організувати діяльність студентів на занятті; залучати їх до комунікативної активності, творчої співпраці, раціонального полілогу, ведення дискусії, обговорення проблемних питань, розв'язання дидактичних або методичних завдань, ситуацій, задач);

– контролювальні (контролювати роботу студентів під час заняття; перевіряти рівень усвідомлення ними сприйнятого теоретичного матеріалу за допомогою застосування різноманітних практичних завдань);

– розвивальні (розвивати творчі філологічні здібності, готовність до саморозвитку, прагнення до самореалізації в майбутній професійній діяль-

ності, професійну зацікавленість щодо використання методів і прийомів розгляду епічних творів, різних видів і шляхів аналізу, методичну культуру);

– виховні (формування потреби в подальшому саморозвитку й професійному самовдосконаленні, стійкий інтерес до пізнання й аналізу естетичних явищ, бажання використовувати традиційні та новітні літературознавчі парадигми в аналізі епічних творів);

4) змодельовано попередній план лекційного заняття, у якому передбачено орієнтовні теоретичні питання, що були чітко сформульовані, склалися не більше, ніж із трьох-чотирьох груп питань і відповідали таким критеріям:

– усебічно, об'ємно і науково обґрунтовано репрезентували науковий матеріал;

– містили результати сучасних досліджень із методичної науки;

– зміст питань розкрито за такою орієнтовною схемою: тлумачення теоретико-літературного поняття – розкриття його місця, ролі та значення в науці – узагальнення, висновки, перспективи;

5) опрацьовано необхідну наукову, навчально-методичну та довідкову літературу, розподілено її на основну і додаткову, проаналізовано, визначено та скомпоновано необхідний теоретичний матеріал, дібрано аргументовані практично цитати і приклади, які нададуть лекції доказовості та переконливості;

6) створено конспект, матеріал якого в повному обсязі розкриває тему та план лекційного заняття. Його оформлено за стрункою логічно-композиційною архітектонікою (вступна й основна частини і загальні висновки). Здійснено роботу над визначенням форми викладу матеріалу і його змісту, продумано виступ лектора за конспектом, ураховано логічну послідовність і структурованість розташування матеріалу, правильність, виразність, емоційність наукового мовлення викладача;

7) продумано і сплановано випереджальні завдання та різні види наукової, дослідницько-пошукової роботи для творчої групи студентів, які були активними помічниками викладача на занятті.

Майбутнім учителям-словесникам було запропоновано виконати такі види випереджальних завдань: підготувати індивідуальні наукові повідомлення або розгорнуті виступи на одне з питань плану лекції; проаналізувати і конспектувати рекомендовані лектором статті, матеріали підручника або навчального посібника, розділу монографії, систематизувати наукову інформацію у вигляді узагальнювальних таблиць, порівняльних таблиць, логічних схем тощо; укласти список інформаційних джерел до окремої теми, який міститиме перелік основних (довідникових, енциклопедичних видань, підручників, навчальних посібників, монографій) і додаткових (методичних посібників, статей у періодичних

виданнях) видань із короткими анотаціями до кожного; дібрати або виготовити наочний дидактичний матеріал (різні види таблиць, опорних схем, ілюстрації), опорний конспект, мультимедійну презентацію тощо; опрацювати основні теоретико-літературні поняття з теми лекційного заняття; дати розгорнуту літературно-критичну або методичну оцінку конкретного художнього явища; дібрати теоретичний або наочний матеріал із філософії, історії, мистецтвознавства, культурології, кіномистецтва, який дозволить реалізувати інтегративний підхід до викладання теми лекції;

8) здійснити остаточну підготовку до проведення лекції: ще раз перечитати, відстежити хронометраж, внести остаточні корективи, спрогнозувати непередбачувані обставини, які можуть трапитися на занятті, та вихід із них.

Основний етап – це трансформація викладачем у монологічній формі заздалегідь підготовленого теоретичного матеріалу під час аудиторного заняття. Його мета – розкриття в повному обсязі теми і плану лекції, аналіз, узагальнення та структуровані висновки наукових напрацювань. Реалізація мети передбачала розв'язання ряду основних завдань:

1) обґрунтування актуальності й методичної значущості теми лекції, простеження логічного зв'язку виучуваного матеріалу з темами попередніх і наступних занять, повідомлення плану, визначення вузлових завдань, ознайомлення зі списком рекомендованої літератури;

2) налаштування студентів на роботу (визначення рівня їх готовності до сприйняття матеріалу лекції, зосередження уваги слухачів, формування інтересу), спостереження за студентами і керування рівнем їхнього сприймання навчальної інформації;

3) детальне розкриття основних питань, пояснення фактів, теорій, гіпотез і їх підтвердження відповідним цитатним матеріалом, доказовими прикладами, аналізом педагогічного досвіду вчителів-предметників, зверненням до життєвого досвіду й особистих вражень студентів;

4) використання різних видів підготовленої заздалегідь наочності та відеоматеріалів;

5) узагальнення та підбиття підсумків кожного питання плану заняття, вичерпні відповіді на запитання студентів;

6) залучення студентів узагалі та членів творчих груп зокрема до продуктивної співпраці (виступи з доповідями або реферативними повідомленнями, критичний огляд нових надходжень наукової літератури, демонстрування мультимедійних презентацій, творчих проектів, обговорення питань, виконання практичних завдань тощо), участь у навчальній дискусії, висловлення власних думок із приводу почутого;

7) підбиття загальних підсумків лекції як форми навчального заняття.

Експериментальні лекції були результативними, оскільки сприяли:

– поліпшенню комунікативного зв'язку «викладач – студент», налагодженню професійного взаєморозуміння між лектором і слухачами;

– поступовому відходу від затеоретизованості, схематизму, перевантаженості у викладі теоретичного матеріалу;

– підвищенню інтересу студентів-філологів до фахової дисципліни, рівня їхньої методичної культури, розширенню наукового світогляду, літературознавчої ерудиції;

– формуванню навичок критичного мислення, творчого підходу до розв'язання нестандартних задач;

– активізації інтегративного підходу та міжпредметних і міжмистецьких зв'язків;

– поглибленню вмінь здійснювати наукову та дослідницьку діяльність, індивідуальну та групову роботу, творчий пошук;

– коригуванню роботи студентів на занятті, спостереженню та перевірці рівня усвідомлення ними прослуханого матеріалу.

Читання студентській аудиторії лекцій ще не було остаточним результатом, оскільки завершальним і не менш важливим етапом проведення експериментальних лекцій був їх аналіз. Його мета – проаналізувати проведене навчальне заняття, визначити його досягнення та недоліки з метою подальшого методичного коригування, доопрацювання або виправлення.

Завдання цього етапу:

– визначення доречності обраного типу лекційного заняття;

– аналіз теми, плану лекції, її змістового наповнення (обсягу і змісту навчальної інформації, логіки її викладу, виділення головного, аналізу, узагальнення; доречності й ефективності обраних методів, прийомів і засобів її реалізації);

– оцінювання реалізації мети навчального заняття (дидактичної, розвивальної та виховної);

– розгляд організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і способів її активізації;

– з'ясування ефективності та результативності лекції (виникнення зацікавленості опрацьованим матеріалом; бажання робити загальні висновки, вносити пропозиції; якість виконання завдань, глибина і повнота відповідей на запитання, результативність навчальних досягнень студентів із теми).

Аналіз проведеного лекційного заняття здійснювався двома способами: шляхом самоаналізу і студентського аналізу. Вони істотно різнилися між собою. Мета студентського аналізу – виявити емоційний рівень сприйняття навчальної інформації, первісний зміст та обсяг щойно вивченого матеріалу, формувати вміння критичного аналізу навчальної форми заняття. Такий аналіз був



обов'язковим після кожного лекційного заняття. На нашу думку, він сприяв формуванню у студентів критичного мислення, об'єктивного підходу до розв'язання поставленого завдання, оцінних суджень.

Зазвичай після кожної проведеної експериментальної лекції студенти мали низку запитань до викладача. Лектор повинен дохідливо і чітко відповісти на запитання студентів, оскільки це сприятиме підвищенню їхньої пізнавальної активності. Бажано, щоб викладач відразу давав відповідь, значною мірою експромтом, чітко, урахувавши реакцію всієї аудиторії. У відповідях на поставлені запитання великою мірою проявляється ерудиція лектора. Такий зворотний зв'язок викладача і студентської аудиторії здійснюється з метою контролю рівня засвоєння знань, а також є способом психологічного впливу на студентів, що активізує в них пізнавальну діяльність.

Оскільки студенти були співчасниками навчального процесу під час проведення заняття, то, відповідно, вони активно реагували на роботу викладача, спостерігали за його методикою і мали можливість робити письмовий аналіз заняття у формі емоційного відгуку, критичної зауваги, практичних порад. Така письмова робота мала стислу форму і передбачала конкретні відповіді на поставлені викладачем запитання.

Запитання були сформульовані таким чином:

1. Чи зацікавила Вас тема лекції та її зміст? Які аспекти цієї форми заняття виявилися найбільш значущими для Вас?

2. Яке загальне враження від відвіданої лекції?

3. Якою була методика роботи лектора під час проведення заняття?

4. Які види діяльності були найбільш цікавими, важливими, нескладними, професійно спрямованими та дозволили практично перевірити рівень усвідомленості нового матеріалу?

5. Які види, форми і засоби активізації Вашої пізнавальної діяльності використав лектор? З якою метою, на Вашу думку, вони були застосовані?

6. Які труднощі виникали під час постановки запитань, на які Ви повинні були дати відповіді, прослухавши частину лекції; повідомлення наукової інформації, що містила суперечність або проблему, фактів, які викликали нерозуміння; зіставлення наукових положень із життєвими уявленнями та наочними прикладами; з'ясування проблемних запитань, розв'язання проблемних завдань.

7. Що, на Вашу думку, було найбільш вдалим на лекції? А які моменти потребують змін, доопрацювання, коригування?

Під час проведення експериментальних лекцій після кожного заняття було здійснено самоаналіз.

Його мета – оцінювання власної педагогічної діяльності з метою самовдосконалення. Лектор, незважаючи на досвід науково-педагогічної діяльності, професійний рівень викладання, володіння методикою проведення такої форми навчальної діяльності, після кожного заняття здійснював самоаналіз. Це було не просто об'єктивним оцінюванням своєї роботи, а й черговим усвідомленням власних методичних помилок із метою їх виправлення, недопущення надалі.

Аспекти, на які звертали увагу педагоги під час самоаналізу проведеної лекційної форми навчання:

1) правильність формулювання теми, визначення мети і завдань лекції, логіка розкриття питань;

2) змістове наповнення лекції (науковість, ідейне спрямування, проблемний характер, доступність та аргументованість, зв'язок із майбутньою професійною діяльністю вчителя-словесника);

3) аргументованість, доказовість, наукове обґрунтування методичних положень, концепцій, поглядів учених із конкретного питання;

4) ефективність добору завдань для самостійного виконання студентами, урахування зв'язку змісту з матеріалами попереднього лекційного заняття, розділами курсу, профілем підготовки спеціаліста загалом;

5) доцільність використання різних видів наочності та ІКТ;

6) керівництво роботою студентів на занятті, застосування різноманітних форм активізації їхньої уваги та залучення до співпраці;

7) стиль поведінки лектора, рівень культури наукового мовлення, наявність ораторських та акторських здібностей;

8) результативність лекції, її інформаційна цінність і виховний вплив.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, під час організації методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів експериментальні лекційні стратегії було проведено у три етапи: підготовчий, основний, етап аналізу, кожний із яких мав своє мету і завдання. Експериментальні лекції були зорієнтовані на активну взаємодію викладача-лектора і студентської аудиторії як суб'єктів навчальної діяльності, сприяли формуванню міцних теоретичних знань із предмета з метою їх подальшого практичного застосування, збудження професійного інтересу до обраного педагогічного фаху, підвищення рівня методичної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

**Hrychanyk N. The main stages of experimental lectures conducting on the method of teaching future philologists of epic works school analysis**

*The article is devoted to the description of the main stages of experimental lectures conducting on the methods of teaching future philologists of epic works school analysis. It is determined that the lecture as a form of training session has a specific method of preparation and holding. It is stated that the experimental lectures were conducted in three stages – preparatory, basic, analysis stage, each of which had its own purpose and tasks that needed to be accomplished. The main among them were: highlighting the topic of the lecture, defining its main purpose, outlining the main tasks (educational, practical, organizational, controlling, developmental), modeling the preliminary plan of the lecture, creating a synopsis, detailed disclosure of basic issues, explaining facts, theories, hypotheses and their confirmation with appropriate citation material, involvement of students in general and members of creative groups in particular in productive collaboration, summarizing the lecture. The final and important stage of the experimental lectures was their analysis, the purpose of which was to analyze the training session, determine its achievements and shortcomings in order to avoid, refine or correct them in future. It had two types: self-analysis and students' analysis. All stages involved a long and thorough preparation of the teacher and active students, were focused on the disclosure of important theoretical issues of school analysis of the epic works.*

*It was noted that the special attention of the lecture was directed to active cooperation with students, who were asked to perform a number of advanced tasks: to prepare individual scientific researches, to complete material from of the textbook, to create comparative tables, to make a list of information sources on a separate topic, etc. Future philologists actively responded to the work of the teacher, observed his method and had an opportunity to make a written analysis of the lesson in the form of emotional response, critical note and practical advice. During the experimental studying, the lecture strategy helped to increase students' interest in the discipline, deepen their ability to carry out scientific and research activities, individual and group work, creative search, formation of critical thinking skills, creative approach to solve non-standard tasks.*

**Key words:** *lecture, stage of conduct, purpose, task, preparatory stage, basic stage, analysis stage.*

УДК 37.0:316.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.21>**Н. Є. Дмитренко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики навчання іноземних мов  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

## ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ В АВТОНОМНОМУ НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Статтю присвячено визначенню функцій, видів і змістових аспектів автентичності навчальних текстів і етапів роботи з ними у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування. Автор статті висвітлює такі змістові аспекти автентичності навчального тексту: культурологічний, інформативний, ситуативний, національної ментальності, реактивний, оформлення й автентичність навчальних завдань до текстів. Змістова автентичність навчального тексту визначається за такими критеріями: текст має відтворювати особливості культури й менталітету носіїв мови; містити нову і цікаву для студентів інформацію; природно представляти у тексті персонажів та обставини; викликати у студентів природний емоційний відгук; супроводжуватися автентичним ілюстративним матеріалом; завдання до тексту повинні бути автентичними. Робота з автентичними текстами має своєрідну специфіку та включає декілька етапів: ідентифікацію змісту тексту; аналіз та осмислення змісту тексту; роботу над змістом тексту. Застосування автентичних матеріалів в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування має такі переваги: використання штучних, спрощених текстів надалі може стати причиною ускладнення розуміння текстів, що відображатимуть реалії життя; перероблені навчальні твори втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки та колориту; автентичні тексти різноманітні у стилізовому та тематичному планах, робота над такими текстами викликає у студентів значний інтерес; ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій її носіями, а також у природному соціальному контексті; автентичні тексти є найбільш оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається; матеріали автентичного характеру мотивують студентів, оскільки видаються більш цікавими, ніж штучно створені навчальні матеріали, і є потужним стимулом до автономної навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** автентичний текст, професійно орієнтоване англomовне спілкування, змістові аспекти автентичності навчального тексту, етапи роботи з автентичним текстом, штучно створені навчальні матеріали.

**Постановка проблеми.** Під автентичністю в методиці навчання іноземної мови розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання [7, с. 62]. Автентичність – це така якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування у природних умовах реального життя. В автентичному тексті представлені широкий вибір лексики і правильне граматичне оформлення висловлювання, а також змістова сторона, що відіграє важливу роль і містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається; інформацію, що є цікавою та значущою для студентів і відповідає їх професійній спрямованості, потребам та інтересам. Такий текст викликає певну реакцію, стимулює розумову діяльність студентів на заняттях з іноземної мови. Жанрова різноманітність

дозволяє навчати студентів сприймати інформацію з різних сфер життя: описи подій, розповіді, радіо і теленовини, лекції, розмови, інтерв'ю, оголошення, пісні, поезію тощо.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз роботи з автентичними текстами в розрізі формування іншомовної комунікативної компетентності проведено такими дослідниками, як Л.І. Березенська, О.Б. Бігич, Ю.І. Веклич, Г.М. Верещагін, Г.Є. Виборова, Г.І. Вороніна, І.М. Коломійчук, О.М. Корчажкіна, В.Г. Костомаров, В.П. Наталин, С.Ю. Ніколаєва, О.В. Носонович, Р.П. Мільруд, В.Ю. Парацук, Ю.І. Пассов, Ю.С. Прохоров, С.Г. Тер-Минасов та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення функцій, видів і змістових аспектів автентичності навчальних текстів і етапів роботи з ними у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** Визначаємо автентичний текст (від грецьк. *Authentikos* – справжній) як текст будь-якого документа, який є відповідним за змістом тексту іншою мовою і має однакову з ним силу. В автентичному тексті представлено не тільки відбір іншомовної лексики та правильне граматичне оформлення висловлювання, але і змістову сторону повідомлення.

Дослідники О.В. Носонович і Р.П. Мільруд під автентичним розуміють текст, що є оригінальним, справжнім текстом, запозиченим з оригінальних джерел, створеним носієм мови та спочатку не призначеним для навчальних цілей [6, с. 16].

На думку Г.І. Вороніної, автентичні тексти – це тексти, запозичені з комунікативної практики носіїв мови. Автор виділяє два види автентичних текстів, представлених різними жанровими формами:

1. Функціональні тексти повсякденного вжитку, які інструктують або рекламують. До них належать покажчики, дорожні знаки, вивіски, схеми, діаграми, малюнки, театральні програмки, інструкції тощо.

2. Інформативні тексти, що виконують інформаційну функцію і містять відомості, що постійно оновлюються. Це статті, інтерв'ю, опитування думок, листи читачів у друкованих виданнях та ін. [3, с. 56].

Автентичні тексти на занятті з англійської мови мають виконувати такі функції:

- інформативну (подавати відомості про англійські країни і про англійську мову);
- стимулюючу (розвивати пізнавальну активність і творчість студентів);
- інтегративну (спиратися на знання студентами інших предметів і їхній життєвий досвід);
- виховну (сприяти розвитку особистості студентів і формувати інтерес до предмета);
- контролюючу (перевіряти знання, навички та вміння студентів) [8, с. 55].

Учений-методист В.П. Наталин висвітлює такі змістові аспекти автентичності навчального тексту: культурологічний, інформативний, ситуативний, національної ментальності, реактивний, оформлення й автентичність навчальних завдань до текстів [5, с. 51].

Культурологічна автентичність полягає в тому, що тексти, котрі розповідають про історію країни, мова якої вивчається, про її столицю, визначні місця, про її традиції, культуру тощо сприяють розширенню світогляду студента й одночасно є засобом вивчення мови. Вивчення культури іншого народу за допомогою мови – це один із важливих аспектів діалогу культур у сучасному світі. Досягнення культурологічної автентичності навчальних текстів дозволяє ефективніше здійснювати два найважливіші завдання, що стоять перед студентом: вивчення англійської мови для професійного спілкування та вивчення культури.

Інформативна автентичність визначається тим, що кожен природний текст має в собі будь-яку нову інформацію, яка зацікавить читача. Ця вимога актуальна і для навчального тексту: його зміст добирається відповідно до вікових особливостей, інтересів, професійної спрямованості студентів; різноманітна інформація оцінюється з погляду як її значущості, так і доступності для студентів. Текст можна визнати інформативно автентичним, якщо він викликає природний інтерес у читача або слухача. Варто зауважити, що інформація – це засіб підвищити мотивацію студентів, викликати зацікавленість у розумінні змісту прочитаного. Ретельний добір інформаційних автентичних текстів і різноманітність тематики дозволяють зробити мову засобом розвитку і формування особистості студента, майбутнього спеціаліста.

Ситуативна автентичність припускає природність ситуації, яка пропонується як навчальна ілюстрація, інтерес до запропонованої теми і природне емоційне обговорення її студентом на занятті з англійської мови. Текст складається таким чином, щоб читач або слухач могли впізнати в ньому знайомий їм у повсякденному житті тип тексту. Це особисті листи, анекдоти, жарти, статті з газет або журналів, реклами, кулінарні рецепти, науково-популярні та країнознавчі тексти. Така жанрово-композиційна різноманітність прикладних автентичних матеріалів дозволяє познайомити студентів із мовними кліше, фразеологією, лексикою, які пов'язані з різними сферами життя і належать до різних стилів, а також є матеріалом для навчання природної мовленнєвої поведінки в найрізноманітніших ситуаціях повсякденного життя, формують позитивне ставлення до предмета.

Автентичність національної ментальності. При відборі автентичного тексту не можна забувати про національну специфіку тієї країни, мова якої вивчається. Спроба відобразити типове для життя носіїв мови ситуацію не завжди може бути адекватно сприйнята читачем чи слухачем. Це стосується тих випадків, коли автор тексту і читач є представниками зовсім різних за своєю суттю культур, різноманітних соціальних стереотипів і цінностей [2].

Реактивна автентичність. У реальному житті будь-який почутий або прочитаний текст викликає у людини ту або іншу реакцію. Отже, при підборі навчального тексту йому потрібно надавати здатність викликати у студента автентичний емоційний, розумовий і мовний відгук. Реактивна автентичність досягається різноманітними засобами, наприклад, окличні речення, вигуки, риторичні питання, підсилювальні конструкції, оцінні слова надають автентичному тексту виразність, емоційну забарвленість, викликають інтерес у читача чи слухача.

Стимулює відповідну реакцію студента і така властивість навчального автентичного тексту,

як спрямованість, тобто наявність передбачуваного співрозмовника. Реакція студента може бути зовні не вираженою (подив, здивування, інтерес), вираженою невербально (сміх, міміка) або вербально (згода / незгода з автором, висловлення власної думки). Реактивно автентичні навчальні матеріали стимулюють відповідну діяльність студента, перетворюють її з навчальної в особистісно значущу.

Автентичність оформлення. У навчальному процесі використовуються спеціально складені навчальні тексти. Необхідно створити у читачів враження, що вони читають «справжній» текст, а не просто чергову вправу, оскільки такий настрій підвищує мотивацію до навчання та інтерес до матеріалу. Важливу роль тут відіграє автентичність оформлення тексту. У сучасних підручниках з іноземної мови тексти часто представлені нібито у факсимільній репродукції, наприклад, оголошення зображується у вигляді листка паперу, заповненого від руки, і розміщується на дошці. Навчальні тексти часто супроводжуються малюнками, схемами, географічними картами, діаграмами, що наближує їх до аналогічних за змістом текстів, які існують у позанавчальному середовищі. Фотографії персонажів, котрі перебувають залежно від змісту тексту у квартирі, на вулиці, на пошті, в бібліотеці і т. п., надають переконливості й автентичності навчальному тексту.

В аудіотексті важливим є звуковий ряд: шум транспорту, розмови перехожих, дзвінки телефону, музика тощо. Це допомагає краще зрозуміти характер обставин, які пропонуються, формує навичку сприймання іноземної мови на тлі різноманітних перешкод, із якими ми неминуче стикаємося в повсякденному житті. Без перерахованих «дрібниць» робота з текстом втрачає властивості реальної комунікації, що завжди відбувається в конкретних обставинах між конкретними людьми [2].

Автентичне оформлення не тільки привертає увагу студентів, але й полегшує розуміння комунікативного завдання тексту, встановлення його зв'язків із реальністю.

Автентичність навчальних завдань до текстів. Автентичні завдання стимулюють взаємодію читача або слухача з текстом (аудіотекстом) на основі операцій, які здійснюються у позанавчальному середовищі під час роботи з джерелами інформації.

Варто зазначити, що автентичність навчального тексту – це відносна властивість, залежна від цілого ряду факторів. Це можуть бути умови, в яких застосовується автентичний навчальний текст, індивідуальні особливості студентів, цілі, що поставив викладач, та ін. Завдання, сформульоване правильно, може надати більш вмотивований, природний характер роботі з найпростішим текстом і зробити його більш автентичним.

Так, наприклад, роботу над вивченим зразком можна урізноманітнити, використавши «персоналізацію спілкування», тобто запропонувати студентам уявити себе в різних ролях і відтворити діалог з іншою інтонацією залежно від зображуваних персонажів і їхніх настроїв. Дослідники виокремлюють такі завдання для опрацювання автентичного тексту:

1. Використання завдань мовленнєвої взаємодії (interactive activities). Завдання виконуються в парах або малих групах, поступово перетворюючись у завдання для всієї групи студентів. Широко відомими є три різновиди мовленнєвої взаємодії студентів: співробітництво учасників у виробленні єдиної ідеї; комбінування інформації, відомої різним учасникам; передача інформації від одного учасника до іншого.

2. Використання завдань з «інформаційною прогалиною» (information gap). Особливо цінними для особистого розвитку є завдання типу «opinion gap», коли студенти мають різні переконання, погляди, а потрібно дійти єдиної думки, та «reasoning gap», коли різні докази необхідно зіставити.

3. Використання проблемно орієнтованих завдань. Такі завдання базуються на припущенні, здогадці, класифікації, знаходженні подібностей / розбіжностей, ранжуванні, відкритті, інтерпретації, умовиводі, судженні, виключенні зайвого, послідовності дій, причинно-наслідкових розмірковуваннях, критичному мисленні.

4. Використання ситуацій спонтанного спілкування, коли навчальна ситуація переходить у природну.

Якщо текст насичений фактами, які автор вважає важливими, можна привернути до них увагу студентів за допомогою передтекстових завдань різного типу, що стимулюють більш вдумливе й осмислене читання чи прослуховування. Можна запропонувати учням робити записи під час читання або прослуховування. Грамотно сформульоване завдання концентрує увагу студентів на автентичних операціях вилучення інформації при читанні або прослуховуванні. Від характеру завдання багато в чому залежить, чи буде текст сприйнятий як автентичний [2].

Таким чином, змістова автентичність навчального тексту визначається за такими критеріями:

- 1) текст має відтворювати особливості культури й менталітету носіїв мови;
- 2) містити нову і цікаву для студентів інформацію;
- 3) природно представляти в тексті персонажів та обставини;
- 4) викликати у студентів природний емоційний відгук;
- 5) супроводжуватися автентичним ілюстративним матеріалом; завдання до тексту повинні бути автентичними.

Використання автентичних текстів у сучасній вищій школі має ряд суперечностей, головними з яких є значна розбіжність сучасних цілей навчання іноземної мови з недостатньою кількістю автентичних матеріалів, майже повна відсутність розроблених методик навчання та теоретичної бази.

Однак застосування автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови для професійного спілкування має такі переваги:

- використання штучних, спрощених (адаптованих) текстів надалі може стати причиною ускладнення розуміння текстів, що відображають реальність життя;

- перероблені навчальні твори втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки та колориту;

- автентичні тексти різноманітні у стильовому та тематичному планах, робота над такими текстами викликає у студентів значний інтерес;

- ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій її носіями, а також у природному соціальному контексті;

- зазначений вид текстового матеріалу є найбільш оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;

- матеріали автентичного характеру мотивують студентів, оскільки видаються більш цікавими, ніж штучно створені навчальні матеріали, і є потужним стимулом до автономної навчальної діяльності [4, с. 103].

Отже, саме автентичний текст може передати всю глибину та різноманітність іноземної мови. У лінгвістичному аспекті автентичні тексти характеризуються своєрідністю лексики: в них мають місце безліч займенників, часток, вигуків, слів з емоційним забарвленням, фразеологізмів, ідіом, мовних кліше тощо. Слід зазначити, що абсолютно необхідною умовою є використання інформативного автентичного тексту, який містить знання про реальну дійсність і відбиває ставлення до неї. Такий матеріал дозволяє розширити загальний кругозір студента, отримати певні фонові знання для розуміння конкретних ситуацій спілкування, сформулювати необхідні поняття для вираження власних думок іноземною мовою, ознайомити студентів із можливими способами мовленнєвої поведінки. Матеріали автентичного характеру забезпечують соціокультурну спрямованість навчання, оскільки такий текст містить інформацію про культуру країни, відображає її національну специфіку.

Робота з автентичними текстами має своєрідну специфіку та включає декілька етапів:

1. ідентифікацію змісту тексту (визначення композиції, виявлення сутності змісту, критичне сприйняття, виділення головного і другорядного);

2. аналіз та осмислення змісту тексту (створення асоціативного ряду, інтерпретацію й узагальнення);

3. роботу над змістом тексту (використання методів компресії, реорганізації, відбору потрібної інформації) [4, с. 104].

Таким чином, автентичний текст містить нову інформацію, значущу для студентів за умови, що зміст тексту відповідає їхнім потребам, уподобанням та інтересам, адже саме такий текст викликає у суб'єктів навчання відповідну реакцію, стимулює розумову діяльність.

**Висновки і пропозиції.** Отже, використання автентичного тексту, який є природним мовленнєвим текстом, створеним із методичною метою, дозволить більш ефективно здійснювати навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формувати іншомовну комунікативну компетентність студентів, імітувати занурення у природне мовленнєве середовище в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англійського спілкування.

#### Список використаної літератури:

1. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30.
2. Веклич Ю.І. Використання автентичних текстів у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи. *Вісник психології і педагогіки* : Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листопада, 2012 р., м. Київ). Київ, 2012. Вип. 10. URL: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук\\_праць.\\_Випуск\\_10](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._Випуск_10).
3. Вороніна Г.І. Організація роботи з автентичними текстами молодіжної преси у старших класах шкіл з поглибленим вивченням німецької мови. *Іноземні мови у шкільництві*. 1999. № 2. С. 55–59.
4. Коломійчук І.М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 102–105.
5. Наталин В.П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. *Іноземні мови в школі*. 2009. № 2. С. 50–52.
6. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии аутентического учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 16–18.
7. Парашук В.Ю. Використання автентичного тексту під час роботи над розмовною темою. *Іноземні мови в школі*. 2003. № 2. С. 61–65.
8. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. *Теорія і практика* : монографія. Київ : Генеза, 2012. 224 с.

---

**Dmitrenko N. Use of authentic texts in autonomous learning of professionally oriented English communication**

*The article deals with the problem of defining the functions, types and substantive aspects of the authenticity of educational texts and the work stages in the process of autonomous learning of professionally oriented English communication. The author describes the following substantive aspects of the authenticity of the educational text: cultural, informative, situational, national mentality, reactive, design and authenticity of educational tasks for texts. The meaningful authenticity of the educational text is determined by the following criteria: the text should reproduce the peculiarities of the culture and mentality of the native speakers; contain new and interesting information for students; represent naturally characters and circumstances in the text; elicit a natural emotional response from students; be accompanied by authentic illustrative material; include the authentic assignments to the text. Working with authentic texts has a peculiar specificity and includes several stages: identification of the content of the text; analysis and comprehension of the content of the text; work on the content of the text. The use of authentic materials in autonomous learning of professionally oriented English communication has the following advantages: the use of artificial, simplified texts may further complicate the comprehension of texts that reflect the realities of life; revised and adapted texts lose the characteristic features of the text as a special unit of communication, author's individuality and national specificity; authentic texts are diverse in style and thematic plans, and evoke the students' interests; authentic texts illustrate the functioning of the language in the form adopted by native speakers, as well as in the natural social context; authentic texts are the most optimal means of learning the culture of the native speakers; authentic texts illustrate the functioning of the language in the native language and in the natural social context; authentic materials motivate students for autonomous learning more than artificially created learning materials.*

**Key words:** *authentic text, autonomous learning of professionally oriented English communication, substantive aspects of the authenticity of educational text, stages of work with authentic text, artificially created educational materials.*

УДК 371.134:91

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.22>

**Л. М. Донченко**

кандидат географічних наук, доцент,  
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**О. В. Непша**

старший викладач кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Т. В. Зав'ялова**

старший викладач кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**В. М. Іванова**

старший викладач кафедри фізичної географії і геології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розглянуто питання формування професійно важливих компетенцій у майбутніх вчителів географії у процесі проходження навчальних (польових) практик під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Визначено, що навчальні (польові) практики займають ключове місце у підготовці майбутніх вчителів географії. Мета навчальних практик полягає у формуванні у майбутніх фахівців професійних компетенцій у ході проведення польових досліджень із подальшою обробкою результатів. У зв'язку з цим було розглянуто, які компетенції можуть бути сформовані у майбутнього педагога-географа в ході проходження ним навчальних практик. При здійсненні університетської підготовки майбутніх вчителів географії повинна враховуватися необхідність комплексного формування компетенцій як географічного спрямування, так і педагогічного. Навчальний процес націлений на становлення і розвиток здатності майбутнього педагога-географа формувати в учнів такі групи ключових компетенцій, як ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та компетенції особистісного самовдосконалення. У підготовці висококваліфікованого педагога-географа особливо важливо домогтися оптимального поєднання теоретичної та практичної складових частин форм навчальної та наукової діяльності, а також самостійної роботи, використовувати завдання прикладного та творчого характеру. Теоретичні положення повинні підкріплюватися можливостями їх використання на практиці. Отримані в ході проходження навчальних практик компетенції можуть бути класифіковані за трьома основними категоріями: універсальні, загально-професійні та профільно-спеціалізовані. До універсальних компетенцій належать загальнонаукові, системні, інструментальні, соціально-особистісні та загальнокультурні. Виявлено, що під час проходження навчальних практик студент-географ може оволодіти комплексом компетенцій. Отриманий компетентнісний комплекс забезпечить можливість майбутнього вчителя географії виконувати професійні завдання в таких видах професійної діяльності, як науково-дослідна, проектно-виробнича, організаційно-управлінська, просвітницька та педагогічна.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі географії, педагог-географ, навчальна практика, універсальні компетенції, загально-професійні компетенції, профільно-спеціалізовані компетенції.

**Постановка проблеми.** Необхідність підвищення якості педагогічних кадрів на основі компетентнісного підходу є пріоритетним напрямом модернізації вищої освіти, що визначено Національною стратегією розвитку освіти України на 2012–2021 рр., Законом України «Про вищу

освіту» (2014), «Про освіту» (2017) та іншими нормативними документами. Метою вищої географічної освіти є професійне формування соціально-мобільного та відповідального випускника, здатного успішно працювати у сфері географічних знань і практик, готового до продовження освіти



і включення в інноваційну діяльність на основі оволодіння універсальними та професійними компетенціями. Компетентність розуміють як інтегральну якість особистості, що визначає здатність вирішувати завдання на основі знань, досвіду, мотивації та ціннісних орієнтацій. Компетентнісний підхід дозволяє розробляти критерії оцінки якості освіти загалом, а також оцінювати успішність освоєння студентом різних освітніх завдань.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У наукових працях Л.М. Булави, О.В. Барановської, М.О. Барановського, В.П. Воронки, Г.І. Гордашевської, Л.М. Даценко, Л.М. Донченко, О.В. Тімець відзначається, що навчальні та виробничі практики студентів-географів у закладах вищої освіти є невід'ємною ланкою підготовки майбутніх вчителів географії. Формування професійно важливих компетенцій під час практичної підготовки студентів географічних спеціальностей розглянуті в окремих роботах М.В. Адобовської, В.І. Тригуб [1], К.Б. Борисенко [2], В.П. Воронки [3], Г.І. Гордашевської [4], О. Данильченко [6], Л.М. Донченко [7], І.Г. Дудки, В.М. Носаченка [8], Л.А. Прохорової [9], О.В. Тімець [11]. Вчені вказують на те, що основними концептуальними методами формування професійної компетентності майбутніх учителів географії вважаються особистісно-орієнтований, аксіологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний; важливу роль у підготовці майбутніх учителів географії як фахівців із високим рівнем професійної компетентності відіграє їхня практична підготовка.

**Метою статті** є визначення й аналіз професійно важливих компетенцій, які набувають студенти географічних спеціальностей закладів вищої освіти під час проходження навчальних практик.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняний досвід підготовки географів затвердив навчальну (польову) практику як невід'ємну ланку навчального процесу в системі вищої географічної педагогічної освіти. Навчальні (польові) практики сприяють більш глибокому засвоєнню і розширенню теоретичних знань студентів із фізико-географічних і гуманітарно-географічних наук, усвідомленню і сприйняттю ними специфіки територіальних комплексів різного рангу, динаміка розвитку яких визначається особливостями поєднання конкретних природних компонентів і напрямом антропогенного впливу [3, с. 39].

Вміння аналізувати просторові закономірності, встановлювати взаємозв'язки між територіальними, природними, соціальними, виробничо-соціальними системами є суттю сучасного географічного мислення. Отже, найважливішим завданням географічної освіти є формування компетенцій студентів, що дозволяють на локальному (регіональному) рівні всебічно досліджувати зазна-

чені системи та розкривати різноманітні взаємозв'язки для передбачення тенденцій їх розвитку. Виконання такого завдання без польового (практичного) вивчення неможливе [5, с. 28].

На думку Г.І. Гордашевської, навчальні практики є складовою частиною основної навчальної програми вищої географічної педагогічної освіти та забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів-географів із їх практичною діяльністю протягом всього періоду навчання в університеті. Навчальні практики дозволяють студенту-географу повніше осмислити закономірності та принципи географічної науки, оволодіти практичними вміннями та навичками постановки та проведення польових досліджень, правилами роботи у природному середовищі, повинні органічно поєднуватися з об'єктивно існуючими етапами становлення майбутнього вчителя географії. Вона виділяє окремі функції навчально-польової практики як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії: навчальну, розвиваючу, виховну, діагностичну, адаптаційну [4, с. 220].

К.Б. Борисенко вказує на те, що при підготовці майбутніх учителів географії у стінах педагогічного університету обов'язковою умовою є врахування необхідності комплексного формування компетенцій як географічної, так і педагогічної спрямованості. За умови ефективної організації навчальних практик і відповідального ставлення до них студентів така форма роботи забезпечить майбутніх педагогів необхідними знаннями та вміннями, які можуть бути використані в роботі з учнями [2, с. 247].

Отримані в ході навчальних практик компетенції можуть бути класифіковані за трьома основними категоріями на універсальні, загально-професійні та профільно-спеціалізовані.

До універсальних компетенцій відносять загальнонаукові, системні, інструментальні, соціально-особистісні та загальнокультурні [5, с. 46] (табл. 1).

Слушною є думка К.Б. Борисенко, про те, що в ході проходження навчальних практик студент-географ може оволодіти комплексом компетенцій. Отриманий компетентнісний комплекс повинен забезпечити можливість майбутнього вчителя географії виконувати професійні завдання в таких видах діяльності, як науково-дослідна, проектно-виробнича, організаційно-управлінська, просвітницька та педагогічна [2, с. 249].

У сфері науково-дослідницької діяльності навчальні практики покликані готувати майбутніх професіоналів:

- до підготовки польового обладнання та спорядження;
- до роботи на експериментальних установках, моделях, роботі на лабораторному обладнанні та приладах;

**Універсальні компетенції, що формуються  
під час проходження навчальних практик студентів-географів**

| Вид компетенцій  | Перелік набутих компетенцій   |
|--|---|
| Загальні компетенції                                   | <p>Знання основних філософських категорій і концепцій, напрямів і теорії у філософії науки (у сфері взаємодії суспільства і природи).</p> <p>Базові уявлення про основи психології та педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури і соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей.</p> <p>Здатність використовувати в пізнавальній географічній діяльності базові знання у сфері математики для володіння математичним апаратом географічних наук, для обробки інформації та аналізу географічних даних, знання теоретичних основ і володіння методами математичної статистики.</p> <p>Знання основних тенденцій і концепцій сучасного природознавства, принципів самоорганізації в живій і неживій природі, принципів еволюції, відтворення і розвитку природних систем.</p> <p>Готовність використовувати в пізнавальній географічній діяльності базові знання у сфері гуманітарних і економічних наук, знання основ мікро- і макроекономіки, основ економічної поведінки.</p> <p>Здатність використовувати у професійній діяльності базові знання в галузі інформатики та сучасних інформаційних технологій.</p> <p>Знання структури системи географічної науки, розуміння ролі географії в сучасному суспільстві.</p>   |
| Системні та інструментальні компетенції                | <p>Методологічні та когнітивні здібності, готовність розуміти і використовувати ідеї та міркування.</p> <p>Уміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел, використання сучасних інформаційних технологій для збору, обробки й інтерпретації даних, необхідних для виконання навчального та науково-практичного завдання.</p> <p>Технологічна компетенція, здатність набувати нових знань, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології, готовність використовувати навички роботи з інформацією з різних джерел для вирішення навчальних і наукових завдань.</p> <p>Комп'ютерна компетенція, можливість використовувати в соціальній сфері, у пізнавальній і професійній діяльності навички роботи з комп'ютером, застосовувати навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати ресурси Інтернету, володіння геоінформаційними технологіями.</p> <p>Готовність організувати час, здатність працювати самостійно, вибудовувати стратегії навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми.</p> <p>Комунікативні компетенції, готовність до письмової та усної комунікації, в деяких випадках знання іноземної мови, достатнє для використання у професійній діяльності, комунікації в міжособистісному спілкуванні.</p>       |
| Соціально-особистісні та загальнокультурні компетенції | <p>Розуміння і дотримання базових цінностей культури, готовність управляти навколишнім середовищем.</p> <p>Громадянськість і правова культура, знання та розуміння своїх прав і обов'язків як громадянина України.</p> <p>Гуманістична орієнтованість, навички культури соціальних відносин, толерантність.</p> <p>Загальна освіченість, готовність до саморозвитку.</p> <p>Здатність вчитися (здобувати нові знання, досвід діяльності); бажання удосконалюватися у професійній сфері, прагнення до успіху.</p> <p>Наполегливість у досягненні мети, витривалість, управління стресом і часом.</p> <p>Розуміння соціальної значущості своєї майбутньої професії.</p> <p>Уміння критично переосмислювати свій соціальний досвід, можливість соціальної адаптації.</p> <p>Комунікаційні навички, здатність використовувати етичні норми, дотримання принципу соціальної відповідальності, комунікабельність.</p> <p>Уміння працювати самостійно і в колективі, керувати людьми і підкорятися.</p> <p>Знання і розуміння норм здорового способу життя, включаючи питання профілактики залежностей, володіння соціально-значимими уявленнями про здоровий спосіб життя, розуміння необхідності здорового способу життя та фізичної культури, вміння використовувати засоби фізичної культури для оптимізації працездатності.</p> |

- до складання розділів науково-технічних звітів, пояснювальних записок;
- до складання оглядів, анотацій, рефератів і бібліографії за тематикою проведених досліджень;
- до участі в роботі семінарів, науково-технічних конференцій, у підготовці публікацій;
- до участі у проведенні комплексних географічних досліджень галузевих, регіональних, національних і глобальних проблем;
- до виявлення природно-ресурсного потенціалу території та оцінки можливостей його господарського освоєння;

- до оцінки антропогенних впливів на природне середовище, до аналізу й узагальнення результатів науково-дослідних робіт із використанням сучасних досягнень науки і техніки, передового вітчизняного та зарубіжного досвіду;
- до виявлення і діагностики проблем охорони природи та систем взаємодії суспільства і природи, до організації та проведення географічного й екологічного моніторингу;
- до вирішення географічних завдань, пов'язаних зі стійким розвитком природно-територіальних систем;

– до аналізу приватних і загальних проблем ефективності використання природних ресурсів, а також раціонального природокористування [3, с. 40].

Навчальна практика повинна сприяти становленню компетенцій, необхідних педагогам-географам у проектно-виробничій діяльності. До основних віднесемо:

– участь у проведенні польових фізико-географічних досліджень із використанням сучасних технічних засобів;

– оформлення первинної документації польових даних, первинну обробку польової географічної інформації;

– збір, обробку, узагальнення фондових фізико-географічних і еколого-географічних даних із використанням сучасних методів аналізу і техніки;

– складання карт, схем, таблиць, графіків, виконання інших графічних робіт, що відображають результати досліджень;

– участь у роботах із територіального проектування і ландшафтного планування;

– розробка практичних рекомендацій щодо збереження природного середовища, еколого-економічна оптимізація господарської діяльності в містах і регіонах, розробка заходів щодо зниження екологічних ризиків, проектування типових природоохоронних заходів [8, с. 130].

Навчальні практики забезпечують підготовку майбутнього педагога-географа до організаційно-управлінської діяльності, зокрема:

– роботи з польовим спорядженням і обладнанням;

– участі в організації польових робіт;

– контролю за дотриманням техніки безпеки;

– організації географічних науково-дослідних польових і лабораторних робіт.

Складно переоцінити значення навчальних практик для формування професійних компетенцій

Таблиця 2

**Загальнопрофесійні компетенції, що формуються в ході навчальних географічних практик студентів-географів**

| Види діяльності                       | Перелік набутих компетенцій  |
|---------------------------------------|--|
| Науково-дослідницька діяльність       | <p>Здатність системно самостійно мислити, вміння переробляти великі обсяги й аналізувати інформацію, висока мотивація до роботи.</p> <p>Володіння понятійним апаратом, пізнавальними підходами і методами вивчення географічних об'єктів і процесів (обробки, аналізу і синтезу географічної інформації), готовність застосовувати вибрані пізнавальні підходи і методи до вивчення предметної сфери.</p> <p>Знання основних теорій і напрямів української та зарубіжної географічної науки.</p> <p>Знання про картографію і картографічні методи в географічних дослідженнях.</p> <p>Здатність демонструвати базові загально-професійні теоретичні знання про географічну оболонку, про теоретичні основи метеорології та кліматології, географії ґрунтів з основами ґрунтознавства, гідрології, біогеографії при ландшафтних дослідженнях.</p> <p>Професійно профільовані знання, уміння і навички у сфері фундаментальних розділів геології та геоморфології.</p> <p>Базові загально-професійні теоретичні знання основ соціальної географії, необхідних для виявлення шляхів раціонального природокористування в регіоні.</p> <p>Професійно профільовані знання і практичні навички в галузі вітчизняної історії, в т. ч. історії господарського освоєння регіону практики та історії наукового ландшафтного дослідження території, на якій організована практика.</p> <p>Базові знання основ економіки та соціології та вміння їх використовувати в географічному аналізі.</p> <p>Знання основних підходів і методів географічного районування.</p> |
| Проектно-виробнича діяльність         | <p>Здатність застосовувати на практиці базові загально-професійні знання теорії та методів польових географічних і геоекологічних досліджень.</p> <p>Готовність експлуатувати сучасну апаратуру й обладнання для виконання науково-дослідних польових і лабораторних фізико-географічних і геоекологічних досліджень.</p> <p>Володіння методами обробки, аналізу і синтезу польової, лабораторної, статистичної, картографічної геоінформації.</p> <p>Здатність розуміти, критично аналізувати отриману географічну інформацію і представляти результати досліджень.</p> <p>Можливість застосовувати на практиці прийоми складання науково-технічних звітів, оглядів, аналітичних карт і пояснювальних записок.</p> <p>Здатність розуміти принципи складання проектів виробничих географічних робіт, володіння методикою географічного прогнозування.</p>  |
| Організаційно-управлінська діяльність | <p>Готовність застосовувати на практиці знання теоретичних основ управління у сфері раціонального природокористування та прогнозування наслідків різних видів діяльності.</p> <p>Здатність використовувати організаційно-управлінські навички у професійній і соціальній діяльності.</p> <p>Володіння теоретичними основами організації, планування і проведення географічних досліджень.</p> <p>Знання принципів складання науково-технічних звітів, оглядів, аналітичних карт і пояснювальних записок.</p>   |
| Просвітницько-педагогічна діяльність  | <p>Прагнення до формування екологічної культури населення, підвищення геоекологічної грамотності.</p> <p>Готовність до роботи у сфері географічної та краєзнавчої освіти учнів загальноосвітніх закладів, дитячих і юнацьких об'єднань і організацій.</p>  |

майбутнього педагога для просвітницької та педагогічної діяльності. Отримані методичні та технологічні компетенції дозволять майбутнім педагогам:

- формувати екологічну культуру учнів, підвищувати їх геоecологічну грамотність [12, с. 13];
- брати участь в інформаційно-аналітичній роботі в засобах масової інформації, громадських організаціях і об'єднаннях;
- успішно проводити навчальну та виховну роботу в загальноосвітніх закладах, дитячих і юнацьких об'єднаннях і організаціях;
- розробляти і впроваджувати педагогічні проекти;
- займатися краєзнавчою роботою, організацією і проведенням освітніх екскурсій і туристських поїздок різного профілю [10, с. 166].

Загально-професійні компетенції, що формуються в ході навчальних географічних практик, можуть бути розглянуті відповідно до видів діяльності (табл. 2).

До профільно-спеціалізованих компетенцій, формування яких можна організувати під час проходження навчальних практик, віднесемо:

- здатність використовувати спеціалізовані знання у сфері географії для освоєння профільних методик і виконання завдань практики;
- готовність використовувати спеціалізовані знання із фізики, хімії, біології, природокористування, геоecології для виконання завдань практики;
- володіння прийомами інформаційно-описової діяльності: систематизації даних, структурування наукового опису, проведення комплексних досліджень (виділення ключових категорій і понять, проблем, систематизація концепцій, технологій і методів рішення проблем, ведення власної бази даних, складання звітів, рефератів, оглядів, методичних рекомендацій);
- здатність розуміти, викладати і критично аналізувати базову інформацію в науковому дослідженні, здатність використовувати теоретичні знання на практиці, вміння критично використовувати методи сучасної науки у практичній діяльності, можливість оцінити якість і достовірність досліджень [4, с. 220].

**Висновки і пропозиції.** У сучасній практиці вищої педагогічної освіти посилення зв'язку університетської підготовки вчителя із практикою здійснюється шляхом реалізації компетентнісного підходу, суть якого полягає у формуванні у студентів вміння вирішувати професійні завдання. Навчальна (польова) практика посідає одне з важливих місць у професійній підготовці майбутніх вчителів географії. На цьому виді практики формуються спеціальні компетенції як умова реалізації ключових і базових компетенцій, що відображають специфіку географічної професійної діяльності. Під час проходження навчаль-

них практик студент-географ опановує комплекс компетенцій, структура яких визначається типом професійних завдань, передбачених освітньою програмою. Здобута компетентнісна сукупність повинна забезпечити можливість майбутньому вчителю географії можливість виконувати задачі в таких видах діяльності, як науково-дослідна, проектно-виробнича, організаційно-управлінська, просвітницька та педагогічна.

#### Список використаної літератури:

1. Адобовська М.В., Тригуб В.І. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя географії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 57–71.
2. Борисенко К.Б. Формування спеціальних компетентностей в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 52–53. С. 247–252.
3. Воровка В.П., Непша О.В. Польова комплексна фізико-географічна практика як форма професійної підготовки вчителя географії. *Збірник наукових праць міжрегіональної науково-практичної конференції за підсумками виробничої практики студентів, 28 листопада 2005*. Мелітополь : ТДАА, 2005. С. 39–42.
4. Гордашевська Г.І. Навчально-польова практика як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 220–225.
5. Головань М.С. Компетентнісна модель випускника економічного ВНЗ напряму підготовки «Фінанси і кредит». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. Вип. 22–23. С. 46–53.
6. Данильченко О. та ін. Практична підготовка студентів: стан і проблеми. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2018. Вип. 27. С. 28–34.
7. Донченко Л.М. та ін. Роль і місце виробничої практики в професійному становленні майбутніх учителів географії. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 126–130.
8. Дудка І.Г., Носаченко В.М. Особливості практичної підготовки майбутнього вчителя географії до екологічної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Географічні науки*. Вип. 11. 2019. С. 130–136. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-7391/2019-11-17>.
9. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Розвиток професійних умінь майбутніх учителів географії в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 113–117.

10. Рожі І.Г. Зміст і структура краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічна науки*. 2017. Вип. 34. С. 166–175.
11. Тімець О.В. Фахова педагогічна практика студентів-географів (компетентнісний підхід): програма і методичні рекомендації : навчальний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2010. 60 с.
12. Nepsha O.V., Zav'yalova T.V. Willingness of future teachers for ecological education of student youth in modern conditions. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. № 51. P. 13–14.

**Donchenko L., Nepsha O., Zavyalova T., Ivanova V. Features of formation of professionally important competences of future geography teachers in the process of practical training**

*The article deals with the formation of professionally important competences for future teachers of geography in the process of passing (field) practice during training in a pedagogical institution of higher education. It is determined that educational (field) practices play a key role in the preparation of future geography teachers. The purpose of training practices is to form future professional competencies in the field of conducting field research with further processing of results. In this connection, it was considered what competences may be formed by a future geography teacher in the course of his training. In the course of university training of future teachers of geography, the necessity of complex formation of competences of both geographical direction and pedagogical should be taken into account. The educational process is aimed at developing and developing the ability of the future teacher-geographer to form in students such groups of key competences as value-semantic, general-cultural, educational-cognitive, informational, communicative, social-labor and competences of personal self-improvement. In the preparation of a highly qualified geography teacher, it is especially important to achieve the optimal combination of theoretical and practical components of educational and scientific activity, as well as independent work, to use applied and creative tasks. Theoretical provisions should be supported by their practical application. The competences acquired during the course of training can be classified into three main categories: universal, general, professional and specialized. Universal competences include general scientific, systemic, instrumental, socio-personal and general cultural. As a result of the research, it was found that during the course of training, the student-geographer can acquire a complex of competences. The obtained competence complex will provide an opportunity for the future teacher of geography to perform professional tasks in such types of professional activity as research, design, production, organizational-managerial, educational and pedagogical.*

**Key words:** future teachers of geography, teacher-geographer, teaching practice, universal competences, general professional competences, profile-specialized competences.

**Н. А. Доценко**кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін  
Миколаївського національного аграрного університету

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕРЕВІРКИ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлені результати аналізу констатувального етапу перевірки готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної підготовки в умовах інформаційно-освітнього середовища. Описано програму проведення експерименту, представлено її основні етапи, а саме: відбір однорідних контрольних та експериментальних груп, розробку методичного інструментарію для оцінки за критеріями та показниками наявного рівня сформованості знань, умінь, навичок бакалаврів із агроінженерії; визначення та констатацію рівня сформованості готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Порівняно відсоток проходження за чотирма критеріями готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища відповідно до показників у експериментальних і контрольних групах на початку експерименту, а саме планово-мотиваційним, когнітивно-конструктивним, рефлексивно-оцінювальним і дослідницько-творчим. Планово-мотиваційний критерій бере в основу усвідомлення прагнень, потреб і цілей до професійної діяльності. Когнітивно-конструктивний передбачає вміння установлювати причинно-наслідкові зв'язки в умовах інформаційно-освітнього середовища, робити висновки. Рефлексивно-оцінювальний критерій закладає в основу вміння аналізувати результати своєї діяльності у сфері агроінженерії. Дослідницько-творчий критерій представлений здатністю ставити наукову проблему та визначати способи її вирішення. До критеріїв готовності бакалавра з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища розроблено чотири рівні: початковий, середній, достатній і високий. Виявлено, що рівні сформованості готовності до професійної діяльності за окресленими критеріями у бакалаврів із агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту приблизно однакові. Достовірність одержаних результатів перевірено за допомогою 4 критерію Колмогорова – Смирнова.

**Ключові слова:** перевірка готовності, професійна діяльність, бакалаври з агроінженерії, інформаційно-освітнє середовище.

**Постановка проблеми.** Сучасний агроінженер під час навчання у закладі вищої освіти перебуває у процесі безперервного накопичення інформації, розвитку матеріалів, обладнання та технологій, появи нових підходів до вирішення інженерних задач, що викликає складнощі під час оновлення матеріально-технічної бази агропромислового комплексу. Інформаційно-освітні технології дозволяють оперувати значним масивом інформації, тому важливим умінням бакалавра з агроінженерії стає здатність швидко систематизувати інформацію, визначити її цінність, можливості застосування у професійній діяльності. Підготовка до професійної діяльності майбутнього агроінженера набуває інноваційного характеру, і за таких умов ефективною є підготовка в умовах інформаційно-освітнього середовища. Але для здійснення ефективною професійної підготовки бакалаврів із агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища важливим етапом є розробка методичного інструментарію

для оцінки за критеріями та показниками наявного рівня сформованості знань, умінь, навичок бакалаврів із агроінженерії, що відображають рівень готовності здобувача вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічним моделюванням і його впровадженням на практиці займалися С.С. Вітвицька, І.В. Андрійчук [1], А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко [2]. Критерії, показники та рівні готовності в педагогіці розглядав С.А. Мул [3]. Методологічні основи та практичні аспекти підготовки майбутніх фахівців із агроінженерії висвітлено у працях дослідників В.І. Пастухова [4], О.В. Лазарева [5]. Теоретичні та практичні основи створення електронних освітніх курсів розроблено В.Ю. Биковим [6], В.В. Олійником, О.М. Самойленком, І.В. Бацуровською [7] та ін.

**Метою статті** є аналіз констатувального етапу перевірки готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної підготовки в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Процедура проведення констатувального етапу експериментальної роботи включала такі послідовні дії: відбір контрольних і експериментальних груп (однорідних); розробку методичного інструментарію для оцінки за критеріями та показниками наявного рівня сформованості знань, умінь, навичок бакалаврів із агроінженерії, що відображають рівень готовності здобувача вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» до професійної діяльності; визначення й констатацію рівня сформованості готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Усього в експериментальній роботі на різних її етапах брав участь 1 301 майбутній бакалавр із агроінженерії. Помилка репрезентативності  $E$  – відхилення вибіркової сукупності за певними характеристиками складає 3,48%. Тобто статистична надійність  $CH = 100\% - E = 96,52\%$ . Контрольна група для виконання завдань використовувала традиційні інструменти й експериментальні – інтерактивні аудіовізуальні онлайн-інструменти інформаційно-освітнього середовища.

Отримані дані були перерозподілені на дві однакові групи щодо відповідної кількості вихідного бала. Для перевірки однорідності розподілу на контрольні й експериментальні групи ми використали  $\phi^*$ -критерій Фішера. Сформулюємо гіпотези:  $H_0$ : різниця між процентними частками двох вибірок є несуттєвою.  $H_1$ : різниця між процентними частками двох вибірок є суттєвою.

Кількість випробуваних у першій групі – 652 (33,4%) особи, що складає 33,60% від загальної кількості (1 301 (66,6%). Кількість випробуваних у другій групі – 649 (33,3%) осіб, що складає 33,50% від загальної кількості (1 301 (66,7%)). Шляхом розрахунків отримуємо емпіричне значення  $\phi^*_{\text{емп}} = 0.062$ . Зона значущості лежить у межах (1,64;  $+\infty$ ), а зона незначущості – (2,31;  $-\infty$ ). Отже, отримане емпіричне значення  $\phi^*$  знаходиться в зоні незначущості.  $H_1$  відхиляємо, приймаємо  $H_0$ : різниця між процентними долями

двох вибірок є не суттєвою. Тобто групи розподілені однорідно. Числові показники визначення рівнів готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища перевірявся за допомогою тестування, анкетування, комплексних контрольних робіт, результатів атестації, сесійного контролю, захисту курсових робіт. Кількість вихідних балів кожного респондента ми знаходили за формулою 1:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^n N_i D_i}{n}, \quad (1)$$

де  $T$  – кількість вихідних балів респондента щодо визначених характеристик з урахуванням відповідного коефіцієнта;  $N$  – кількісне значення відповідної характеристики;  $D$  – відповідний коефіцієнт;  $i$  – порядковий номер відповідної характеристики розподілу.

Помилка репрезентативності  $E$  становить відхилення вибіркової сукупності за певними характеристиками та складає 2,18%. Тобто статистична надійність  $CH = 100\% - E = 97,82\%$ . Контрольна група для виконання завдань використовувала традиційні інструменти й експериментальні – інтерактивні аудіовізуальні онлайн-інструменти інформаційно-освітнього середовища.

Порівнюємо відсоток проходження за чотирма визначеними критеріями готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища відповідно до показників у експериментальних і контрольних групах на початку експерименту. Виокремлено планово-мотиваційний, когнітивно-конструктивний, рефлексивно-оцінювальний і дослідницько-творчий критерії. Планово-мотиваційний критерій щодо готовності бакалавра з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища бере в основу усвідомлення прагнень, потреб і цілей до професійної діяльності. Когнітивно-конструктивний критерій передбачає оволодіння відповідними вміннями,

Таблиця 1

**Характеристики розподілу бакалаврів із агроінженерії на контрольні й експериментальні групи**

| Шифр х-ки | Характеристика  | Відповідний коефіцієнт |
|-----------|---|------------------------|
| 1.        | Набуття компетентностей / набуття фахових компетентностей в умовах інформаційно-освітнього середовища             | 30, 40, 50             |
| 2.        | Курсовий проект / інженерно-технічний проект в умовах інформаційно-освітнього середовища                          | 30, 40, 50             |
| 3.        | Тестові завдання / навчальні інтерактивні комп'ютерні тренажери   | 1                      |
| 4.        | Практичні заняття / онлайн практичні роботи   | 1                      |
| 5.        | Лабораторні роботи / інтерактивні лабораторні роботи  | 2                      |
| 6.        | Лекції / інтерактивні мультимедійні лекції  |                        |
| 7.        | Семінарські заняття / круглі столи в рамках тематичних форумів  | 2                      |
| 8.        | Доповіді на наукових конференціях / доповіді на відеоконференціях   | 2                      |
| 9.        | Отримання модульних балів / моніторинг успішності в умовах інформаційно-освітнього середовища                     | 2                      |
| 10.       | Інше / кількість сертифікатів, які засвідчують проходження курсів у закордонних інформаційно-освітніх середовищах | 10                     |

а саме: установлювати причинно-наслідкові зв'язки в умовах інформаційно-освітнього середовища, робити висновки. Рефлексивно-оцінювальний критерій закладає в основу вміння аналізувати результати своєї діяльності у сфері агроінженерії. Дослідницько-творчий критерій представлений здатністю ставити наукову проблему та визначати способи її вирішення. До критеріїв готовності бакалавра із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища виокремлені відповідні показники та розроблено чотири рівні: початковий, середній, достатній і високий.

Якщо критерій А (планово-мотиваційний) визначається п'ятьма показниками, то максимальним значенням проходження за цим критерієм буде 100 одиниць. На кожен із показників зазначеного критерію припадає максимальне значення – 20 одиниць. Будемо вважати, що, якщо рівень готовності бакалавра з агроінженерії до професійної діяльності повністю відповідає показникові, здобувач вищої освіти може отримати 20 одиниць проходження за цим показником; якщо частково відповідає показникові – 10 одиниць; якщо ж не відповідає показникові, то 0 одиниць.

Аналогічно за критеріями В, С і D (конструктивно-операційним, рефлексивно-оцінювальним і дослідницько-творчим). Кожен із зазначених критеріїв характеризується чотирма показниками. Відповідно, максимальним значенням проходження за цими критеріями буде 100 одиниць. На кожен із показників зазначеного критерію припадає максимальне значення – 25 одиниць. Будемо вважати, що, якщо рівень готовності бакалавра з агроінженерії до професійної діяльності повністю відповідає показникові, то здобувач вищої освіти може отримати 25 одиниць проходження

відповідно до цього показника; якщо має часткову відповідність – 12,5 одиниць, якщо не задовольняє показник – 0 одиниць. Відсоток проходження за визначеним критерієм відповідно до показників можна розрахувати за формулою:

$$W_i = \frac{C \cdot 100\%}{n \cdot I_{max}}, \quad (2)$$

де  $W_i$  – відсоток проходження за визначеним критерієм за показниками;  $I_{max}$  – максимальна кількість балів, яку можна отримати за визначеним критерієм;  $C$  – сумарна кількість балів, отримана здобувачами вищої освіти за визначеним критерієм;  $n$  – загальна кількість здобувачів вищої освіти (для контрольних груп  $n = 649$ , для експериментальних  $n = 652$ ).

Перевіримо достовірність отриманих результатів за допомогою статистичного критерію Колмогорова – Смирнова до початку експерименту в експериментальних і контрольних групах [8, с. 180]. Сформуємо статистичні гіпотези для перевірки рівня готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *планово-мотиваційним критерієм*.  $H_0$ : кількість бакалаврів з агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *планово-мотиваційним критерієм* до формувального етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.  $H_1$ : кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *планово-мотиваційним критерієм* до формувального етапу в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Достовірність одержаних результатів проведемо за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова та перевіримо за допомогою табл. 2.

Таблиця 2

**Розрахунок  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова для зіставлення рівня сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за планово-мотиваційним критерієм**

| Рівень    | Емпіричні частоти                         |  | Емпіричні частки                        |   | Накопичені емпіричні частки |         | Різниця<br>$d= N_i - N_i^* $ |
|-----------|---|--|---|---|-----------------------------|---------|------------------------------|
|           | $f_{\text{експ.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{контр.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{екс.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $f_{\text{контр.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $N_i$                       | $N_i^*$ |                              |
| Високий   | 9   | 5  | 1,38                                    | 0,77                                      | 0,01                        | 0,01    | 0,01                         |
| Достатній | 34  | 22   | 5,21                                    | 3,39                                      | 0,05                        | 0,03    | 0,02                         |
| Середній  | 127                                       | 126  | 19,48                                   | 19,41                                     | 0,19                        | 0,19    | 0,00                         |
| Низький   | 482                                       | 496  | 73,93                                   | 76,43                                     | 0,74                        | 0,76    | 0,02                         |
| Сума      | 652                                       | 649  | 100                                     | 100                                       |                             |         |                              |

$N_i$  визначається як відношення кількості респондентів відповідного рівня до загальної кількості (у числовому значенні) в експериментальних групах.

$N_i^*$  визначається як відношення кількості респондентів відповідного рівня до загальної кількості (у відсотковому значенні) в контрольних групах.

$$N_i = \frac{n_i}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

$$N_i^* = \frac{n_i^*}{n_1^* + n_2^* + n_3^* + n_4^*}$$



Визначимо  $d_{\max} = 0,02$  і рівень, на який це значення припадає, та підрахуємо значення  $\lambda$  за формулою:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\max} \sqrt{\frac{f_{\text{експер}} \cdot f_{\text{контр}}}{f_{\text{експер}} + f_{\text{контр}}}} = 0,02 \sqrt{\frac{569 \cdot 564}{569 + 564}} = 0,02 * 16,8298687 = 0,336597374 \approx 0,3$$

$$\lambda_{\text{крит}} = \begin{cases} \lambda_{0,05} = 1,36 \\ \lambda_{0,01} = 1,63 \end{cases}$$

Так,  $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{контр}} H_1$  – відхиляється, зберігається гіпотеза  $H_0$ . Кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за планово-мотиваційним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.

Сформуємо статистичні гіпотези для перевірки рівня готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *когнітивно-конструктивним критерієм*.  $H_0$ : кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за когнітивно-конструктивним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.  $H_1$ : кількість бакалаврів з агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за когнітивно-конструктивним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Достовірність одержаних результатів проведемо за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова (табл. 3).

Визначимо  $d_{\max} = 0,01$  і рівень, на який це значення припадає, та підрахуємо значення  $\lambda$  за формулою:

$$\lambda_{\text{крит}} = \begin{cases} \lambda_{0,05} = 1,36 \\ \lambda_{0,01} = 1,63 \end{cases}$$

$$\lambda_{\text{крит}} = \begin{cases} \lambda_{0,05} = 1,36 \\ \lambda_{0,01} = 1,63 \end{cases}$$

Так,  $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{контр}} H_1$  – відхиляється, зберігається гіпотеза  $H_0$ . Кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за конструктивно-операційним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.

Сформуємо статистичні гіпотези для перевірки рівня готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *рефлексивно-оцінювальним критерієм*.  $H_0$ : кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за рефлексивно-оцінювальним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.  $H_1$ : кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень такої готовності за рефлексивно-оцінювальним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Достовірність одержаних результатів проведемо за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова перевіriamo за допомогою розрахункової табл. 4.

Визначимо  $d_{\max} = 0,019332$  і рівень, на який це значення припадає, та підрахуємо значення  $\lambda$  за формулою:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\max} \sqrt{\frac{f_{\text{експер}} \cdot f_{\text{контр}}}{f_{\text{експер}} + f_{\text{контр}}}} = 0,01 \sqrt{\frac{569 \cdot 564}{569 + 564}} = 0,01 * 16,8298687 = 0,168298687 \approx 0,2$$

$$\lambda_{\text{крит}} = \begin{cases} \lambda_{0,05} = 1,36 \\ \lambda_{0,01} = 1,63 \end{cases}$$

Так,  $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{контр}} H_1$  – відхиляється, зберігається гіпотеза  $H_0$ . Кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за рефлексивно-оцінювальним критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.

Сформуємо статистичні гіпотези для перевірки рівня готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за *дослідницько-творчим критерієм*.  $H_0$ : кількість бакалаврів із агроінженерії,

Таблиця 3

**Розрахунок  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова для зіставлення рівня сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за когнітивно-конструктивним критерієм**

| Рівень    | Емпіричні частоти                         |  | Емпіричні частки                        |   | Накопичені емпіричні частки |         | Різниця<br>$d =  N_i - N_i^* $ |
|-----------|---|--|---|---|-----------------------------|---------|--------------------------------|
|           | $f_{\text{експ.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{контр.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{екс.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $f_{\text{контр.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $N_i$                       | $N_i^*$ |                                |
| Високий   | 8   | 7  | 1,23                                    | 1,08                                      | 0,01                        | 0,01    | 0,00                           |
| Достатній | 27  | 26   | 4,14                                    | 4,01                                      | 0,04                        | 0,04    | 0,00                           |
| Середній  | 126                                       | 128  | 19,32                                   | 19,72                                     | 0,19                        | 0,20    | 0,01                           |
| Низький   | 491                                       | 488  | 75,31                                   | 75,19                                     | 0,75                        | 0,75    | 0,00                           |
| Сума      | 652                                       | 649  | 100                                     | 100                                       |                             |         |                                |

Таблиця 4

**Розрахунок  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова для зіставлення рівня сформованості  
готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища  
за рефлексивно-оцінювальним критерієм**

| Рівень    | Емпіричні частоти                         |  | Емпіричні частки                        |   | Накопичені емпіричні частки |         | Різниця<br>$d =  N_i - N_i^* $ |
|-----------|---|--|---|---|-----------------------------|---------|--------------------------------|
|           | $f_{\text{експ.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{контр.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{екс.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $f_{\text{контр.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $N_i$                       | $N_i^*$ |                                |
| Високий   | 2   | 3  | 0,31                                    | 0,46                                      | 0,00                        | 0,00    | 0,00                           |
| Достатній | 18  | 21   | 2,76                                    | 3,24                                      | 0,03                        | 0,03    | 0,00                           |
| Середній  | 39  | 32   | 5,98                                    | 4,93                                      | 0,06                        | 0,05    | 0,01                           |
| Низький   | 593                                       | 593  | 90,95                                   | 91,37                                     | 0,91                        | 0,91    | 0,00                           |
| Сума      | 652                                       | 649  | 100                                     | 100                                       |                             |         |                                |

Таблиця 5

**Розрахунок  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова для зіставлення рівня сформованості  
готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища  
за дослідницько-творчим критерієм**

| Рівень    | Емпіричні частоти                         |  | Емпіричні частки                        |   | Накопичені емпіричні частки |         | Різниця<br>$d =  N_i - N_i^* $ |
|-----------|---|--|---|---|-----------------------------|---------|--------------------------------|
|           | $f_{\text{експ.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{контр.}}$<br>(к-ть респондентів) | $f_{\text{екс.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $f_{\text{контр.}}^*$<br>(к-ть відсотків) | $N_i$                       | $N_i^*$ |                                |
| Високий   | 1   | 2  | 0,15                                    | 0,3                                       | 0,00                        | 0,00    | 0,00                           |
| Достатній | 9   | 7  | 1,38                                    | 1,08                                      | 0,01                        | 0,01    | 0,00                           |
| Середній  | 41  | 48   | 6,29                                    | 7,4                                       | 0,06                        | 0,07    | 0,01                           |
| Низький   | 601                                       | 592  | 92,18                                   | 91,22                                     | 0,92                        | 0,91    | 0,01                           |
| Сума      | 100                                       | 100  | 100                                     | 100                                       |                             |         |                                |

у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за дослідницько-творчим критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.  $N_1$ : кількість бакалаврів з агроінженерії, у яких рівень такої готовності за дослідницько-творчим критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Достовірність одержаних результатів проведемо за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова-Смирнова (табл. 5). Визначимо  $d_{\text{max}} = 0,01$  і рівень, на який це значення припадає, та підрахуємо значення  $\lambda$  за формулою:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{f_{\text{експер.}} \cdot f_{\text{контр.}}}{f_{\text{експер.}} + f_{\text{контр.}}}} = 0,01 \sqrt{\frac{569 \cdot 564}{569 + 564}} =$$

$$= 0,01 * 16,8298687 = 0,168298687 \approx 0,2$$

$$\lambda_{\text{крит}} = \begin{cases} \lambda_{0,05} = 1,36 \\ \lambda_{0,01} = 1,63 \end{cases}$$

Так,  $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{контр.}} N_1$  – відхиляється, зберігається гіпотеза  $H_0$ , кількість бакалаврів із агроінженерії, у яких рівень готовності до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища за дослідницько-творчим критерієм до формульованого етапу в експериментальній групі не вищий, ніж у контрольній.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, основною метою експерименту є перевірка педагогічної моделі підготовки бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-

освітнього середовища. Процедура проведення експериментальної роботи передбачала відбір контрольних і експериментальних груп, розробку методичного інструментарію, визначення й констатацію рівня сформованості готовності бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Через практичне упровадження потрібно обґрунтувати ефективність і результативність розробленої моделі підготовки бакалаврів із агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Рівні сформованості готовності до професійної діяльності за окресленими критеріями у бакалаврів із агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту приблизно однакові. Достовірність одержаних результатів перевірено за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова – Смирнова.

**Список використаної літератури:**

1. Вітвицька С.С., Андрійчук Н.М. *Основи педагогіки вищої школи*. Житомир : держ. ун-т ім. І. Франка, 2013. 312 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. *Педагогіка : підручник*. Київ : Знання-Прес, 2004. 324с.
3. Мул С. *Современные психологические взгляды на готовность к профессиональной деятельности. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. С. 179–190.

4. Пастухов В.И. Современные требования к квалификации инженера сельскохозяйственного производства. *Вісник Українського відділення Міжнародної академії аграрної освіти*. 2013. № 1. С. 25–35.
5. Лазарев О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1 (35). С. 209–218.
6. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2005. С. 5–15. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>.
7. Олійник В.В., Самойленко О.М., Бацуровська І.В., Доценко Н.А. Формування професійних компетенцій майбутніх агроінженерів у комп'ютерно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 6. С. 140–154.
8. Смирнов Н.В. Приближение законов распределения случайных величин по эмпирическим данным. *Успехи математических наук*. 1944. № 10. С. 179–206.

**Dotsenko N. Analysis of the results of the constitutional stage of verification readiness to the professional training of bachelors in agricultural engineering in the conditions of informational and educational environment**

*The article presents the results of the analysis of the constitutional stage of verification the readiness of bachelors in agricultural engineering to professional training in the conditions of information and educational environment. It is described the program of the experiment, its main stages, namely: selection of homogeneous control and experimental groups, development of methodological tools for evaluation by criteria and indicators of the existing level of knowledge, bachelor's skills in agricultural engineering; determination and ascertaining of the level of readiness of the bachelors in agricultural engineering to professional activity in the conditions of information and educational environment. It was compared the percentage of passing by four criteria of readiness of bachelors in agricultural engineering to professional activity in the conditions of information and educational environment in accordance with the indicators in experimental and control groups at the beginning of the experiment, namely: plan-motivational, cognitive-constructive, reflexive-evaluating and research-creative. The planned-motivational criterion for the bachelor's degree in agricultural engineering for professional activity in the conditions of information and educational environment is based on the awareness of the applicants, needs and goals for professional activity. The cognitive-constructive criterion of a bachelor's degree in agricultural engineering for professional activity in an information-educational environment requires the ability to establish cause-and-effect relationships in an information-educational environment, to draw conclusions. The reflexive-evaluation criterion on the bachelor's degree in agro-engineering to professional activity in the context of the information and educational environment underlies the ability to analyze the results of their activities in the field of agro-engineering. The research-creative criterion on the readiness of the bachelors of agricultural engineering for professional activity in the conditions of the information-educational environment is represented by the ability to pose a scientific problem and to determine the ways of its solution. Four levels have been developed for the criteria for a bachelor's degree in agricultural engineering for professional activity in an information and educational environment: beginner, intermediate, sufficient and high. It is revealed that the levels of readiness for professional activity according to the outlined criteria for bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment in the experimental and control groups at the beginning of the experiment are approximately the same. The reliability of the obtained results was verified using the Kolmogorov – Smirnov criterion.*

**Key words:** readiness verification, professional activity, bachelors in agricultural engineering, information and educational environment.

УДК 378:338

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.24>**Л. А. Євдокімова-Лисогор**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації  
Харківського національного економічного університету  
імені Семена Кузнеця

## МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

*Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню моделі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу. З'ясовано, що педагогічна модель відображає особливості підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців і передбачає логічні зв'язки набуття досвіду міжкультурного діалогу. Розглянуто умови підготовки майбутніх фахівців. Перша умова – організація навчально-творчої діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу, друга – управління навчально-творчим процесом підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу, третя – діалогізація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин його учасників. Обґрунтовано модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу, що складається з мети, теоретико-методологічного, організаційно-педагогічного, технологічно-процесуального, діагностично-результативного блоків. Визначено й описано компоненти змісту підготовки майбутніх фахівців: мотиваційно-цільовий; пізнавально-творчий; комунікативно-творчий; рефлексивно-ціннісний компонент. Відповідно до особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу визначено етапи педагогічної технології: мотиваційно-орієнтувальний, інформативно-пізнавальний, діалогічно-творчий, ціннісно-рефлексивний. Установлено, що впровадження переважно інтерактивних методів (бесіди, дискусії, рольової та ділової гри, проекту тощо) у поєднанні аудиторної та позааудиторної діяльності сприяє розвитку творчих здібностей студентів, їхній активності та підвищує рівень готовності студентів до міжкультурного діалогу. Засобами навчання є навчальна, фахова література, технічне обладнання. Розроблено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), показники, а також схарактеризовано три рівні (низький, середній, високий) готовності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу.*

**Ключові слова:** модель, моделювання, педагогічний процес, підготовка, фахівці міжнародного бізнесу, міжкультурний діалог.

**Постановка проблеми.** Об'єктивно сучасна сфера міжнародного бізнесу суттєво змінила характер професійної діяльності фахівців, її структуру, зміст, організаційні форми тощо. Українське суспільство потребує нового покоління компетентних фахівців, які вмотивовані до плідної співпраці з представниками різних культур, гнучко використовують знання у професійній діяльності, мають високий рівень творчої активності, здатні орієнтуватися у швидкоплинному світі, знаходити та приймати ефективні рішення в непередбачуваних ситуаціях полікультурного середовища на засадах міжкультурного діалогу. Визначена мета, педагогічні цілі, принципи вдосконалення педагогічного процесу, виокремлені педагогічні умови, розроблена педагогічна технологія підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу дозволять спроектувати відповідну педагогічну модель, що забезпечить цілісність і системність педагогічного процесу. Побудована модель має відображати особливості підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу щодо набуття діалогічного досвіду із представниками інших країн, передбачати логічні

зв'язки та залежності блоків моделі, що забезпечить досягнення мети, а саме готовність майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійного спілкування, розвитку комунікативних умінь і формування комунікативної культури фахівців різних напрямів підготовки досліджували С. Амеліна, С. Александрова, Л. Барановська, Н. Бориско, Н. Волкова, С. Тимченко, М. Жумбей, В. Кан-Калик та ін., проблему формування у студентів ВНЗ готовності до міжкультурного спілкування – О. Баглай, М. Галицька, Б. Слющинський, Т. Колбіна, І. Кухта та інші вчені.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців указанного профілю вивчали і розробляли Н. Бондар, Д. Гальперін, І. Зорін, В. Квартальнов, Л. Кнодель, В. Лозовецька, Л. Устименко, Н. Хмілярчук, В. Христюк, В. Федорченко та ін.

Водночас проведений аналіз наукових праць засвідчив, що проблема підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу (далі – МД) у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін ще не достатньо досліджена

в педагогічній науці, а саме не розроблено модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та розробити модель підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективна підготовка майбутнього фахівця можлива за умови використання системного підходу, що досягається за допомогою моделювання відповідного педагогічного процесу.

Нині в освітньому просторі активно розробляються й досліджуються моделі професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю. Аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Вербицький, В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.) засвідчив, що моделювання набуває дедалі більшого значення для наукового дослідження.

Моделювання дозволяє викладачеві спроектувати педагогічну систему, спрогнозувати результати цілісного педагогічного процесу, реалізувати його на практиці й оптимізувати надалі. Модель процесу професійної підготовки студентів уможливує її оптимальну організацію, цілеспрямоване управління навчальною діяльністю студентів, а також здійснює аналіз результатів діяльності викладачів і студентів під час навчально-виховного процесу [3, с. 54]. Професійна підготовка визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь і навичок.

В аспекті нашого дослідження вважаємо за доцільне розробити авторську модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД (рис. 1). Виокремлено три педагогічні умови у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД [2, с. 80].

Перша педагогічна умова передбачає *організацію навчально-творчої діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД*. Така умова полягає у проектуванні педагогічної системи, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, методи й організаційні форми навчальної діяльності) спрямовані на становлення суб'єктного потенціалу (мотивації, пізнавальної й комунікативної активності, рефлексивності) учасників педагогічного процесу (викладач ↔ студент), розвиток професійно значущих якостей.

Навчально-творча діяльність потребує управління. У нашій роботі другою інваріантною педагогічною умовою управління визначено *управління навчально-творчим процесом підготовки майбутнього фахівця сфери туризму до МД*. Ця умова стосується впровадження педагогічної технології, спроектованої на основі концепції поетапного засвоєння професійних знань і формування

наукових понять (П. Гальперін [1], Н. Тализіна [5] та ін.), створення творчого середовища під час навчальної й позанавчальної діяльності через проектування ситуацій спільної продуктивної діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Педагогічна умова спілкування передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників педагогічного процесу (викладач ↔ студент, студент ↔ студент), взаємодію на основі рівноправних, гуманістичних і толерантних відносин. Третьою умовою визначено *діалогізацію педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД*.

Таким чином, для реалізації процесу підготовки майбутнього фахівця до МД необхідно його організувати (організація як вплив на розвиток особистості), управляти ним (управління як вплив на навчальну діяльність студентів), здійснювати спілкування на діалогічних засадах для передачі інформації у прямому та зворотному напрямках (суб'єкт-суб'єктна взаємодія).

Слід зазначити, що функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців відбувається шляхом застосування педагогічного інструментарію, забезпечення зв'язків між блоками (компонентами) процесу підготовки, що впливають на результативність формування готовності завдяки виокремленим цілям, відповідності принципів, змісту, методів, форм, засобів професійної освіти.

*Теоретико-методологічний блок.* До цього блоку віднесено фактори впливу на підготовку майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД і суперечності, викликані дією об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й загальнолюдського факторів. Досягнення виокремленої мети ґрунтується на сучасних парадигмах освіти (знаннєвій, культурологічній, гуманістичній). У межах знаннєвої парадигми здійснюється актуалізація основних понять, визначень щодо МД. Культурологічна парадигма висвітлює універсальні елементи культури, поведінки, спілкування тощо, передбачає засвоєння норм власної культури та культури представників інших країн. Гуманістична парадигма забезпечує розвиток гуманістичних якостей особистості, необхідних для суб'єкт-суб'єктної взаємодії; сприяє розумінню особливостей представників інших культур і залученню до ефективного співробітництва з ними тощо.

Для практичної реалізації виокремлених парадигм слід застосовувати системний, культурологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, діалогічно-діяльнісний і міждисциплінарний підходи.

*Системний підхід* передбачає проектування педагогічної системи та її елементів, до яких належать учасники (педагог і студенти), мета підготовки, зміст, методи, форми, засоби навчання.

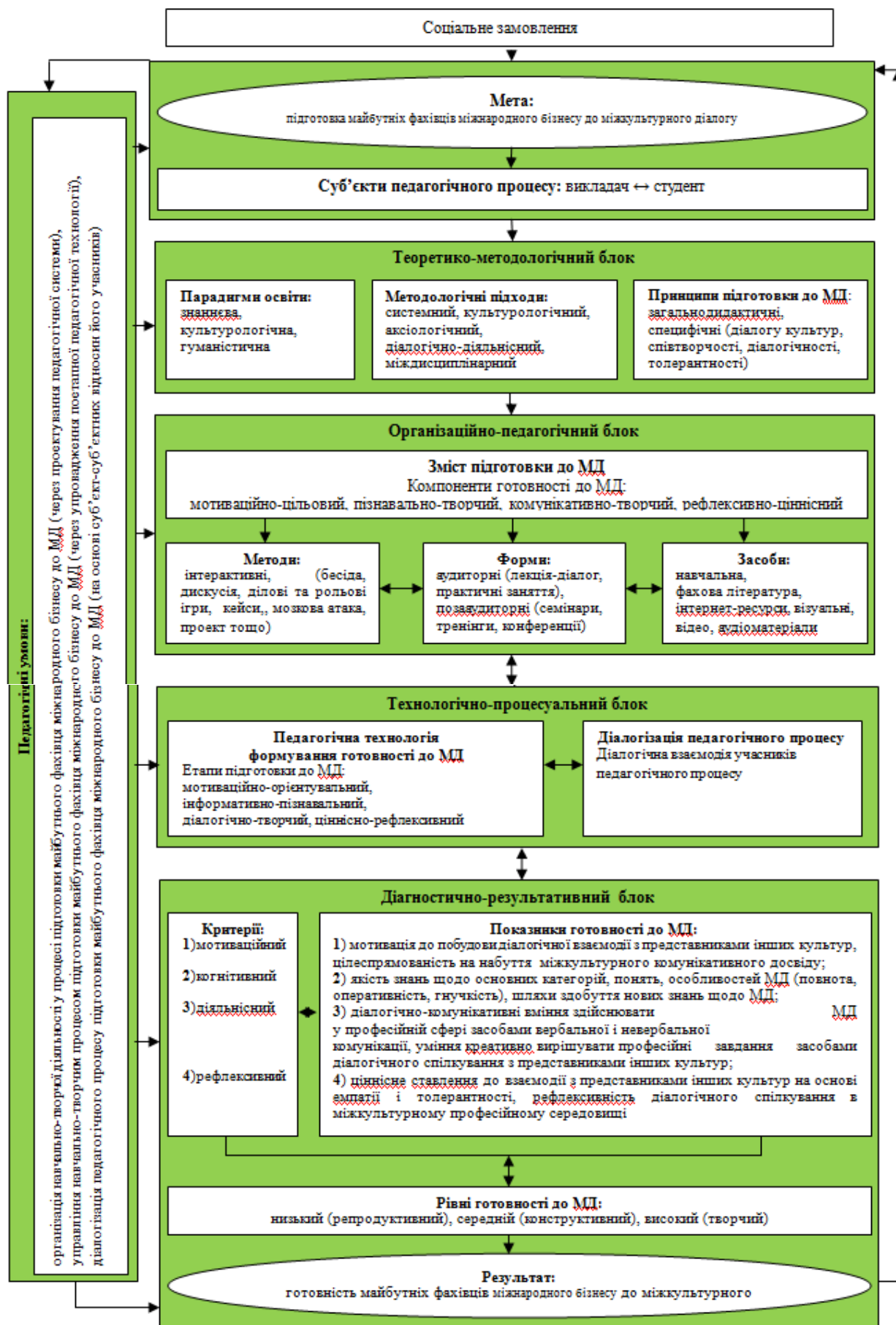


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу

*Культурологічний підхід* у професійній підготовці майбутнього фахівця міжнародного бізнесу реалізується завдяки спрямованості її змісту на розвиток у студентів здатності до цілісного бачення світу і сприйняття загальнолюдської, національної, особистої культури тощо. Культурологічний підхід формує у студентів здатність розпізнавати культурні особливості представників різних націй, вирішувати навчально-пізнавальні завдання, виявляти моральні аспекти культури тощо.

*Аксіологічний підхід* необхідний для спрямованості педагогічної діяльності на формування у студентів моральної свідомості, що забезпечує прийняття загальнолюдських цінностей, здатність до співчуття, справедливості, толерантності до інших людей.

*Діалогічно-діяльнісний підхід.* Навчальна діяльність є одним із найважливіших видів діяльності студента. Діалогічно-діяльнісний підхід уможливує перетворення позиції педагога та позиції студента на особистісно-рівноправні. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Педагог не вчить, не виховує, а стимулює, активізує, формує мотиви студента до розвитку й саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для взаємодії та співпрацює.

*Міждисциплінарний підхід* стимулює студентів на позитивну мотивацію до навчання, сприяє формуванню ключових освітніх компетенцій, уможливує організованість і впорядкованість знань із різних галузей наук, розвиває свідомість і самостійність. Міждисциплінарний підхід слугує розумінню міжкультурних процесів, засвоєнню основних категорій, певних понять із різних дисциплін щодо МД. Інтеграція лінгвістичного, культурологічного, філософського, психологічного та інших аспектів у навчанні забезпечить набуття студентами міжкультурного досвіду.

Підвищення ефективності функціонування моделі підготовки майбутніх фахівців до МД можливе завдяки дотриманню низки педагогічних принципів: загальнодидактичних (принципів професійної спрямованості підготовки студентів до МД, гуманітаризації, гуманізації, полікультурності, цілісності педагогічного процесу, системності, науковості, варіативності, управління, природовідповідності, культуровідповідності, суб'єктності, наочності), специфічних (діалогу культур, співтворчості, діалогічності, толерантності).

*Організаційно-педагогічний блок* моделі охоплює елементи педагогічної системи, а саме: зміст, методи, форми, засоби, які визначено згідно з метою та принципами підготовки майбутнього фахівця міжнародного бізнесу до МД.

Зміст підготовки майбутніх фахівців до МД будується на компонентах міжкультурного діалогу: мотиваційно-цільовому (сформованості

мотивації до побудови плідної взаємодії із представниками інших культур, зацікавленості студентів до підготовки до МД, усвідомлення значущості ефективної взаємодії у професійній діяльності, цілеспрямованості на набуття досвіду МД), пізнавально-творчому (набуття системних знань щодо МД у процесі засвоєння соціогуманітарних дисциплін на міждисциплінарному рівні), комунікативно-творчому (набуття досвіду міжкультурної взаємодії у професійній і діловій співпраці із представниками різного культурного та мовного походження, що включає обізнаність майбутнього фахівця щодо параметрів культур, здатність сприймати й поважати відмінності партнерів, усвідомлювати й дотримуватися універсальних цінностей, застосовувати діалогічні принципи на практиці, креативно висловлювати власні думки й адекватно сприймати співрозмовника) та рефлексивно-ціннісному (формування ціннісного ставлення до взаємодії із представниками інших культур на основі емпатії та толерантності).

Реалізацію виокремлених компонентів змісту підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД слід здійснювати на міждисциплінарному рівні засобами циклу соціогуманітарних дисциплін «Філософія», «Психологія», «Соціологія», «Культурологія», «Іноземна мова», «Українська мова» тощо.

Підготовка майбутніх фахівців до МД у процесі вивчення вищевказаних дисциплін передбачає впровадження методів, спрямованих на інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання (таких як проблемні лекції, дискусії, рольові ігри, проекти, творчі заходи тощо). Формуванню готовності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД сприяє організація аудиторної та позааудиторної діяльності, а саме: проведення семінарів (наприклад, присвячених обговоренню питань щодо розвитку в майбутніх фахівців комунікативних навичок спілкування із клієнтами, фахівцями різних вікових категорій і національностей; методів роботи відомих компаній на світовому ринку тощо); тренінгів (наприклад, «Міжкультурний аспект професійної компетентності фахівця», «Бізнес-комунікації та планування в міжнародному спектрі»), дискусій (на теми: «Бар'єри в побудові міжкультурного діалогу та шляхи їх подолання», «Діалог як основа гостинності у професійному міжкультурному середовищі»); студентських наукових конференцій за тематикою «Міжкультурна комунікація у професійній діяльності».

До найбільш ефективних засобів навчання, які виконують мотиваційну, інформаційну, управлінську й контрольну функції та оптимізують взаємодію педагога зі студентами, відносять навчальну літературу (підручники, посібники, довідники, словники), у т. ч. фахову (навчальні видання, навчально-методичні посібники), періодичну

літературу професійного спрямування (журнали), лабораторне обладнання (відеопроєктор, електронну дошку, телевізор), які сприяють повноцінному розкриттю та засвоєнню змісту навчального матеріалу.

Отже, обґрунтована й розглянута перша педагогічна умова – *організація навчально-творчої діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД* – дозволяє впорядкувати всі елементи педагогічної системи, що уможливорює її реалізацію в педагогічному процесі, під час якого відбувається навчання, розвиток, соціалізація й виховання майбутніх фахівців міжнародного бізнесу.

Реалізація розробленої педагогічної системи здійснюється через управління навчально-творчою діяльністю студентів, про що зазначено у технологічно-процесуальному блоці моделі. Другою інваріантною педагогічною умовою виокремлено *управління навчально-творчим процесом підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД*. Управління відбувається через застосування педагогічної технології, спроектованої на основі концепції поетапного засвоєння професійних знань і формування наукових понять, створення творчого середовища у процесі навчальної й позанавчальної діяльності через проектування ситуацій спільної продуктивної взаємодії педагога і студентів.

Відповідно до специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу визначено такі етапи педагогічної технології: мотиваційно-орієнтувальний, інформативно-пізнавальний, діалогічно-творчий, ціннісно-рефлексивний. На мотиваційно-орієнтувальному етапі необхідно викликати інтерес у студентів, стимулювати до пізнавальної діяльності, до обговорення ситуацій, їх порівняння, аналізу, творчої пошукової роботи, обґрунтування власної думки, до спільної взаємодії. На інформативно-пізнавальному етапі педагогічної технології відбувається набуття знань щодо параметрів різних культур світу, а також оволодіння основами професійної діяльності з подальшим пошуком нових знань. Творчо-діалогічний етап передбачає сформованість умінь і навичок діалогічної міжкультурної взаємодії майбутніх фахівців міжнародного бізнесу із представниками інших культур; створення і практичне опрацювання ситуацій міжкультурного діалогу у професійній діяльності, під час яких відбувається набуття досвіду творчої діяльності з метою подальшої плідної співпраці у міжнародному бізнесі. На ціннісно-рефлексивному етапі відбувається усвідомлення ціннісного ставлення до своєї професії, самих себе та представників інших культур. Створення міжкультурних ситуацій спілкування у процесі навчання, наближених до професійної сфери майбутнього фахівця, забезпечує самостійну та творчу роботу студентів.

Третя педагогічна умова спілкування – це *діалогізація педагогічного процесу підготовки майбутнього фахівця міжнародного бізнесу до міжкультурного діалогу* (на основі суб'єкт-суб'єктних відносин його учасників викладач ↔ студент, студент ↔ студент) є основою формування досвіду МД.

Діалогічність у педагогічному процесі є особливою формою взаємин між рівноправними суб'єктами гуманістичної форми взаємодії, що не допускає будь-якого домінування в комунікативній діяльності й передбачає свободу думок і відповідальність за дії та рішення. Рівність особистісних позицій, відкритість і довіра учасників діалогічного спілкування розкриває сутність суб'єкт-суб'єктних відносин.

Необхідно підкреслити важливість самооцінки майбутніх фахівців, що дозволяє усвідомити цінність набутих знань, умінь і навичок, проаналізувати свою навчально-творчу діяльність і сформулювати такі значущі для професійної діяльності особистісні якості, як самоаналіз, самоконтроль, самокорекція.

*Діагностично-результативний блок.* Розвиток мотивації, теоретична та практична підготовка студентів до МД передбачають визначення чітких критеріїв і рівнів готовності, які є необхідними для діагностики їхніх навчальних досягнень.

До структури компонентів змісту підготовки (мотиваційно-цільовий, пізнавально-творчий, комунікативно-творчий, рефлексивно-ціннісний) було виокремлено критерії сформованості готовності до МД: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Мотиваційний критерій пов'язаний із умотиваністю до побудови діалогічної взаємодії з представниками інших культур, цілеспрямованістю на набуття досвіду здійснення міжкультурного діалогу. Когнітивний критерій охоплює якість знань щодо особливостей процесу МД, параметрів та аналізу культур. Діяльнісний критерій пов'язаний із набуттям умінь і навичок побудови творчої комунікативної діяльності. Рефлексивний критерій стосується ціннісного ставлення до побудови професійних відносин у міжкультурному середовищі на засадах поваги, толерантності та загальнолюдських моральних цінностей.

Виокремлені критерії характеризуються показниками, які відображають інтенсивність вияву тієї чи іншої якісної ознаки. Було визначено такі показники сформованості готовності міжкультурного діалогу: показники мотиваційного критерію – мотивацію до побудови діалогічної взаємодії із представниками інших культур, цілеспрямованість на набуття міжкультурного комунікативного досвіду; показники когнітивного критерію – якість знань щодо основних категорій, понять, особливостей МД (повнота, оперативність, гнучкість), шляхи здобуття нових знань щодо МД; показники діяльнісного критерію – діалогічно-комунікативні



вміння здійснювати МД у професійній сфері засобами вербальної та невербальної комунікації, уміння креативно вирішувати професійні завдання засобами діалогічного спілкування із представниками інших культур; показники рефлексивного критерію – ціннісне ставлення до взаємодії із представниками інших культур на основі емпатії та толерантності, рефлексивність діалогічного спілкування в міжкультурному професійному середовищі.

Оцінювання готовності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД слід здійснювати відповідно до визначених нами трьох рівнів: низького (репродуктивна навчальна діяльність), середнього (конструктивна навчальна діяльність), високого (навчально-творча діяльність).

Отже, модель реалізації педагогічних умов має відображати особливості підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу стосовно набуття досвіду МД, передбачати логічні зв'язки й залежності блоків розробленої моделі, що забезпечить досягнення мети – готовності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, нами розглянуто модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін, що складається із теоретико-методологічного, організаційно-педагогічного, технологічно-процесуального, діагностично-результатив-

ного блоків. Запропонована модель відображає логічні зв'язки та залежності елементів розробленої моделі, що забезпечують досягнення мети – готовності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін. Запропонована нами модель відображає особливості підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців міжнародного бізнесу щодо набуття досвіду міжкультурного діалогу.

#### Список використаної літератури:

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва : Наука, 1966. С. 236–277.
2. Євдокімова-Лисогор Л.А. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурного діалогу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 9. Т. 1. С. 80–83.
3. Кузнецова Е.В. Модель профессиональной подготовки специалистов противопожарной безопасности горноспасательных подразделений в ВУЗе, на основе развития надежности действий. *Научно-теоретический журнал «Ученые записки»*. 2010. № 9 (67). С. 52–57.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
5. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 192 с.

#### **Yevdokimova-Lysohor L. Model of preparation of future international business professionals for intercultural dialogue**

*The article is devoted to theoretical basis to the model of preparation of future specialists of international business for intercultural dialogue. The pedagogical model has been identified to reflect the peculiarities of preparation for the professional activity of future professionals. The model foresees logical links for getting experience of intercultural dialogue. The conditions of preparation of future specialists have been considered: the first condition is the organization of educational and creative activity in the process of preparation of future specialists of international business for intercultural dialogue, the second condition identifies management of the educational and creative process of preparation of future specialists for intercultural dialogue, the third condition deals with dialogization of pedagogical process basing on the subject relations of its participants. The model of providing of pedagogical conditions to preparation of future specialists of international business for intercultural dialogue has been justified. It consists of the following components: purpose, theoretical-methodological, organizational-pedagogical, technological-procedural, diagnostic-resultant.*

*The components of the content of the training of future specialists are identified and described: motivational-target component; cognitive and creative component; communicative and creative; reflexive-value component. In accordance with the peculiarities of professional activity of future specialists of international business, the stages of pedagogical technology are determined: motivational-orientation, informative-cognitive, dialogical-creative, value-reflexive.*

*It has been identified that the introduction of mainly interactive methods (conversation, discussion, role and business play, project, etc.) in combination with classroom and extra-curricular activities promotes students' creative abilities, their activity and increases students' readiness for intercultural dialogue. Educational, professional literature, technical equipment are the key sources of training. The criteria (motivational, cognitive, activity, reflexive), indicators and three levels (low, medium, high) of future specialists' readiness for intercultural dialogue have been developed.*

**Key words:** *model, modeling, pedagogical process, preparation, specialists of international business, intercultural dialogue.*

**О. А. Єрмоєнко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти  
Української інженерно-педагогічної академії

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

У статті розглядаються шляхи професійної підготовки магістрів управління закладом освіти. Акцентується увага на тому, що сучасне викладання дисциплін на другому магістерському рівні вимагає посилення практичної спрямованості освіти: переорієнтації від загально-теоретичного викладання інформації до практичної діяльності, набуття практичного досвіду, що підвищить самостійність і професійну мотивацію студента магістратури. Розглянуто сутність практико-орієнтованого підходу, який дає змогу моделювати предметний зміст діяльності, тим самим забезпечити трансформацію навчальних дій студента магістратури у професійну активність фахівця. Визначено важливість диференційованого підходу у розробці практико-орієнтованих завдань, що дозволяє реалізувати підготовку магістрів із різними інтелектуальними можливостями та забезпечити індивідуальну роботу з ними. Підкреслено значення комбінованих завдань із практичним змістом (практико-орієнтовані задачі), які впливають на активізацію навчально-пізнавальної діяльності магістрів, підвищують їхню зацікавленість, збагачують практичний досвід магістранта.

На основі поєднання практико-орієнтованого та диференційованого підходів обґрунтовано різнорівневі практико-орієнтовані завдання для дисциплін, що викладаються на другому магістерському рівні. Представлено набір завдань до другого модулю дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності» із вмістом змодельованих життєвих управлінських конфліктних ситуацій, які дозволяють розвивати аналітичні, комунікативні та дослідницькі компетентності майбутніх фахівців, вчать приймати управлінські рішення, наповнюють адаптивний освітній простір практикою, розширюють можливості самостійного вибору магістрантом виконання того чи іншого завдання. Доведено, що вирішення конфліктологічних задач на основі управлінських ситуацій допомагають подолати розмежування управлінської теорії від реальної практики та готують магістрантів з управління закладом освіти до швидкої адаптації у нових стрімко змінюваних професійних обставинах.

**Ключові слова:** магістрант, управління, практико-орієнтований підхід, диференційований підхід, різнорівневі завдання, конфліктологія, конфліктна ситуація.

**Постановка проблеми.** Сучасні орієнтири нового Державного стандарту вищої освіти для другого магістерського рівня (спеціальність 073 «Менеджмент») спрямовані на формування інтегральної компетентності розв'язувати складні задачі та проблеми у сфері менеджменту закладом освіти, які передбачають здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог [1, с. 6]. Це означає, що сучасні умови підготовки професіоналів вимагають від студента магістратури розширення самостійної пізнавально-дослідницької діяльності майбутніх керівників закладів освіти, вміння організовувати ефективні комунікації у процесі управління, їхньої практичної готовності до управлінської діяльності. Розвиток особистості в діяльності має забезпечити практико-орієнтований підхід. При переході на нову компетентнісну парадигму освіти такий підхід вважається найефективнішим засобом професійної підготовки магістрантів у закладах вищої освіти. При практико-орієнтованому підході здійснюється трансформація знань в уміння, навички і досвід практичної

діяльності, посилюється практична спрямованість освіти. Поєднання освітнього процесу із практичною роботою забезпечує гнучкість і динамічність освіти, підвищується автономія, самовдосконалення магістранта та створюється комфортне освітнє середовище, що сприяє зростанню професійної мотивації студента магістратури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню практико-орієнтованого підходу за останні роки приділяли увагу дослідники О. Антонова (2016), В. Базурін (2017), А. Брехунець (2018), Н. Георгян (2016), В. Майковська (2016), Т. Поліщук (2019), Т. Хорольська (2016) [2–7] та ін. У більшості наукових праць зазначається, що практико-орієнтований підхід представлено як базовий компонент процесу професійної підготовки, який дозволяє поєднати викладання і навчання із практичною діяльністю. Такий підхід дає змогу моделювати предметний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуючи трансформацію освітньої діяльності студента магістратури у професійну діяльність фахівця [6, с. 164]. Задача викла-

дача – змодельовати для магістрантів реальні робочі умови, в яких вони мають отримати відповідні практичні та соціальні навички, необхідні для подальшої успішної професійної роботи.

Варто наголосити, що, попри існування досліджень, присвячених використанню практико-орієнтованого підходу на уроках у закладах загальної середньої освіти, при підготовці у виші вчителів, спеціалістів різного профілю тощо недостатньо дослідженими залишаються питання реалізації практико-орієнтованого та диференційованого підходу шляхом розроблення різнорівневих завдань при підготовці магістрів управління закладом загальної середньої освіти.

**Мета статті** – на основі поєднання практико-орієнтованого та диференційованого підходів обґрунтувати різнорівневі практико-орієнтовані завдання для дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності», що вивчають майбутні магістри управління навчальним закладом.

**Виклад основного матеріалу.** Значні можливості для реалізації цілей практико-орієнтованого навчання мають метод проектів і комбіновані завдання із практичним змістом (практико-орієнтовані задачі). До практико-орієнтованих задач можна віднести навчальні завдання, які містять інформацію міжпредметного характеру, для виконання якого необхідно використовувати знання з різних галузей, так чи інакше пов'язаних із темою даного завдання. Такі завдання впливають на активізацію діяльності магістрів, підвищують мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності; відбувається інтеграція знань засобами використання міжпредметних зв'язків; враховується життєвий досвід магістранта. Практико-орієнтовані задачі мають нести надлишкову інформацію про управлінські ситуації, проте не давати підказки, як і якими способами їх треба вирішувати. Магістрантам належить вибрати або створити модель, яка перетворить цю життєву ситуацію на звичайну задачу, і розв'язати її. Виконання таких завдань дає змогу знайти нетрадиційні шляхи вирішення педагогічної ситуації, збагатити практичний управлінський досвід. Зміст таких задач відображає не тільки зміст навчальної дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності», але й різні педагогічні, освітні, методичні ситуації.

Отже, метою практико-орієнтованих завдань ми визначаємо відпрацювання навичок вирішення магістрантом типових і нетипових ситуацій управлінської діяльності, наближених до реальних, і демонстрацію відповідних для цього компетентностей.

Важливим при розробці практико-орієнтованих завдань є також дотримання диференційованого підходу, що викликано потребами розроблення адаптивних технологій підготовки

магістрів із різними інтелектуальними можливостями. У магістратурі можуть здобувати освіту різновікові студенти, з різним життєвим і професійним досвідом та інтелектуальним потенціалом, тому диференційований підхід може забезпечити освіту кожного магістранта на рівні його можливостей і здібностей, адаптувати освітній процес під особливості студентів магістратури. Диференційований підхід пропонує підходити до кожного магістранта індивідуально, диференціюючи освітній матеріал за рівнем складності, направленості (або за будь-якими іншими параметрами), надавати кожному студенту магістратури можливості створення власного плану засвоєння нової інформації.

Т. зв. технологія рівневої диференціації освітньої інформації, за якої магістрант отримує право і можливість вибирати рівень засвоєння інформації, активізує його розумовий розвиток, викликає потребу в пошуку шляхів вирішення завдань різної складності. Застосування технологій рівневої диференціації на основі врахування когнітивних показників чи якостей магістрантів створює можливість для об'єднання їх у групи одновікового складу за ознаками схожості психофізіологічних та індивідуально-особистісних особливостей, що проявляються під час оволодіння освітнього змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, ступеня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей магістранта [8].

Отже, здійснення освітньої діяльності на засадах диференціації передбачає створення умов для розвитку і саморозвитку магістрантів, продуктивне використання їхніх потенційних можливостей і вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогами необхідності побудови нової стратегії практичного заняття для максимальної реалізації змісту професійної підготовки магістрів.

У нашому дослідженні ми поєднали практико-орієнтований і диференційований підходи і, як результат, пропонуємо набір практико-орієнтованих різнорівневих завдань із дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності». Перелік ситуаційних завдань базується на вимогах ОКХ. До їх переліку увійшли ситуаційні задачі з діагностики, управління, профілактики та попередження конфліктів в управлінській діяльності. Ситуаційні завдання зорієнтовані на планування заходів первинної та вторинної профілактики конфліктних ситуацій в управлінні закладом освіти та/або детальний аналіз конфліктної ситуації та/або аналіз причин виникнення конфлікту в освітньому середовищі.

Програма навчальної дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності» розрахована на 2 модулі. Ми пропонуємо приклади практико-орієнтованих завдань для другого модулю

«Технології управління конфліктами» до теми 2.1. «Діагностика конфлікту. Системний підхід до аналізу конфлікту. Технологія проведення діагностики конфлікту». Розглянемо приклади завдань.

Практико-орієнтоване завдання на розуміння інформації про конфліктну ситуацію, здатність її сприймати адекватно (1 рівень).

**Завдання 1.** Ознайомтеся із сюжетом, прочитавши ситуацію уважно один раз. Розгляньте твердження, пов'язані із сюжетом, і визначте, які твердження є правдою (П), які – неправдою (Н), а які є невизначеними («?») (табл. 1).

**Конфліктна ситуація:** Початок навчального року в закладі середньої освіти. Навантаження вчителів розподілено. Заступник директора з навчальної роботи вивішує розклад занять на інформаційному стенді. Через 0,5 години до Вас, директора закладу освіти, у кабінет заходить учитель фізики та заявляє, що його не влаштовує складений заступником директора розклад занять і, при навантаженні у 18 годин, він вимагає 2 вільні дні від проведення уроків. Учитель розуміє, що він один спеціаліст із фізики у закладі, тому акцентує на тому, що звільниться, якщо його вимоги не будуть виконані.

Таблиця 1

Картка тверджень

| № з/п | Твердження   | Правда | Неправда | Невизначено |
|-------|--|--------|----------|-------------|
| 1     | 2  | 3      | 4        | 5           |
| 1.    | Учитель фізики з'явився у кабінеті директора після того, як заступник директора повісив розклад занять.                        | П      | Н        | ?           |
| 2.    | Учитель фізики був чоловіком.  | П      | Н        | ?           |
| 3.    | Як тільки учитель фізики з'явився в кабінеті директора, він не вимагав зміни розкладу.   | П      | Н        | ?           |
| 4.    | Директор уважно вислухав вимоги учителя.   | П      | Н        | ?           |
| 5.    | Хтось покликав заступника директора.   | П      | Н        | ?           |
| 6.    | Після того, як учитель фізики висунув вимоги зміни його навантаження, він швидко пішов із кабінету директора.                  | П      | Н        | ?           |
| 7.    | Незважаючи на те, що у школі є дефіцит учителів фізики, у сюжеті не вказано, скільки учителів фізики працюють у цій школі.     | П      | Н        | ?           |
| 8.    | Учитель вимагав зміну навантаження у заступника директора.   | П      | Н        | ?           |
| 9.    | У сюжеті викладено послідовність подій, у якій участь беруть тільки три людини: директор, заступник директора, учитель фізики. | П      | Н        | ?           |
| 10.   | Сюжет описує дві події: учитель вимагає 2 вільні дні від занять, зустріч із директором.  | П      | Н        | ?           |

Практико-орієнтоване завдання на впізнавання інформації (2 рівень).

**Завдання 2.** Визначте структурні елементи управлінської конфліктної ситуації (табл. 2).

**Конфліктна ситуація.** Батьки 9-А класу прийшли на прийом до Вас (директора закладу загальної середньої освіти) зі скаргою на вчительку математики, котра штучно занижує оцінки та змушує учнів приходити на додаткові заняття, плату за які збирає з батьків. Батьки обурені таким підходом до навчання і додатковими платними послугами та вимагають від директора навести лад у закладі освіти.

Таблиця 2

Структурні елементи конфлікту

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Сторони конфлікту:            |  |
| Причини конфлікту:            |  |
| Предмет конфлікту:            |  |
| Об'єкт конфлікту:             |  |
| Образ конфліктної ситуації:   |  |
| Мотиви конфлікту:             |  |
| Позиції конфліктуючих сторін: |  |

Практико-орієнтоване завдання на відтворення інформації (3 рівень).

**Завдання 3.** Проаналізуйте конфліктну ситуацію, використовуючи елементи діагностики конфлікту (табл. 3).

**Конфліктна ситуація.** У спеціалізованій школі з поглибленим вивченням англійської мови за статутом проводяться вступні випробування в перший клас: співбесіда із психологом, учителем іноземної мови й усне тестування з учителем початкових класів. На співбесіді батьки можуть бути присутніми. Психологом та учителями заповнюється спеціально розроблений тестувальний бланк із висновком приймальної комісії, що подається для звіту заступникові директора, яка складає списки дітей, прийнятих до першого класу. На співбесіді прийшла група дітей із сусіднього дитячого садка (25 осіб), із умовою всією групою вступити в один клас. Але вільних місць у перший клас залишилося 20, тому співбесіду пройшли не всі діти. Батькам було повідомлено результати тестування одразу після співбесіди. Не всі батьки були згодні із рішенням комісії, спочатку вони були здивовані, потім почали обурюватися зі словами «Моя дитина буде вчитися там, де ми захочемо!», пропонували заступнику директора дати хабара за прийом до освітнього закладу, деякі погрожували написати скаргу в районний відділ освіти, звернутися до правоохоронних органів. Але заступник директора була непохитною, оголосила список прийнятих майбутніх першокласників, завершила набір дітей і попросила батьків і дітей залишити приміщення освітнього закладу. Після уходу батьків заступник директора оформила належні документи щодо

прийому в перший клас для звіту перед директором (заповнені всі 3 відкриті для прийому класи по 30 осіб (ліміт) у кожному). Наступного дня заступник директора була викликана до директора школи з документами по прийому в перший клас. Коли вона зайшла до приймальні директора, то побачила там групу батьків, які сиділи і писали на неї колективну скаргу. У директора в кабінеті їй повідомили, що батьки ще написали скаргу до прокуратури та районного відділу освіти з вимогою розібратися та звільнити заступника директора із займаної посади за неправомірні дії.

Таблиця 3

**Діагностика конфлікту**

| № з/п | Елементи процедури діагностики конфлікту                | Дані щодо конфліктної ситуації |
|-------|---|--------------------------------|
| 1     | Визначення видимих учасників конфлікту.                 |                                |
| 2     | Визначення інших учасників конфлікту.                   |                                |
| 3     | Виявлення носіїв інтересів, яких зачіпають у конфлікті. |                                |
| 4     | Вивчення біографії конфлікту.                           |                                |
| 5     | З'ясування позицій суб'єктів, їхніх ролей.              |                                |
| 6     | Визначення причин та об'єкта конфліктної ситуації.      |                                |
| 7     | Визначення намірів сторін.                              |                                |
| 8     | Чи хочуть сторони домовитися самі?                      |                                |

Практико-орієнтоване завдання на застосування інформації (4 рівень).

**Завдання 4.** Складіть карту нижченаведеного конфлікту на основі аналізу причин і основних рушійних сил конфліктної ситуації. Визначте оптимальний спосіб вирішення конфлікту за цих умов (рис. 1).

**Конфліктна ситуація.** На шкільне подвір'я прийшла безхатня собака, оселилася у шкільному підвалі. Її підгодовували місцеві мешканці та школярі. Минув час, і собака народила цуценят, стала дуже агресивною, гавкала на дітей, перехожих. Заступник директора з АХЧ дає команду технічним робітникам прибрати тварин зі шкільного подвір'я. Але з'являються представники охорони тварин і агресивно протестують проти діянь робітників школи, до них приєднуються школярі та їхні батьки. Розгоряється скандал, робітників освітнього закладу звинувачують у жорсткому поведженні з тваринами, обурюються тим, який приклад вони подають дітям. Запрошують директора школи розібратися у конфліктній ситуації та вжити суворих заходів щодо своїх співробітників.

Практико-орієнтоване завдання на *творчість* (5 рівень).

**Завдання 5.** Інсценуйте управлінське рішення в конфліктній ситуації за стратегіями, які мають сприяти задоволенню інтересів обох сторін конфлікту. Через виділення «ціни» перемоги введено додаткові поняття «максимальний виграш», «мінімальний програш», «взаємний виграш», «з'єднання виграшу і програшу», «синтез конфліктуючих протилежностей». При діагностиці реального конфлікту за його можливим результатом

|   |                                      |                                      |   |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1 |                                      |                                      | 3 |
|   | Хто? _____<br>Потреби _____<br>_____ | Хто? _____<br>Потреби _____<br>_____ |   |
|   | Побоювання _____<br>_____            | Побоювання _____<br>_____            |   |
|   | Конфлікт (опис)                      |                                      |   |
| 2 |                                      |                                      | 4 |
|   | Хто? _____<br>Потреби _____<br>_____ | Хто? _____<br>Потреби _____<br>_____ |   |
|   | Побоювання _____<br>_____            | Побоювання _____<br>_____            |   |

Рис. 1. Карта конфлікту

потрібно чітко визначати, який із варіантів завершення конфлікту найбільш бажаний для кожної зі сторін. Студенти об'єднуються у 3 малі групи, де вони обговорюють одну із запропонованих ситуацій, визначають позиції та інтереси сторін, а також пропонують можливе рішення. Після обговорення учасники презентують свою роботу (табл. 4).

Таблиця 4

## Аналіз конфлікту

| Учасники конфліктної ситуації 1 | Позиція | Інтерес / Потреба |
|---------------------------------|---------|-------------------|
|                                 |         |                   |
|                                 |         |                   |
| Можливе рішення:                |         |                   |

*Конфліктна ситуація 1.* Ви – директор закладу загальної середньої освіти. До Вас на прийом прийшов служитель православної церкви. Ви знайомі, адже щонеділі відвідуєте храм, де служить цей священнослужитель. Маєте добрі стосунки. Служитель пропонує безоплатно, факультативно провести серед старшокласників ознайомчу лекцію «Історія православ'я».

*Конфліктна ситуація 2.* До Вас на прийом прийшли представники приватного спортивного клубу. Просять здати в оренду спортивний зал і басейн у вільний від навчальних занять час. Пропонують, крім орендної плати, надавати фінансову допомогу закладу освіти.

*Конфліктна ситуація 3.* До Вас на прийом прийшов депутат районної ради з проханням надати приміщення для зустрічі з виборцями. Натомість пропонує відремонтувати те приміщення, в якому він буде розташований.

Представлений набір різних варіантів практичних завдань дає більше можливостей викладачу та магістранту заповнити освітній простір. Такі завдання можна використовувати при організації групової, індивідуальної та самостійно-пізнавальної або контрольної роботи магістрантів. Розширюються можливості самостійного вибору магістрантом виконання того чи іншого завдання. Так, наприклад, викладач створює картотеку практичних ситуацій (кейсів) і окремо карти завдань, а магістрант за бажанням обирає ті картки, що його цікавлять: він може обрати тільки варіант розв'язання ситуацій, або поєднати одну ситуацію із декількома завданнями, або навіть створити власний кейс до обраного завдання, тут варіантів може бути безліч.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, розроблені нами практико-орієнтовані завдання для навчальної дисципліни «Конфлікти в управлінській діяльності», на нашу думку, стають перспективним шляхом подолання відчуженості управлінської теорії від реальної практики, готують магістрантів

із управління закладом освіти до швидкої адаптації у нових стрімко змінюваних професійних обставинах. Використання практико-орієнтованих завдань спрямоване на посилення практичної орієнтації у вирішенні професійних ситуацій, із якими кожен із магістрантів може зіткнутися у майбутній діяльності керівника.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні різнорівневих практико-орієнтованих завдань для формування конфліктологічних та управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів освіти.

## Список використаної літератури:

1. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Вид. офіц. Київ: МОН України, 2019. 14 с. (Інформація та документація). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>.
2. Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія / ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Пути, 2016. С. 262–285. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/24640/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9E.pdf>
3. Базурін В.М. Практико-орієнтований підхід у навчанні фізики студентів нефізичних спеціальностей. *Фізикоматематична освіта: науковий журнал*, 2017. Вип. 3 (13). С. 20–25. URL: [https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2017-v3-13/2017\\_3-13-Bazurin\\_Scientific\\_journal\\_FMO.pdf](https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2017-v3-13/2017_3-13-Bazurin_Scientific_journal_FMO.pdf).
4. Брехунець А.І. Практико-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2018. № 7. С. 31–42.
5. Георгян Н., Хорольська Т. Практико-орієнтований підхід як умова формування особистості майбутніх вихователів на ціннісних засадах етнопедагогіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. № 5. С. 103–110. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2016\\_5\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_5_16).
6. Майковська В.І. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51. С. 161–167. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2016\\_50-51\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2016_50-51_23)
7. Поліщук Т. Практико-орієнтований підхід у викладанні дисципліни «Бібліотечна журналістика» в Університеті Грінченка. *Вісник*

- Книжкової палати, 2019. № 5. С. 24–27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr\\_2019\\_5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr_2019_5_8)
8. Мелешко В.В. Рівнева диференціація в реалізації змісту освіти засобами підручника в сільській малочисельній початковій школі. *Проблеми сучасного підручника*, 2014. № (14). С. 435–445. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7791/1/52.pdf>.

**Yeromenko O. Professional training of masters of educational institution management using level differentiation of education content**

*The article deals with the ways of professional master's training of educational institution management. It is emphasized that the modern teaching of courses at the second master's level requires the strengthening of practical orientation of education: reorientation from general theoretical teaching to practical activity, gaining practical experience, which will increase the independence and professional motivation of the graduate student. The essence of a practice-oriented approach that allows modelling the content area of the activity, thereby ensuring the transformation of the educational activities of the graduate student in the professional activity of a specialist has been considered. The relevance of a differentiated approach in the development of practice-oriented tasks, which makes it possible to implement training of master's with different intellectual abilities and to provide individual work with them, has been identified. The importance of combined tasks with practical content (practice-oriented tasks), which have an impact on enhancing the educational and cognitive activities of masters, increase their interest, strengthen the practical master's expertise, have been highlighted.*

*As a result of the study, based on a combination of practice-oriented and differentiated approaches, the multi-level practice-oriented tasks for the courses taught at the second master's level have been found. The set of tasks for the second module of the "Conflicts in management" course has been presented with the content of simulated life management conflict situations, which make it possible to develop analytical, communicative and research competences of future specialists, learn to make managerial decisions, fill the adaptive educational space with practice, increase the opportunities of individual choice of the graduate student to perform one or another task. It has been proven that solving conflict resolution tasks based on managerial situations helps to overcome the separation of management theory from actual practice and provides training of graduate students to manage educational institutions for rapid adaptation in the new fast-changing professional environment.*

**Key words:** *master's degree, management, practice-oriented approach, differentiated approach, multi-level tasks, conflictology, conflict situation.*

UDC [378.147:811.111]=111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.26>

**T. V. Zhukova**

Senior Teacher of the Department of Foreign Languages  
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

## PECULIARITIES OF TEST DESIGN AND ASSESSMENT OF STUDENTS' OUTCOMES IN A FOREIGN LANGUAGE

*The importance and the main objectives of assessment in the learning process are substantiated in the article. Assessment is used to check if learning has taken place, for example: the skills, competence, knowledge, understanding needed at any given point. If we didn't assess, we wouldn't know whether learning had taken place, the teaching may have, but no learning achieved.*

*Assessment should focus on improving and reinforcing learning as well as measuring achievements. It helps learners identify their progression and what they need to do to improve and progress further. Assessment is a regular process; it might not always be formalized, but we will be observing what our learners are doing, asking them questions, and reviewing their progress whenever we are in contact with them. The learners will be demonstrating their knowledge and skills regularly, for example through activities, discussions and regular tasks.*

*The basic phases of test development are described: the design phase when the test features are developed and sample materials are written; the operational phase which involves the construction of a complete test; the monitoring phase when materials are revised and updated. Different tasks that are used in test design, their relevance and meaningfulness are lighted in the article.*

*The most important things in test or task design have been analyzed. The task must be appropriate for the skill being assessed. The test is to be fair to the test taker. And the test should be accurately scored.*

*The main types of tasks used to test listening skills (picking out a word, recognizing the correct tense, deducing meaning of unknown words from context, identifying the main ideas, listening for specific information) are presented.*

*The main assessment criteria for speaking, reading, listening and writing are presented in the paper. As the process of assessment is a complicated one we must be certain that our tests are appropriate, fair and accurately scored.*

*Modern teaching must ensure that testing has a positive impact on the learning process and motivation of students. We are therefore constantly making judgments about learners' progress and how they could improve. We should also be aware of the impact that our feedback comments and decisions can have on their confidence. Comments which specifically focus on the activity or work produced will be helpful to our learners.*

**Key words:** *assessment, test development, validity, reliability, assessment criteria, motivation, academic achievements.*

**Setting the problem.** When teaching students foreign languages we should be able to assess our students' academic results properly. Assessment constitutes some of the major challenges of education nowadays. It is a tool for learning when used to determine what students know, what students need to know, what students have learned, and what instructions will help students make their progress.

To assess students' outcomes good language tests should be designed. A proper language test must be developed to provide an opportunity for students to show their ability to perform certain language tasks.

Also, tests enable teachers to find out which parts of the language program cause difficulties for the group. In this way, the teachers can evaluate the methods and materials they use.

Although language testing is a fundamental part of learning and teaching today, it is a complex process at any level as it must be based on theory as well as practice.

The purpose of a test must be clear for valid interpretations to be made on the basis of the test scores. It's evident that tests have different purposes. For example, one test may be used to evaluate students' readiness to advance to the next grade, while another one evaluates students' need for remedial instruction. It is also important to outline the specific interpretations that will be made based on the scores. For example, tests used as a criterion for high school graduation will affect students differently than tests designed to inform instructional decisions [11, p. 8].

As part of the process of creating and reviewing test material to ensure that it is appropriate and accessible to examinees, it is important that item developers analyze each item critically to ensure that it only measures the content and skill that the item is supposed to assess [11, p. 12].

**Analysis of recent research and publications.** Some issues concerning assessment of academic achievements of students have been reflected in



the scientific literature of Ukrainian authors (I. Zymnia, S. Nikolayeva, G. Buschak, O. Matsera, D. Oseryni and others). Some authors have worked out theoretical foundations of test controlling (S. Nikolayeva, O. Pertraschuk). Different approaches to determining the criteria for evaluating student learning outcomes are being studied by A. Cohen, G. Fulcher, F. Davidson, C. Harsch, L. Vrotkevych, B. Glovatskaya. Holistic and analytic scoring methods, assessment criteria in writing tests, issues of validity and reliability have been contemplated by T. Lumley, C. Harsch, A. Pollitt, T. McNamara, L. Hamp-Lyons, etc.

In his book, "Exploring Language Assessment and Testing", Anthony Green successfully presents an overview of past and current issues in language testing with a focus on classroom-based assessment [2].

Andrew D. Cohen's emphasis on the use of multiple means of assessment, as well as his judicious treatment of currently popular approaches, is particularly valuable [3].

The British Council has been actively involved in language test development: a lot of important and innovative work was done in this area. It has developed specific expertise to ensure quality and compliance of the whole assessment process [13].

**The purpose of the article** is to substantiate the main components of test development; to cover some peculiarities of assessment of students' academic achievements in a foreign language; to present the main assessment criteria for speaking, reading, listening and writing; and to describe such important principles of constructing language tests as validity, reliability and authenticity.

Well-designed tests are aimed at specifying areas of difficulties experienced by the group or individual students so that additional training and corrective exercises can be done.

**Presenting the main material.** Test development is a sophisticated process consisting of several phases. Having decided the purpose of a new test and what kind of test it's going to be, it's better to start with a planning phase to identify the potential test users. Then comes the design phase when the test specifications, text features and the range of topics are developed and sample materials are written. This often leads to changes in designing tests. Then we enter an operational phase which involves the construction and administration of a complete test. In the monitoring phase, performance on the new test is reviewed and all materials are revised and updated to make sure they continue to match the original aim [2].

In terms of planning, teachers often produce tests for specific classes following a schedule. Teachers know their students well so they don't need to write a long list of their characteristics in the design phase. But it's still a good idea to develop a profile of a class that can be updated every year [12].

Then we should consider what they know about the topic and whether they all have roughly the same background knowledge or if it's quite varied. Of course, it helps to estimate how strong or weak the group's language is. It's not a bad idea to make a table to include all the information you need.

- What's the purpose of the test?
- Which skills and language elements do you want to test?
- How long should they be?
- Which test methods (multiple choice or gap-fill) will be used for each section?
- How many items do we need for each section?
- Are they all going to count equally or are some are going to get more marks?
- Do they have enough or too much time?
- Are the instructions clear? Do the students need to ask for clarification?

If we follow all these stages, we'll create a test that gives us reliable and useful information about your students' ability. And that information will help them learn more effectively, which is surely what we all want.

If we need to assess students' listening skills there are some factors we have to take into consideration. These are the test taker's needs, the kind of information about their listening skills and the most appropriate ways to assess these skills so that the test is appropriate. Listening is a vital skill but it can be challenging to assess.

When students listen they have to understand context, attitude, structures and vocabulary used, body language, gestures. Listening tasks must try to copy real life use of language. And the types of tasks we can use to test listening skills can be the following: pick out a word; recognize the correct tense; deduce meaning of unknown words from context; identify the main ideas; summarize through speaking or writing; listen for specific information [3].

Listening is considered to be the most widely used skill because communication is impossible without understanding as well as speaking.

A test of speaking also needs to be as close to the context we are interested in as possible. And there are many different approaches to assessing speaking. The most commonly used formats are: the interview – which can have one test taker and one or more examiners; the oral presentation – with one test taker speaking to a real or imagined audience; the interactive task – with two or more test takers working together, often to solve a problem or make a decision.

There are lots of different tasks that are used in tests of speaking. Some commonly used tasks are: describing something – this can be a picture, a place, a person; telling a story – this can be based on a series of pictures or it can be simply invented; comparing things – this can be real objects,

photographs or artwork, or even abstract concepts; giving some personal information – this might involve talking about your family, hobby, hometown or some experience you've had – such as a trip.

When the examiner is asked to award a score for a speaking test performance, it is usual practice that they use a set of descriptions of what to expect at different levels of ability. This set of descriptions is known as a rating scale. Some rating scales are simple in design and simple to use, others are more complex.

To create a useful test of speaking we need to think about all these things while at the same time making sure that the language the test tasks generate will reflect what we are planning to assess.

The following issues might be included into assessing speaking: being objective, giving reliable assessment across different test takers, timing, making a task clear.

Some different settings can be used to assess speaking:

- Performed live in front of one or more examiners
- Recorded and evaluated later by one or more examiners
- Talk over the phone to an examiner or to a recording device
- Communicate via a computer with the examiner

How should we award scores for speaking tests?

They must be based on what we have observed and use rating scale (a set of descriptors of what to expect at different levels of ability). We need to assess the following features: grammar range and accuracy, vocabulary range and accuracy, task fulfilment, fluency, and pronunciation.

According to G. Fulcher there are important assessment criteria for speaking:

- Accuracy (language competence, pronunciation, stress, intonation, syntax, vocabulary, cohesion)
- Fluency (hesitation, repetition, self-correction, re-selecting lexical items)
- Communication strategies (overgeneralization, paraphrase, word coinage, restructuring, cooperative, strategies, non-linguistic strategies)
- Discourse competence (turn taking, openings and closings)
- Pragmatic and sociolinguistic competence (appropriateness, situational sensitivity, topical knowledge)
- Task completion (Is the outcome successful?)

[4].

But rating scales are not necessarily a description of performances, but "a set of negotiated principles that the raters use as a basis for reliable action, rather than a valid description of language performance" [9].

If we need to assess our students' reading skills, we should choose various texts and tasks. When designing a test of reading comprehension, we should make our tests as relevant and meaningful as

possible. Reading tests should always aim to be as authentic as possible, in order to fit the purpose for which they are designed.

Good reading tests consist of an efficient and suitable combination of texts and tasks. These texts should be at the right level of difficulty, and be long enough to contain enough specific details. Test-takers should get information from the text to answer the questions. It's also essential that the text won't cause offense to any test-taker.

Some different kinds of tasks are used in reading tests. Test-takers might read a text, then they are given a series of questions and asked to choose the correct answer from several alternatives, define whether the statements given are true or false or they may have to choose a sentence that best summarizes different paragraphs in a text.

Sometimes, test-takers are asked to complete a text that has words removed. Other times, they might be asked to give short written answers to questions. One of the tasks can be a 'reading into writing' task where students read the text and then summarize it in their own words. Various task types are usually included into reading tests.

Once the texts and tasks have been designed, we should write clear instructions for each task and think of the time to complete the tasks satisfactorily. And, most importantly, students should know exactly how their answers will be scored.

When we score a test, we must make sure that there is only one clear answer to each question. If the tasks require longer written answers, we have to agree the scores for grammar, spelling and punctuation, etc.

A reading test will only provide useful information about a test-taker's reading ability if the assessment is done in a meaningful way. This means choosing the right texts, deciding on the most appropriate tasks, and scoring everything efficiently. All this takes time, effort, experience and, above all, a lot of common sense.

So, a good reading test task can be characterized as relevant, meaningful and authentic one. The texts must be surely selected on the basis of students' level of difficulty and the tasks must be based on the information in the text and not with test takers' background knowledge. Texts should not cause offence to any test taker.

Test developers need to check carefully a number of things before a test is administered live: the clarity of the instructions, the time allowed, the adequacy of the scoring, and whether the questions in different tasks are straightforward [14].

If we have to assess students' writing skills, there are a number of factors you need to consider. These include considering the test taker and their needs, the kind of information you want to know about their writing skills and the most appropriate ways to elicit and assess these skills so that your test is appropriate and accurately scored.

When we write we think about the topic and the way we need to make the message work. We also think about the audience that will read our ideas. Meanwhile we choose suitable vocabulary and put it all into a grammatically appropriate form so that “the reader can make sense of what we try to get across. All this passes down from the brain to the hand or fingers, where the message magically appears” [13].

We must take into consideration what we know about the test takers. There’s little point in asking teenagers to write a business letter. We’ll never know if the reason for their bad performance is due to poor writing ability or to lack of experience of business writing.

In the real world we write quite a few different kinds of things so, if we want to know about learners’ overall writing ability, we really need to ask them to write a range of different things. For example, it’s much easier to write a short note than a long essay. And we need to think about the audience, because we use very different language to write to a friend than when writing to our boss.

Scoring has to be done using a rating scale. The scale can be global, or holistic, where a single number or grade is awarded. It can also be analytic, where separate scores or grades are awarded for different aspects of the work, for example, grammatical accuracy or range of vocabulary. It’s very important that the descriptions in the scale represent the kind of things that are relevant to the decisions we plan to make.

Thus, assessing writing is a complicated process. However, if we think systematically about as many of the things mentioned here as possible, then at least we can be certain that our tests are appropriate, fair and accurately scored [1].

The main assessment criteria for writing are task fulfillment (content, communicative effect, audience, style, genre); organization (macrostructure, line of argument, coherence, cohesion, paragraphs); language (vocabulary, grammar, accuracy, orthography).

We can make assessment more objective by using validated criteria organized as a set of bands. For example, we could try using the Assessment Criteria offered for the IELTS exam: e.g., for essays and for speaking.

Some general guidelines should be considered when writing all types of items. We should write items to measure what students know, not what we know, or what they do not know. Test developers have to avoid humorous items as they may cause students to either not take the exam seriously or become confused or anxious.

Each item should be as short and verbally uncomplicated as possible. So it should be given as much context as necessary to answer the question, but any superfluous information must not be included. Each item has to be independent from other items.

A different point in each question is to be tested. We should avoid items based on personal opinions unless the opinion is qualified by evidence or a reference to the source of the opinion [15].

Test developers often claim that their test is valid or that it’s been validated. But what is actually meant by the term valid? In fact, there are two different opinions here. One argues that validity is a feature of a test – the test does what it claims to do. The other claims that it is a feature of the decisions that are made based on test performance.

These days, reliability is considered to be an aspect of validity and forms part of the argument that the scoring system is working well. It’s important to remember that a test itself can’t be valid. Instead, we build an argument based on evidence gathered to support the use of the test for making specific decisions about specific test takers in specific situations. So, while a test may be validated for use in one situation, this does not necessarily mean that it can be used in other situations without additional evidence.

Unfortunately, the cost of gathering and presenting the validity evidence means that many test developers never get round to doing it – so, in some ways, “the concept of validity remains more of an aspiration than a reality” [7].

Moreover, a test must be authentic; the language used must be as natural as possible. It should include meaningful and relevant topics, provide some thematic organization to items, offer tasks that copy real life use of language [2].

**Conclusions and suggestions.** Educators create tests to measure their students’ knowledge of specific content. Tests are aimed to evaluating student learning, skill level growth and academic achievements at the end of a unit or semester. They are used to determine whether students have learned what they were expected, to measure learning progress and achievement and to evaluate the effectiveness of educational programs.

Thus, a teacher can analyze the results to see which students did well and who needs more work. This information may help the teacher determine student strengths and weaknesses or to use differentiated instructional strategies.

It’s very important for test takers to understand how the tests will be scored. That’s why test developers should make test items appropriate and fair. And we also must use validated criteria for accurate and just assessing students’ answers. Besides, we must inform our students about assessment criteria for writing, reading, listening and speaking in details.

We need to be accountable to our learners to ensure we are carrying out our role as an assessor correctly. Our learners should know why they are being assessed and what they have to do to meet the assessment criteria.

One of the best ways to help students understand what will be assessed is to establish and discuss the assessment criteria with them. Working with students to develop rubrics and other assessment tools is a powerful way to help students build an understanding of what a good product or performance looks like.

The advantages of tests have been verified in practice, however, not all the controversial testing issues have been sufficiently analyzed and resolved. We have to be able to exhibit technical quality of a test by achieving certain standards, to use and develop effective test items following appropriate guidelines, and grade the tests effectively and fairly.

#### References:

1. Alderson, C. Bands and Scores. In: Alderson, C. & North, B. *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London : Macmillan, 1991. P. 71–86.
2. Anthony Green. *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. New York : Routledge, 2014. 272 p.
3. Cohen, A. *Assessing Language Abilities in the Classroom*. Boston : Heinle&Heinle. Council of Europe, 1994. 368 p.
4. Fulcher, G., Davidson, F., Kemp, J. Effective rating scale development for speaking tests: Performance Decision Trees. *Language Testing*. 2011. № 28 (1). P. 5–29.
5. Hamp-Lyons, L. The Challenges of Second-Language Writing Assessment. In E. White, W. Lutz & S. Kamusikiri (Eds.), *Assessment of writing: Politics, Policies, Practices* (pp. 226–240). New York : MLA. 1996.
6. Hamp-Lyons, L., & Kroll, B. Issues in ESL Writing Assessment: An Overview. *College ESL*. 1996. № 6 (1). P. 52–72.
7. Harsch, C. & Martin, G. Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2013. № 20 (3). P. 281–307.
8. Harsch, C. & Martin, G. Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach. *Assessing Writing*. 2012. № 17. P. 228–250.
9. Lumley, T. Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing*. 2002. № 19 (3). P. 246–276.
10. McNamara, T. *Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 2000.
11. Pollitt, A. & Murray, N. What raters really pay attention to. In: Milanovic, M. & Saville, N. (eds): *Language Testing 3 – Performance, Testing, Cognition and Assessment*. Cambridge : CUP, 1996. P. 74–91.
12. Ramadan, M. *Writing Effective Test Items: The Definitive Guide*. A publication of elttguide, 2018. 38 p.
13. O'Sullivan, B. *Adapting Tests to the Local Context*. New Directions in Language Assessment, special edition of the JASELE Journal. Tokyo : Japan Society of English Language Education & the British Council, 2016. P. 145–158.
14. O'Sullivan, B. IELTS. In Christine Coombe (ed) *Assessment Volume*. TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (Editor in Chief: John I. Liontas). TESOL/Wiley, 2018.

#### Жукова Т. В. Особливості складання тестів та оцінювання досягнень студентів при вивченні іноземної мови

У статті обґрунтовано важливість оцінювання та його основні цілі у процесі навчання. Оцінювання використовується для перевірки того, чи відбулося навчання, наприклад, із метою перевірки набутих навичок, компетентності, рівня знань, розуміння. Якби ми не оцінювали, ми б не знали, чи було навчання, яких успіхів було досягнуто, які труднощі треба подолати.

Оцінювання має бути зосереджено на вдосконаленні навчання, а також вимірюванні досягнень. Це допомагає учням визначити свій прогрес і те, що їм потрібно зробити для вдосконалення та подальшого прогресу. Оцінювання є регулярним процесом; воно не може бути формальним, і ми повинні спостерігати за тим, що роблять наші учні, ставлячи їм питання та переглядаючи їх прогрес, коли ми контактуємо з ними.

Проаналізовано найважливіші речі в розробці завдань тестів. Завдання має відповідати вміню, що оцінюється. Тест має бути справедливим до учасника тесту і правильно оцінений.

Описані основні фази розробки тесту: фаза проектування, коли розробляються характеристики тесту та пишуться зразкові матеріали; операційний етап, який передбачає побудову всього тесту; етап моніторингу, коли матеріали переглядаються й оновлюються. У статті висвітлюються різні типи завдань, що використовуються при складанні тестів, їх актуальність та осмисленість.

Представлені основні типи завдань, які використовуються для перевірки навичок аудіювання (добір слова, розпізнавання правильного часу, визначення невідомих слів із контексту, визначення основних ідей, прослуховування конкретної інформації).

У статті представлені основні критерії оцінювання мовлення, читання, слухання та письма. Отже, ми постійно робимо висновки про прогрес студентів і про те, як їх знання могли б покращитися. Оскільки процес оцінювання є складним, ми повинні бути впевнені, що наші тести є відповідними, справедливими та точно оціненими.

Один із найкращих способів допомогти студентам зрозуміти, що буде оцінюватися, – це обговорити з ними критерії оцінювання. Робота зі студентами над розробкою рубрик та інших інструментів оцінювання – це потужний спосіб допомогти їм зрозуміти, як виглядають відповідні тести та вимоги до них.

Сучасне вчительство має дбати, щоб тестування мало позитивний вплив на процес навчання та мотивацію студентства.

**Ключові слова:** оцінювання, розробка тестів, вагомість, надійність, критерії оцінювання, мотивація, навчальні досягнення.

УДК 378:[37.013.42+37.013.43]  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.27>

**Е. Р. Заредінова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
науковий кореспондент

Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

## ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті аналізується стан досліджуваної проблеми. Визначено, що процес формування соціокультурних цінностей у студентів закладів вищої освіти є актуальною проблемою в умовах сучасного полікультурного суспільства. Суб'єктом освітнього середовища ЗВО є студент – носій і користувач гуманітарної інформації та соціокультурних цінностей. Сенситивним періодом для розвитку і стабілізації багатьох якостей особистості виступає особливий для її становлення період життя – студентський вік, який сприяє формуванню професійних, громадянських, світоглядних рис майбутнього фахівця, його здібностей і творчого потенціалу; інтелекту і якостей характеру. Доведено, що усвідомлення та набуття цінностей культури у процесі вивчення гуманітарних дисциплін робить істотний внесок у виховання сучасної молоді. Формування соціокультурних цінностей – процес залучення студента до культурних цінностей суспільства, формування у студента певних власних позицій і думок, власного світовідчуття, що залежить від особистості викладача та грамотно організованого навчально-виховного процесу.*

*У статті розкриті ефективні форми та методи формування соціокультурних цінностей студентів в умовах ЗВО. Залученість до активної творчої, соціокультурної діяльності оптимізує загальний рівень знань, культури, підвищує мотивацію, сприяє соціалізації особистості. Формування соціокультурних цінностей відбувається завдяки педагогічному інструментарію з урахуванням мотиваційно-ціннісного, когнітивного і практиологічного компонентів. Форми і методи формування соціокультурних цінностей спрямовані змінити зміст якісних характеристик особистості, які сприяють розвитку людини, її творчих здібностей, входженню у світ цінностей. Встановлено, що вони створюють умови соціокультурного середовища, в яких органічно поєднуються процеси соціалізації та індивідуалізації, діалогу культур. Сукупність форм і методів виховання забезпечують формування соціокультурних цінностей і виступають як взаємодоповнюючі особистісно-професійні характеристики студентів, пов'язані з інтеграцією педагогічного, соціального і культурного складників освітнього середовища.*

**Ключові слова:** культура, цінності, виховання, соціокультурні цінності, формування, студент, форми, методи виховання, формування соціокультурних цінностей.

**Постановка проблеми.** Система цінностей людини є «фундаментом» її ставлення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально зумовлене ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ. Ціннісний світ кожної людини неосяжний. Однак існують «наскрізні» цінності, які є практично базовими для кожної людини в будь-якій сфері діяльності, характеризують представників усіх етнічних культур. До них можна віднести працьовитість, освіченість, доброту, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність, відповідальність, гідність.

Постійні зміни соціокультурної ситуації, нестабільність і кризові явища в суспільстві призводять, відповідно, до періодичних трансформацій цінностей. Крім того, до зміни індивідуальної їх системи ведуть закономірні вікові фактори. Сенситивним періодом для розвитку і стабілізації багатьох якостей особистості виступає особливий для її становлення період життя – студентський вік, що сприяє формуванню професійних, грома-

дянських, світоглядних рис майбутнього фахівця, його здібностей і творчого потенціалу; інтелекту і якостей характеру [1; 5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних досліджень показує, що вивченню особливостей формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді присвячені роботи В. Лісовського, Д. Леонтьєва, С. Потапової, В. Попова та ін. У працях Б. Ананьєва, С. Максименко, Ж. Омельченко, К. Роджерса підкреслюється важливість вищівського етапу особистісного і професійного становлення та духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, установок. Окремі аспекти проблеми психолого-педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій особистості розкриваються в дослідженнях В. Леонтьєва, Є. Шиянова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе. Студювання соціокультурних цінностей у межах дисертаційних робіт розглядали Т. Артімонова, І. Баранова, Д. Даянова, Л. Демідова, О. Карасьова, З. Назаркіна та ін.

Обґрунтування й розробка суб'єктного підходу пов'язана з іменами Б. Ананьєва, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, А. Брушлинського.

Отже, у світлі окреслених позицій набуває гостроти необхідність і доцільність розгляду форм і методів формування соціокультурних цінностей.

**Метою статті** є аналіз наукових підходів у контексті формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі закладу вищої освіти, на цій основі – розкриття форм і методів виховання, спрямованих на формування соціокультурних цінностей у студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Роль соціокультурних цінностей невід'ємно пов'язана з поняттям культури та цінності. Людство вивчає феномен культури та цінностей як наукові поняття протягом кількох століть. Визначення поняття «культура» змінювалося у різні історичні епохи розвитку людства. Сучасні американські культурологи А. Кребер і К. Клакхон вважають, що існує понад триста визначень поняття «культура» (від латинського «cultura» – обробка, виховання, освіта, розвиток) залежно від галузі знань, де воно застосовується. У суспільстві особистість і культура постійно взаємодіють і взаємозмінюються завдяки системі цінностей, притаманній кожному суспільству [7]. Якщо цінністю загалом є предмети та явища матеріальної та духовної культури, то соціокультурні цінності мають певну ознаку, що полягає у їх створенні окремими соціальними суб'єктами (групами) та наявності суб'єктивної складової частини. Такі цінності дозволяють суспільству загалом та особистості окремо відрізнити гарне та погане, красу і потворність, справедливість і нечесність тощо. Формування таких цінностей переважно відбувається у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що надалі сприятиме досягненню глибоких базових знань і способів діяльності, забезпеченню соціокультурної компетенції студентів [7].

А. Москаленко зазначає, що період навчання у виші має суттєвий вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, а також на засвоєння нових соціальних ролей – цивільних, сімейних, моральних, економічних, у процесі чого відбувається усвідомлення та закріплення цінностей, визначення життєвих перспектив, у т. ч. професійних [3]. Тому навчання та виховання є двома взаємопов'язаними компонентами єдиного освітнього процесу, спрямованими на формування соціальної зрілості, активності, реалізацію творчих здібностей майбутнього фахівця. Головною умовою розвитку та становлення сучасної особистості є доцільно організований і цілеспрямований освітній процес, що, крім формування у студентів професійних знань, практичних умінь і навичок, містить у собі потужний виховний потенціал, «вводить особистість у світ світоглядних ідей, формує

соціальні настанови та ціннісні орієнтації, розвиває гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби, знайомить зі зразками морально-етичної поведінки, з формами спільної діяльності та спілкування особистості з колективом» [4, с. 13].

У цьому контексті структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент містить ціннісне ставлення до культур і традицій інших народів і представників етнічних і соціальних груп; когнітивний компонент представлений сукупністю аксіологічних знань, які є теоретичною базою соціокультурних цінностей; праксіологічний компонент передбачає реалізацію соціокультурних цінностей у конкретній діяльності та містить вчинки, моделі поведінки, уміння ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установам, містить ціннісне ставлення до культур і традицій інших народів і представників етнічних і соціальних груп; когнітивний компонент представлений сукупністю аксіологічних знань, які є теоретичною базою соціокультурних цінностей; праксіологічний компонент передбачає реалізацію соціокультурних цінностей у конкретній діяльності та містить вчинки, моделі поведінки, уміння ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установам.

Важливим фактором у процесі ефективного формування соціокультурних цінностей студентів є використання різних форм і методів навчання й виховання, спрямованих на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного і праксіологічного компонентів соціокультурних цінностей (за Е. Заредіною).

Форми і методи, спрямовані на формування соціокультурних цінностей, сприяють змінам якісних характеристик особистості, розвитку людини, її творчих здібностей, входженню у світ цінностей. Залученість до активної творчої, соціокультурної діяльності оптимізує загальний рівень знань, культури, підвищує мотивацію, сприяє соціалізації особистості. Відмінними рисами форм і методів формування соціокультурних цінностей є відтворення творчих здібностей і активності особистості; включення особистості в культуротворчу, смислотворчу діяльність; цільова спрямованість на рішення практико-орієнтованих завдань і т. д. Вони створюють умови соціокультурного середовища, в яких органічно поєднуються процеси соціалізації та індивідуалізації, діалогу культур. Їх унікальність полягає в тому, що вони створюють умови для досягнення соціалізованих цілей

і розвитку індивідуальності особистості як суб'єкта, її творчих якостей.

У процесі формування соціокультурних цінностей використовуються технологія проектного навчання, рольові, ділові ігри, театралізовані вистави, свята, конкурси художньої творчості, кругли столи та ін. Відомо, що у студентські роки відбувається активне становлення особистості та прояв таких особистісних новоутворень, як незалежність у мисленні та поведінці, завзяття до активних самостійних форм роботи, готовність і вміння оцінювати себе у взаємодії та спілкування з іншою людиною.

Експериментальна робота показала, що ефективність формування соціокультурних цінностей залежить від багатьох факторів, одним із яких є характер взаємодії між викладачем і студентом. Якщо організація освітнього простору будується на основі співпраці зі студентами, демократичного, діалогового, варіативного методів спілкування, то є результати в реалізації творчого характеру процесу формування соціокультурних цінностей, забезпечується включення кожного студента в конкретну соціокультурну діяльність. Використання інтерактивних форм і методів сприяло розвитку у студентів навчально-організаційних,

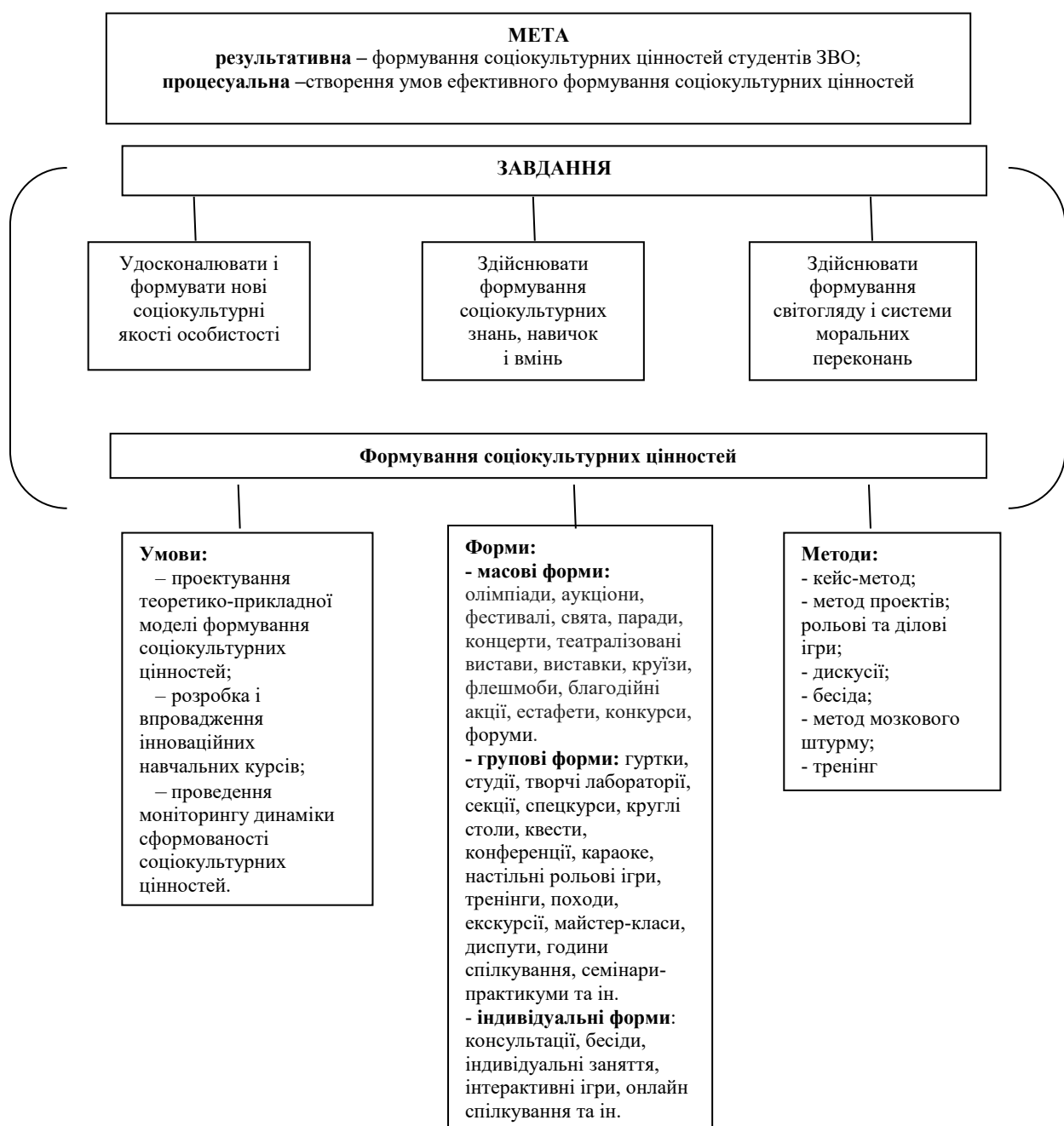


Схема 1. Форми і методи формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти

інформаційних, творчих, прогностичних і комунікативних вмінь, самоосвітній діяльності. Методи формування соціокультурних цінностей у студентів викликають більше зацікавлення, тому що сприяють розвитку мислення і здібностей компетентно вирішувати нестандартні задачі, формують у студентів ефективні моделі соціокультурної поведінки. До найбільш ефективних методів формування соціокультурних цінностей належать ділова гра, дискусія, метод проектів, метод мозкового штурму, групове інтерв'ю, дискусія, лекція-бесіда, перегляд слайдів, навчальних плакатів, структурно-логічних схем, відеофільмів, різноманітні вправи, тренінг, театралізація, методи діяльності і формування досвіду суспільної поведінки. На наш погляд, одним із важливих методів є мовний соціально-психологічний тренінг, метою якого є формування і вдосконалення необхідних цінностей, зокрема соціокультурних. Мовний соціально-психологічний тренінг є комплексним методом активного навчання і вирішує цілу низьку завдань у процесі формування соціокультурних цінностей. Серед особливих рис тренінгу виокремлюють спрямованість на формування особистісних рис, знань, вмінь і навичок, використання активних методів групової роботи. Б. Гершунський виокремлює такі форми тренінгу, як інтенсивний, постійні заняття й епізодичні зустрічі [2, с. 125].

Слід зазначити, що на основі теоретичного аналізу й узагальнення педагогічного досвіду виокремлюють систему плюральної-синергетичної форми навчання. Згідно з розробленою Н. Таланчуком бінарно-синергетичною теорією навчання, навчально-пізнавальна діяльність може інтерпретуватися як синергетичний процес, тобто взаємодія процесу засвоєння знань і формувань практичних вмінь. Один із засновників синергетики Г. Гакен зазначив, що «синергетика росте звидусіль». Він мав на увазі процеси, що відбуваються в науці: тільки об'єкти наукового дослідження опиняються в умовах, що виходять за межі певних критичних значень, власне, в умовах не лінійності, вони виявляються предметом синергетики, оскільки в них розгортаються процеси самоорганізації [6, с. 85].

Отже, форми і методи формування соціокультурних цінностей у студентів ЗВО можна представити у вигляді схеми.

**Висновки і пропозиції.** Процес формування соціокультурних цінностей у студентів в освіт-

ньому середовищі ЗВО є актуальною та своєчасною проблемою в умовах сучасного полікультурного суспільства. Усвідомлення та набуття цінностей культури у процесі вивчення гуманітарних дисциплін робить істотний внесок у виховання студентської молоді, формування соціокультурної компетентності. Формування соціокультурних цінностей – це процес залучення студента до культурних цінностей суспільства, формування у студента певних власних позицій і думок, власного світовідчуття, що залежить від особистості викладача та грамотно організованого освітнього середовища. Сукупність форм і методів виховання забезпечують формування соціокультурних цінностей і виступають як взаємодоповнюючі особистісно-професійні характеристики студентів, пов'язані з інтеграцією педагогічного, соціального і культурного аспектів.

#### Список використаної літератури:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 260 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
3. Москаленко О.В. Структурні компоненти ціннісно-сислової сфери особистості. *Вісник НТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Вип. 1. 2013. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/znpnarv\_ppn\_2013\_1\_37%20(4).pdf (дата звернення 07.03.20).
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Світ виховання*. 2004. № 4 (5). С. 6–31.
5. Руснак І.С., Іванчук М.Г. Педагогіка і психологія вищої школи. Чернівці : Рута, 2008. 176 с.
6. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. Москва : «PerSe», 2001. 351 с.
7. Шупта О.В. Місце і роль соціокультурних цінностей у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні та психологічні науки. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/znpnarv\_ppn\_2013\_1\_37%20(4).pdf(дата звернення 07.03.20).

#### Zaredinova E. The forms and methods of formation of students' sociocultural values in the educational environment of higher education institution

*The status of the problem under study is analyzed in the article. It is determined that the formation process of sociocultural values among students of higher education institution is an urgent problem in the context of modern polycultural society. It is determined that the subject of educational environment is the student, who is carrier and user of humanitarian information and sociocultural values. The student's age is a sensitive period for the development and stabilization of many personality features, which contributes to the formation of professional, civic and ideological traits of the future specialist, his abilities and creative potential; intelligence*



---

*and character features. It is proved that awareness and acquisition of cultural values in the process of studying the humanities makes a significant contribution to the education of modern youth. Formation of socio-cultural values is the process of involving the student in the cultural values of society, the formation of the student's own positions and opinions, his own worldview, which depends on the personality of the teacher and a well-organized educational process.*

*The effective forms and methods of formation of students' sociocultural values in higher education institution are revealed in the article. Involved in active creative, sociocultural activity optimizes the general level of knowledge, culture, increases motivation, and promotes socialization of the individual. The formation of sociocultural values is due to the pedagogical toolkit taking into account the motivational-value, cognitive and praxeological components. The forms and methods of formation of sociocultural values contribute to changes in the qualitative characteristics of the individual, which effect to the development of the person, his creative abilities, and the entry into the world of values. It is established that they create the conditions of sociocultural environment in which the processes of socialization and individualization, dialogue of cultures are organically combined. The set of forms and methods of education provide for the formation of sociocultural values, and act as complementary personal and professional characteristics of students, related to the integration of pedagogical, social and cultural components of the educational environment.*

**Key words:** *culture, values, education, sociocultural values, formation, student, forms, methods of education, formation of sociocultural values.*

**Л. В. Зданевич**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**О. М. Новак**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті досліджуються наукові основи формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже в умовах розвитку сучасного суспільства та реформування вітчизняної системи освіти актуалізуються проблеми розвитку творчого потенціалу особистості, організації творчої діяльності майбутніх фахівців, створення умов для їх самовираження. Розкриваються поняття «потенціал», «творчість» і «творчий потенціал». Визначено компоненти творчого потенціалу, які в загальному вигляді спроможні самореалізувати особистість як мотиваційно налаштовану особу, що прагне вдосконалити власні здібності. Автори розглядають творчість як провідний елемент професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Відповідно, одним із найважливіших завдань фахової підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти постає набуття студентами відповідного професійного рівня, основ педагогічної майстерності та сформованість творчого потенціалу. Зазначено, що ядром творчого потенціалу виступає креативність, адже вона відображає можливості особистості актуалізувати свої сутнісні, творчі сили в реальній перетворювальній практиці, характеризує здатність особистості до творчості. Відповідно, якщо творчість розуміється як процес, який приводить до створення нового, то креативність повинна розглядатися як творчий потенціал, внутрішній ресурс людини, що дозволяє їй відмовлятися від стереотипів мислення і діяльності та виявляти їхні нові способи. Творчий потенціал майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти автори визначають як здатність нешаблонно, креативно підходити до вирішення педагогічних задач (на основі інтеграції професійних знань, умінь і навичок, професійних якостей і здатності до їх практичного застосування), враховувати конкретні вимоги дошкільної освіти та вікові особливості вихованців, готовність до інноваційних змін і бажання постійно працювати над власним самовдосконаленням.*

**Ключові слова:** креативність, майбутні вихователі закладу дошкільної освіти, потенціал, творчий потенціал, творчий потенціал майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, творчість, фахова підготовка.

**Постановка проблеми.** Реформування вітчизняної дошкільної галузі актуалізує тенденції створення національного освітнього простору шляхом інтегрування інноваційних технологій як у загальну професійну підготовку майбутніх вихователів, так і у їхню підготовку до творчого здійснення педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти. Розвиток творчої особистості загалом і педагога зокрема є сьогодні актуальною проблемою психолого-педагогічної науки і практики, оскільки саме від цього залежить розвиток творчості та креативності його вихованців. Пріоритетними критеріями готовності педагога до такої роботи є його високий інтелектуальний рівень, здатність опанувати, накопичувати й ефективно застосовувати у педагогічній діяльності інноваційні освітні технології, реалізуючи власний творчий потенціал

[4, с. 32]. Відповідно, одним із найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти постає набуття студентами відповідного професійного рівня, основ педагогічної майстерності та сформованість творчого потенціалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив чималий інтерес науковців до проблеми розвитку творчості педагога (С. Гаврилюк, Л. Кекух, Н. Кічук, О. Приходько, С. Олійник та ін.), зокрема до проблеми формування творчого (О. Ємчик, В. Лісовська, Л. Павлова, Г. Тимофеева та ін.) і професійно-творчого (І. Зязюн, О. Листопад, С. Сисоєва та ін.) потенціалу. Питання професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти досліджували: Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Л. Зданевич,

В. Кузь, І. Луценко, Н. Лисенко, Л. Плетеницька, Ю. Руденко, К. Щербакова.

Одним із напрямів дослідження творчості є розкриття сутності поняття «творчий потенціал», яке є предметом багатьох досліджень філософії, культурології, психології, педагогіки та ін. У межах нашої статті ми розглядаємо творчість як провідний елемент професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Незважаючи на наявні дослідження з порушеної проблеми, вважаємо, що проблема формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є надзвичайно актуальною і потребує ґрунтовного дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті теоретичних основ проблеми формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен творчості надзвичайно складний і багатоаспектний, тому є різні думки щодо його природи. Зазначимо, що в акмеології творчість фахівця розглядається як прояв високого рівня творчих здібностей, мотивації досягнення високих результатів в саморозвитку і розвитку організації загалом. Таке розуміння дає підставу фахівцю зосередитися на аналізі власної творчої активності як суб'єкта діяльності.

Поняття «творчий потенціал» тісно пов'язане з поняттями «потенціал», «творчість», «творча особистість», «креативність» та ін. Розглянемо це детальніше.

Термін «потенціал» використовується в різних галузях сучасного знання і, відповідно, не має єдиного й однозначного визначення. Д. Богоявленська відзначає потенціал як стадію виходу людини на новий рівень і ототожнює його з поняттям «творча особистість», із розвиненими творчими здібностями особистості, яка творить шляхом застосування оригінальних способів діяльності нові матеріальні чи духовні цінності [1, с. 27]. У свою чергу, І. Підласий і С. Трипольська зазначають, що «не відокремлені від інших якостей творчість, підготовка, адаптація до конкретних умов, не десятки інших конкретних якостей, а саме потенціал, як спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально-виховні проблеми, є його стрижневою характеристикою» [9, с. 88].

Стосовно творчості, потенціал передбачає наявність особистісних якостей, що забезпечують як розвиток особистості, так і створення нових соціально значущих предметів духовної і матеріальної культури. До прикладу, Я. Пономарьов пропонує розглядати творчість як «необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом із виникненням яких змінюються і самі форми творчості. Творчість людини – одна з таких форм» [7, с. 43]. Відповідно, погоджуємося із М. Савчин,

що творча (креативна) особистість здатна бачити і відчувати проблеми там, де більшість не бачить, відкласти знайдене рішення та шукати нове. Така особистість є терплячою до невизначеності, вона прагне бути оригінальною. Їй притаманні інформованість, ґрунтовні знання. Творча особистість надзвичайно працьовита, самокритична, для неї характерний низький рівень соціального конформізму. У процесі творчої діяльності особистість самоініціативно визначає для себе цілі та критерії досягнення. У творчій особистості поєднані внутрішня потреба творити, розуміння суті справи, знання та вміння й обдарованість [8, с. 207].

Творчий потенціал включає в себе компоненти, які в загальному вигляді спроможні самореалізувати особистість як мотиваційно налаштовану особу, котра прагне вдосконалити власні здібності: ініціативність (бажання першим робити крок у будь-якій справі, пов'язаній із навчально-пізнавальною або професійно-пізнавальною діяльністю); здатність рухатися вперед (після звершення власних планів у сфері самореалізації, уміння поставити перед собою нову ціль); впевненість у собі (безпроблемне відкидання всіляких сумнівів і повна гармонія власних можливостей і її реалізація); прагнення по максимуму використовувати можливості, що з'явилися (бачити проблему з різних сторін і вміти використовувати набуті знання на практиці); наполегливість (доводити почату справу до кінця й отримувати максимальний результат) [5, с. 327].

У деяких експериментальних дослідженнях В. Моляко структура творчого потенціалу представлена безліччю компонентів, серед яких: задатки і здібності особистості, що зазвичай виявляються у підвищеній чутливості до всього нового; інтереси та їх спрямованість; допитливість, прагнення до творення, схильність до пошуку і вирішення проблем, утворення асоціативних масивів; високий рівень розвитку загального інтелекту; наполегливість, систематичність у роботі, сміливість у прийнятті рішень; схильність до комбінування, зміни варіантів, аналогій, реконструювання; раціональне використання часу; інтуїтивізм [6, с. 4].

На нашу думку, ядром творчого потенціалу виступає креативність, адже вона відображає можливості особистості актуалізувати свої сутнісні, творчі сили в реальній перетворювальній практиці, характеризує здатність особистості до творчості. Тож, якщо творчість розуміється як процес, що приводить до створення нового, то креативність повинна розглядатися як творчий потенціал, внутрішній ресурс людини, який дозволяє їй відмовлятися від стереотипів мислення і діяльності та виявляти їхні нові способи. Погоджуємося з О. Волобуєвою, котра, досліджуючи творчу компетентність викладачів закладів вищої освіти,

акцентує увагу на особистісних корелятах креативності. Серед них: 1) сприйняття. Для креативної особистості характерна яскрава саморегуляція сприйняття, спрямованість на вирішення будь-якої проблеми, «чіпкість» уваги, яка може бути довготривалою і стійкою. У цьому контексті звертаємо увагу на перцептивні особливості, що найбільш часто корелюють із креативністю: високу чуттєвість до субсенсорних дратівників, здібність сприймати недоречності; здібність сприймати комплексно, синтетично, помічаючи основне, суттєве, уміння бачити потенційне, те, що не виявилось; уміння сприймати самостійно та неупереджено; 2) пам'ять. На думку вчених, креативні особистості мають значний запас знань, які визначаються спрямованістю інтересів. Такі особистості легко визначають основне і швидко забувають другорядне; 3) мислення. Мислення креативних особистостей відрізняється швидкістю, оригінальністю. Швидкість можна трактувати як багатство та різноманітність ідей, асоціацій, встановлення різноманітних зв'язків категорій (кількість яких береться за критерій швидкості). Під гнучкістю мислення розуміється здібність швидко переходити від одного поняття або способу вирішення до іншого. Під оригінальністю мислення ми розуміємо незвичайність, дотепність та унікальність. Для креативних особистостей характерним є т. зв. «дивергентне» мислення, тобто відкрите, конструктивне, схильне до узагальнення явищ, здатне виходити за межі однієї категорії, те, яке бачить в об'єктах багатогранність функцій і значень; 4) рефлексія. Рефлексивне ставлення викладача до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу, конструктивного вдосконалення [2].

Отже, творчий вихователь – це новатор, котрий, реалізуючись у педагогічній діяльності, обов'язково включається у креативний процес, що актуалізується у креативному результаті, який забезпечує відповідний творчий розвиток дітей дошкільного віку. Творчий потенціал сприяє творчій самореалізації майбутніх вихователів, котра може бути різною: експресивною, продуктивною, винахідницькою, інноваційною, непередбаченою. Незалежно від виду творчої самореалізації вона завжди зумовлюється активністю особистості – активністю сприйняття дійсності, активністю перетворення дійсності, активністю поведінки, емоційною активністю тощо.

Професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості С. Гаврилук вважає багатоаспектним, цілеспрямованим, довготривалим процесом професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Важливим

компонентом підготовки майбутнього вихователя до творчої діяльності, на думку дослідниці, є знання про сутність і механізми творчого процесу, характеристики творчої особистості, особливості дитячої творчості й дієві чинники її розвитку, а результатом – сформована готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості, яку визначаємо як складне особистісне утворення, що охоплює творчі педагогічні цінності, індивідуальні творчі якості, потребу у творчості та сукупність професійних знань, умінь і навичок студента, необхідних для організації творчої діяльності дітей у сучасних дошкільних навчальних закладах. Важливим чинником формування професійної готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості С. Гаврилук визначає креативність, яка як індивідуальна характеристика становить продуктивний аспект творчої особистості, що виражається в активній життєвій позиції, постійній спрямованості на творчу професійну діяльність [3, с. 69]. Вважаємо, що у процесі формування творчого потенціалу безсумнівну роль відіграє мотивація та інтерес як пізнавальна потреба, яка спонукає особистість проявляти творчість для її задоволення. Саме різноманітність інтересів створює умови накопичення матеріалу для творчих перетворень, а пробудження інтересу супроводжується емоційним станом захопленості.

**Висновки і пропозиції.** Отже, формування творчого потенціалу особистості студента пов'язано з реформуванням освіти у творчому руслі, включенням учасників освітнього процесу в інноваційні технології, спрямовані на максимальне розкриття творчих можливостей майбутніх вихователів. Творчий потенціал майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо як здатність нешаблонно, креативно підходити до вирішення педагогічних задач (на основі інтеграції професійних знань, умінь і навичок, професійних якостей і здатності до їх практичного застосування), враховувати конкретні вимоги дошкільної освіти та вікові особливості вихованців, готовність до інноваційних змін і бажання постійно працювати над власним самовдосконаленням. Перспективи в цьому напрямі вбачаємо у дослідженні креативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 320 с.
2. Волобуєва О.Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL:

[http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf).

3. Гаврилук С.М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика : монографія / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Сочінський, 2015. 351 с.
4. Ємчик О.Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 318 с.
5. Марущак В. Творчий потенціал особистості як одна з рушійних сил у розвитку та формуванні вчителя майбутнього. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 323–329.
6. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*, 2004. № 6. С. 2–9.
7. Пономарев Я.А. Психологія творчості: Тенденції розвитку психологічної науки. Москва, 1988. 280 с.
8. Савчин М.В. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344с.
10. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / зав. ред. М.Т. Максименко. Київ : Амброс, 2002. 744 с.

### **Zdanevych L., Novak O. Formation of creative potential of future educators of preschool educational establishments**

*The article has explored the scientific basis for the formation of creative potential of future preschool educators, because in the conditions of development of modern society and reformation of the national educational system the problems of development of the creative potential of the individual, organization of creative activity of future specialists, creation of conditions for their expression have been actualized. The conceptions of "potential", "creativity" and "creative potential" have been revealed. The authors have identified the components of creative potential, which in the general form are capable of personal self-realization as a motivationally minded person seeking to improve their own abilities. The authors have considered creativity as a leading element of the professional activity of future preschool educators. Accordingly, one of the most important tasks of professional training of future educators in higher educational establishments is the acquisition by students of the appropriate professional level, the basics of pedagogical skills and the formation of creative potential. It has been stated that creativity is the nucleus of creative potential, because it reflects the ability of the individual to actualize their essential, creative forces in real transformative practice, characterizing the personality's ability to be creative. Accordingly, if creativity is understood as a process that leads to the creation of something new, then creativity must be seen as the creative potential, the internal resource of man, which allows him to abandon the stereotypes of thinking and activity and discover their new ways. The authors have defined the creative potential of future preschool educators as the ability to use a non-template, creative approach to solving pedagogical problems (based on the integration of professional knowledge, skills, professional qualities and ability to apply them), while taking into account specific educational requirements and age requirements of students, a willingness to innovate and a desire to constantly work on their own self-improvement.*

**Key words:** *creativity, future preschool educators, potential, creative potential, creative potential of future preschool educators, creativity, professional training.*

## ЗАСОБИ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

*У статті розглянуто та проаналізовано шляхи мотивації під час навчання англійської мови для спеціальних цілей. Поняття мотивації розглядається автором як система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.*

*У науковому дослідженні визначено, що одним із багатьох існуючих засобів, вироблених практикою, для формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів для вивчення англійської мови, у тому числі і для спеціальних цілей, створення небхідного навчального середовища є застосування у навчальному і виховному процесі інтерактивних та інформаційних технологій.*

*Автор наголошує на тому, що використання інформаційних технологій на всіх стадіях педагогічного розвитку дозволяє не тільки скоротити час на освоєння матеріалу, підвищити глибину і міцність знань, зняти напругу, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність, розвиток творчих здібностей людини, але й прищеплює навички дослідницької діяльності, формує пізнавальні і розвиваючі мотиви. Нові інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, автентичних ресурсів, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для креативності, розвитку критичного мислення у процесі оволодіння професійними навичками, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання іноземній мові.*

*Автором зазначено найбільш ефективні методи формування мотивації студента на заняттях з англійської мови, а саме: інтегровані уроки, ігрові технології, методи формування пізнавального інтересу (ділова гра, організаційно-діяльнісні ігри тощо), метод формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні, профорієнтації, навчання з комп'ютерною підтримкою (наприклад, комп'ютерна бібліотека, створення мультимедійних презентацій, проведення вебінарів, веб-конференцій), використання дидактичних матеріалів: підручники, електронні посібники, наочно-орієнтовані середовища, залучення учнів до участі в управлінні учбовим процесом (науково-дослідні проекти), оцінна діяльність як прийом формування соціальної мотивації та інші.*

*У процесі дослідження визначено, що мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічним складником. Наближення мовної діяльності на занятті до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес студентів до навчання і до мови, яку вони вивчають.*

**Ключові слова:** мотивація, інтерес, навчальна мотивація, англійська мова для спеціальних цілей, інформаційні технології.

**Постановка проблеми.** Постійні зміни в соціальній та економічній сферах життя суспільства породжують нові ідеї та тенденції в освіті. В результаті того, що англійська стала міжнародною мовою торгівлі та технологій, сформувалося покоління спеціалістів, для яких володіння англійською мовою є ключовим для ефективного виконання професійних обов'язків. Задоволення високих вимог щодо володіння фаховою іноземною мовою вимагає нових підходів до її навчання. Одним із найперспективніших нині є навчання англійської мови для професійного спілкування [9]. Перед науковцями, викладачами англійської мови постає проблема формування навчальної мотивації та використання різних її засобів у навчанні іноземної мови для спілкування у професійному середовищі, порушуються питання переходу навчання від пасивного сприйняття матеріалу,

механічного заучування розмовних штамів тощо до методів спонукання студентів до активної кооперації з учасниками навчання, саморефлексії і відповідальності за своє навчання, планування індивідуальної освітньої траєкторії студента, базуючись на його професійних потребах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вивчення і формування мотиваційної сфери особистості в умовах вивчення англійської мови у закладах вищої освіти набуває особливого значення у зв'язку зі зростанням ролі знань у всіх сферах життя суспільства та зміною парадигми освіти в Україні. У той же час результати досліджень, які представлені у науковій літературі (В.Г. Асеев, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, М.Ш. Магомед-Емінов та інші), засвідчують наявність значних проблем у забезпеченні умов формування мотивації навчальної діяльності студентів.

Проблемам формування змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей присвятили свої дослідження Т. Дадлі-Івенс, М. Сейнт Джон, Т. Хатчінсон, А. Уотерс. Підходи до визначення мети навчання іноземної мови для спеціальних цілей обґрунтували Дж. Манбі, А. Чамберс. Аналізу жанрів навчальних текстів присвячено праці таких учених, як Дж. Аллен, Дж. Свейлс, Г. Уїдовсон, М. Філліпс, С. Шеттлсворт та інші.

Згідно з визначенням С.У. Гончаренка, мотивація – це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». На його думку, «як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів» [3, с. 217]. Досить часто мотивацію визначають як психологічну якість, що веде людину до здійснення цілі. У психології вивчення мотивації має давні традиції. Сучасні уявлення про мотивацію беруть свій початок з концепцій О.М. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе [5; 10; 11]. Так, О.М. Леонт'єв визначає, що мотив є не переживанням потреби, але тим об'єктивним, у чому ця потреба конкретизується за таких умов і на що спрямована діяльність. Він розрізняє поняття мотиву і мети. Мета – це заздалегідний результат, що уявляє людина. Мотив – спонукання для досягнення мети. С.Л. Рубінштейн вважає, що предмети і явища зовнішнього світу виступають не тільки об'єктами пізнання, а й своєрідними двигунами поведінки, переможцями, що народжують у людині певні спонуки до дії. Д.М. Узнадзе визнає, що мотив замінює один характер поведінки на інший, тобто менш прийнятний на більш прийнятний, і таким чином створює можливість здійснення певної діяльності. С.Л. Рубінштейн стрижневим питанням мотивації вважає питання, яким чином мотиви, що визначають обставини, перетворюються на те стійке, що характеризує особистість.

Істотним для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б.І. Додоновим її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості безпосереднього її результату, «мотивуючої» сили винагороди за діяльність, примусового тиску на особистість [4]. Перший структурний компонент умовно названий «гедонічним» складником мотивації, інші три – цільовими її складниками. Разом з тим перший і другий виявляють спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат), будучи внутрішніми по відношенню до неї, а третій і четвертий – фіксують зовнішні, негативні і позитивні по відношенню до діяльності, чинники впливу.

**Мета статті** – охарактеризувати поняття, структуру і види мотивації, на основі аналізу

виділити найбільш ефективні засоби мотивації студентів під час вивчення іноземної мови для професійних цілей.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією навчання. Це визначається тим, що в системі «вчитель – учень» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але й суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у закладі вищої освіти не можна підходити однобічно, звертаючи увагу лише на «технологію» навчального процесу, не беручи до уваги мотивацію. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу тощо. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особистість. Розглядаючи мотивацію навчальної діяльності, необхідно підкреслити, що поняття мотив тісно пов'язане з поняттям мети і потреби. В особистості людини вони взаємодіють і отримали назву мотиваційна сфера. У літературі цей термін включає в себе всі види спонукань: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, схильності, установки.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, що включений в певну діяльність, – у даному випадку навчання, навчальну діяльність. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності, в яку вона включається, факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге – організацією освітнього процесу; по-третє – суб'єктивними особливостями учня; по-четверте – суб'єктивними особливостями педагога, передусім системи його ставлень до учня, до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмета [6].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути проблему навчання англійської мови для спеціальних цілей. Англійська мова для спеціальних цілей – це підхід, що виник наприкінці 60 рр. ХХ століття у період звування професійної спеціалізації у багатьох сферах (індустрія, бізнес, фінанси, торгівля, політика) [8].

Т. Хатчінсон та А. Уотерс виділяють три фактори, що зумовили розвиток англійської мови для спеціальних цілей (ESP).

1) Історичні події. Після завершення Другої світової війни відбувся стрімкий розвиток наукової, технологічної та економічної діяльності, що сприяло об'єднанню світової громадськості і виникненню міжнародної мови. Завдяки високому

економічному розвитку США роль міжнародної мови випала на долю англійської.

2) Зміни у лінгвістиці. Увага змістилася на вивчення мови, що використовується у реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі, усвідомлення впливу контексту на лінгвістичні особливості тексту, виявлення істотних відмінностей між усною та письмовою комунікацією.

3) Дослідження в галузі педагогіки і психології. Відповідність змісту навчання вимогам та інтересам студента отримало ключове значення. Шляхом досягнення цієї відповідності стало використання спеціальних тематичних текстів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів [14, с. 7].

На думку Т. Хатчінсона, англійська для спеціальних цілей (ESP) трактується як підхід до оволодіння мовою, за якого зміст навчального матеріалу та методика навчання базується на причинах, які змушують студента вивчати мову [14, с. 10].

Метою вивчення англійської мови для спеціальних цілей (у навчальних планах вітчизняних закладів вищої освіти ця навчальна дисципліна має назву «Іноземна мова професійного спілкування / спрямування», «Іноземна мова у професійному середовищі») є формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок з метою їх адекватного застосування і функціонування у змодельованій (а у майбутньому – реальній) ситуації професійної діяльності. Саме мета вивчення навчальної дисципліни повинна бути визначальним чинником формування її змісту. У країнах Європи і США процес визначення мети навчального курсу нерозривно пов'язаний з аналізом потреб студентів і цільової ситуації. Аналіз цільової ситуації дає можливість систематизувати потреби студентів, які повинні бути в центрі процесу формування змісту навчальної дисципліни [7].

Потреби та інтереси студентів мають безпосередній вплив на мотивацію до вивчення іноземної мови та ефективність процесу навчання [7]. Сучасні українські дослідники проблем мотивації студентів, у тому числі під час вивчення англійської мови для спеціальних цілей, зокрема Н.О. Арістова, основними критеріями її формування вважають наявність пізнавальних мотивів і цілей, наявність позитивних емоцій, які викликає процес навчання, уміння і бажання вчитися, уміння і можливості застосовувати здобуті знання на практиці. На основі комплексного врахування цих показників дослідниця визначає чотири рівні сформованості мотивації вивчення іноземної мови: рівень відсутності мотивації (негативна внутрішня мотивація учіння, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання); низький (негативна зовнішня мотивація учіння, яка знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання); середній (позитивна зовнішня мотивація учіння,

яка безпосередньо знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання) та високий (позитивна внутрішня мотивація учіння, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання) [1].

Т. Хатчінсон і А. Уотерс, базуючись на засадах освітньої психології, вважають, що стандартний спосіб позитивного впливу на мотивацію студента полягає у використанні в процесі навчання текстів іноземною мовою вузькогалузевої тематики (наприклад, текстів про біологію для студентів спеціальності «біологія» [14, с. 8]).

Ми поділяємо думку А.К. Маркової, яка вважає, що у структурі мотивації навчання значне місце займає інтерес. Інтерес, згідно з А.К. Марковою, «може бути широким, плануючим, результативним, процесуально-змістовним, навчально-пізнавальним і вищий рівень – перетворюючий інтерес» [12].

Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу відзначалась багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні фактори, що сприяють тому, щоб навчання було цікавим для учня [2]. Згідно з даними цього аналізу найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її змісту, усвідомлення важливості досліджуваних процесів для власної діяльності. Необхідні умови для створення в учнів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності – можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності. Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів з труднощами, які вони не можуть вирішити за допомогою наявного в них запасу знань; стикаючись з труднощами, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги [6].

На нашу думку, одним з існуючої безлічі шляхів і засобів, вироблених практикою, для формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів для вивчення англійської мови, у тому числі і для спеціальних цілей, є застосування у навчальному і виховному процесі інформаційних технологій. Під інформаційною технологією навчання розуміють сукупність форм організації взаємодії викладача й учня під час навчально-виховного процесу [13]. Використання інформаційної технології на всіх стадіях педагогічного



розвитку дозволяє скоротити час на освоєння матеріалу, підвищити глибину і міцність знань, зняти напругу, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність, розвиток творчих здібностей людини, щепить навички дослідницької діяльності, формує пізнавальні і розвиваючі мотиви. Нові інформаційні технології відкривають студентам доступ до автентичних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Ми вважаємо, що найбільш ефективними методами формування мотивації студента слугують: інтегровані уроки, ігрові технології, методи формування пізнавального інтересу (ділова гра, організаційно-діяльнісні ігри тощо), метод формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні, профорієнтації, навчання з комп'ютерною підтримкою (наприклад комп'ютерна бібліотека, створення мультимедійних презентацій, проведення вебінарів, веб-конференцій), використання дидактичних матеріалів: підручники, електронні посібники, наочно-орієнтовані середовища, залучення учнів до участі в управлінні учбовим процесом (науково-дослідні проекти), оцінка діяльності як прийом формування соціальної мотивації та інші.

Варто пам'ятати, що навчати мовленнєвій діяльності можна лише в спілкуванні, живому спілкуванні, для чого необхідним є партнер. Комп'ютерні програми, якими б інтерактивними вони не були, можуть забезпечити тільки квазіспілкування, тобто спілкування з машиною, а не з живою людиною. Виняток складають комп'ютерні телекомунікації, коли учень вступає в живий діалог (письмовий або усний) з реальним партнером – носієм мови. Зауважимо, що система навчання повинна бути вибудована так, щоб студенту була надана можливість знайомства з культурою країни-носія мови, першочергово навчити його поважати прояви іншої культури, підготувати до міжкультурного діалогу.

**Висновки і пропозиції.** Отже, мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічним складником. Наближення мовної діяльності на занятті до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес студентів до навчання і до мови, яку вони вивчають. Для того, щоб заняття було вдалим і плідним, викладач повинен ретельно до нього підготуватися, зваживши всі мотиви і враховуючи мотиваційну сферу кожного студента зокрема.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі принципів побудови контенту підруч-

ника з вивчення англійської мови для спеціальних цілей (завдань, вправ, таблиць, інфограм тощо) у співвіднесенні з найважливішими навичками ХХІ століття: вміння критично мислити; співпрацювати у вирішенні проблем; ефективно здійснювати пошук інформації, компетентно оцінювати, вірно і творчо використовувати дані для вирішення конкретних задач; медіа та ІКТ грамотність; життєві та кар'єрні навички.

#### Список використаної літератури:

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 237 с.
2. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы. *Вопросы алгоритмизации и программирования обучения.* / Под ред. Л.Н. Ланды. Москва, 1973. Вып. 2. С. 17–20.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т.2/подред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. 320 с.
6. Меліхова І.О. Вплив мотивації на навчання студентів в педагогічному ВНЗ. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8\\_2009/36.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/36.pdf.pdf). (дата звернення: 27.02.2020).
7. Микитенко Н. Аналіз потреб студентів відповідно до цільової ситуації у навчанні англійської мови для спеціальних цілей. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали міжнародної конференції (Львів, ЛДУБЖД, 12–14 листопада 2012 р.). Львів, 2012. С. 262–264.
8. Морська Л.І. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): історія виникнення підходу та його специфіка. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Ужгород, 2011. № 25. С. 136–138.
9. Олендер К.П. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): особливості та перспективні напрямки розвитку підходу. Матеріали ХІХ наукової конференції ТНТУ ім. І. Пулюя (Тернопіль, 18 – 19 травня 2016 р.). Тернопіль, 2016. С. 300–301.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
11. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 452 с.

12. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. Москва : Педагогика, 1986. 554 с.
13. Яциніна Н.О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 242 с.
14. Hutchinson Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
- 

**Zolotko Yu. Means of motivation in teaching English for specific purposes**

*The article examines and analyses means of motivation in teaching English for specific purposes. The author considers the concept of motivation as a system of motives or incentives which provoke a person into certain activity or behavior.*

*The study determines that one of the numerous practically proven ways and techniques of forming steady cognitive interests and motives for learning English, English for specific purposes in particular, as well as creating the proper learning environment, is by applying information technologies in academic and educational activity.*

*The author emphasizes that the use of information technologies at any stages of pedagogical development not only shortens the time of learning the material, but also results in getting deep and sound knowledge, relieves stress, makes the process of teaching and learning individualized and differentiated, fosters cognitive activity and independence, develops personal creative and research skills, shapes cognitive and developing motives. New information technologies let students get access to authentic sources of information, improve their self-study work; offer completely new opportunities for creativity, acquisition and consolidation of various professional skills; enable to implement entirely new forms and methods of teaching.*

*The author describes the most effective approaches to forming a student's motivation in English classes drawing special attention to integrated lessons, gaming technologies, methods of developing cognitive interest (professional simulation, organization and activity games, etc.), method of forming sense of duty and responsibility in learning, career guidance, computer assisted learning (computerized library, making multimedia presentations, holding webinars, web conferences), applying teaching materials such as textbooks, electronic textbooks, visual-based environment, involving students in educational process management (research projects), assessment activities as a means of building up social motivation.*

*The study demonstrates that motivation determines the effectiveness of educational activity being its organic constituent. Drawing speech activity at the lesson to real communication makes it possible to use language as a means of communication, heightens students interest to learning and the language they study.*

**Key words:** motivation, interest, learning motivation, English for Specific Purposes, information technologies.

УДК 378.011.3-057.175:373.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.30>**Ю. Є. Зубцова**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету**О. Ю. Рома**керівниця освітніх ініціатив  
The LEGO Foundation в Україні

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Статтю присвячено обґрунтуванню організаційно-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до запровадження діяльнісного підходу в Новій українській школі.*

*Авторами доведено, що одним із шляхів вирішення мети загальної середньої освіти є запровадження діяльнісного підходу у навчання, який сприятиме формуванню різноманітних способів практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей учнів, починаючи з початкової школи.*

*Наголошується на тому, що за діяльнісного підходу головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів. Для учнів початкової ланки така діяльність може реалізовуватися завдяки ігровим методам навчання.*

*Визначено, що мають змінитися освітньо-професійні програми підготовки педагогічних працівників, що будуть відповідати Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Акцентується увага на тому, що зміни в освітньо-професійних програмах мають передбачати впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів в педагогічній освіті, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності.*

*Одним із шляхів вирішення викликів, які стоять перед закладами вищої педагогічної освіти, є перегляд змісту навчальних дисциплін та запровадження нових; введення в навчальний план підготовки бакалаврів та магістрів спекурсів, які б допомогли підготувати майбутніх фахівців до умов роботи в Новій українській школі.*

*Обґрунтовано переваги запровадження спецкурсу «Навчання через гру», метою якого є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів діялісним підходом шляхом застосування ігрових методів навчання. Авторами визначено мету, завдання, зміст та особливості реалізації спецкурсу.*

*Доведено, що однією із головних умов запровадження спецкурсу є готовність викладача закладу вищої освіти змінюватися, відходити від педагогіки однієї правильної відповіді, відчувати себе членом команди, який працює зі студентами для імітації навчальних ситуацій, з якими вони будуть зустрічатися в професійній діяльності.*

**Ключові слова:** діяльність, навчання через гру, майбутні вчителі початкових класів, Нова українська школа, спецкурс.

**Постановка проблеми.** Реформування у сфері освіти зумовлені усвідомленням необхідності підготовки підростаючого покоління до життя, формування у дітей та молоді потреби в безперервній освіті. Однією із ключових тез реформування школи є те, що освіта має готувати дітей сьогодні до світу завтра шляхом компетентнісного навчання.

Формування компетентностей передбачає зміщення акцентів з накопичення учнями теоретичних відомостей до готовності практично діяти в різних сферах. Сучасний випускник – особистість, інноватор, патріот – має бути здатний критично та креативно мислити, обґрунтовувати

позицію, вирішувати широке коло проблем, виявляти ініціативу, співпрацювати в команді тощо [5]. Одним із шляхів вирішення мети загальної середньої освіти є запровадження діялісного підходу у навчання, який сприятиме формуванню різноманітних способів практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей учнів, починаючи з початкової школи.

В зв'язку з цим змінюються функції і ролі сучасного вчителя початкових класів, підвищуються вимоги до професіоналізму та виникає потреба у підготовці педагога, який здатний упроваджувати діялісний підхід.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У наукових роботах щодо дослідження природи діяльності А. Брушлінський, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, О. Нікіфоров, Л. Рубінштейн, В. Шевірьов однією з важливих характеристик вважають активність особистості і наголошують на тому, що саме у процесі діяльності людина створює себе саму. Вченими розкрито поняття «діяльність», її структурні компоненти, їхні властивості й умови взаємодії основних елементів системи. Саме внутрішню (психічну) та зовнішню (фізичну) активність людини, яка скеровується усвідомленою метою, в психології називають діяльністю [8, с. 273]. Відповідно, діяльнісний підхід у навчанні базується на психологічному принципі єдності діяльності та свідомості: свідомість формується у процесі діяльності і проявляється у процесі діяльності та поведінці.

**Мета статті** – визначити особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітній процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Сутність діяльнісного підходу в педагогіці полягає в тому, щоб забезпечити зв'язок між теоретичними знаннями та способами діяльності учасників педагогічного процесу, завдяки яким відбувається розвиток здібностей, формуються вміння орієнтуватися в потоці інформації, обирати стратегію для досягнення визначених цілей.

На думку Т. Молнар, принцип діяльності полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді, а добуваючи їх самостійно, усвідомлює при цьому зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє і приймає систему її норм, активно бере участь у їх удосконаленні, що сприяє успішному формуванню його загальнокультурних і діяльнісних здібностей [4, с. 77].

За діяльнісного підходу головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів. Для учнів початкової ланки така діяльність може реалізовуватися завдяки ігровим методам навчання.

Так, О. Леонт'єв зазначав, що гра – це діяльність, мотив якої лежить в ній самій [3], а Л. Виготський наголошував на тому, що гра спонукає до діяльності, та в ній реалізуються потреби дитини [1, с. 202]. На його думку, гра – джерело розвитку, яке створює зони найближчого розвитку [1, с. 225].

Завдяки грі дитина стає вмотивованою, активно включеною в навчальний процес, відчуває себе комфортно і радісно. Разом з тим постає питання підготовки вчителя початкових класів до створення належних умов для реалізації діяльнісного підходу шляхом використання ігрових методів навчання.

У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що підготовка педагога має відповідати

суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів [7].

Отже, як зауважує О. Побірченко, ефективність реформування системи освіти і професійної підготовки значною мірою залежить від того, наскільки вища школа зможе звільнитися від шаблонів старих ідей і повернеться обличчям до майбутнього [6, с. 291].

Відповідно, мають змінитися й освітньо-професійні програми підготовки педагогічних працівників, що будуть відповідати Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Так, зміни в освітньо-професійних програмах мають передбачати впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів у педагогічній освіті, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності [7].

У зв'язку з неготовністю науково-педагогічних працівників до кардинальних змін у змісті освіти часто превалюють застарілий зміст, методики, технології, форми та методи навчання, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним навчанням та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці.

Сьогодні модель підготовки учительських кадрів, спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок, втрачає свою перспективність. Сучасна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента загалом, що передбачає низку конкретних дій.

Мета вищої педагогічної освіти наразі вбачається не в підготовці спеціаліста, який глибоко володіє теоретичними знаннями, а компетентного фахівця, здатного до використання та поширення інновацій в педагогічній науці і практиці, перспективного педагогічного досвіду. Важливо, щоб майбутній вчитель був спроможний аналізувати методичні системи, реалізовані у чинних підручниках та навчальних посібниках, з метою з'ясування їхніх переваг і недоліків, і головне – був готовим змінюватися.

Завдання викладачів закладів вищої педагогічної освіти полягає в тому, щоб створити умови, за яких студенти могли б здобувати досвід впровадження діяльнісного підходу. Реалізація цього завдання можлива за умови, що і навчальний процес студентів буде теж здійснюватися через діяльність і з урахуванням особливостей діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід у системі вищої педагогічної освіти передбачає спрямованість освітнього процесу на оволодіння загальними та фаховими компетентностями майбутнім фахівцем, який буде здатним планувати та організовувати освітній процес, забезпечувати навчання, виховання та розвиток учнів, створювати освітнє середовище.

Одним із шляхів вирішення викликів, які стоять перед закладами вищої педагогічної освіти, є перегляд змісту навчальних дисциплін та запровадження нових; введення в навчальний план підготовки бакалаврів та магістрів спецкурсів, які б допомогли підготувати майбутніх фахівців до умов роботи в Новій українській школі.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» та з урахування звернення директора департаменту Спільнот навчання через гру The LEGO Foundation Каспера Оттосона Канструпа затверджено план розроблення та імплементації модулів «Навчання через гру» у програми підготовки педагогів у закладах вищої освіти (наказ МОН № 1454 від 26.12.2018 р.).

Мета The LEGO Foundation полягає в побудові майбутнього, де навчання через гру дає дітям можливість стати творчими, зацікавленими учнями, що вчать все життя (Learning through play). Навчання через гру відбувається через радісну, активну участь, змістовний, мотиваційний та соціально інтерактивний досвід [9].

У пілотуванні модулів, яке відбувалось у межах запровадження спецкурсу «Навчання через гру», в 2019–2020 н. р. брали участь Запорізький національний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, ВНКЗ «Балтське педагогічне училище» Одеської області.

Спецкурс дозволяє вирішити протиріччя між потребою суспільства у професійних педагогах, здатних використовувати нові підходи у навчанні, адаптуватися до змін у системі освіти, та недостатньою зорієнтованістю системи вищої педагогічної освіти на забезпечення їхньої підготовки до професійної діяльності в Новій українській школі. Спецкурс розрахований на 16 практичних занять (32 год.).

Метою викладання спецкурсу «Навчання через гру» є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів діяльнісним підходом шляхом застосування ігрових методів навчання.

Основними завданнями викладання спецкурсу «Навчання через гру» є:

- сприяти усвідомленню сутності діяльнісного підходу у навчанні молодших школярів;
- забезпечити формування ціннісного ставлення до гри, її розвивальних, навчальних та виховних можливостей;

- ознайомити студентів з методичними основами керівництва ігровою діяльністю дітей молодшого шкільного віку;

- забезпечити формування готовності до застосування ігрових методів навчання в початковій школі;

- сприяти формуванню вмінь організації педагогічної взаємодії;

- активізувати розвиток гнучкості поведінки, критичності мислення, саморегуляції, рефлексії.

Важливе значення надається формуванню у майбутніх педагогів вмінь:

- створювати ігрове освітнє середовище;
- організовувати ігрову діяльність молодших школярів в освітньому процесі;

- використовувати освітній потенціал гри на навчальних предметах усіх освітніх галузей;

- добирати відкриті запитання для навчального діалогу з учнями;

- використовувати різні джерела інформації;

- добирати та доцільно застосовувати ігрові методи для навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів в освітньому просторі;

- враховувати індивідуальні пізнавальні потреби та інтереси дітей.

Завдяки впровадженню спецкурсу студенти досягають таких компетентностей, як здатність упроваджувати діяльнісний підхід в освітньому процесі, обирати необхідні засоби, форми і методи організації ігрової діяльності молодших школярів; здатність до самостійного пошуку та оброблення інформації з різних джерел; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії.

Під час практичних занять першого модуля спецкурсу «Гра в контексті сьогодення» студенти досліджують зміст поняття «гра» та її роль у формуванні цілісної особистості, дізнаються про психологічні та педагогічні основи ігрової діяльності; вимоги до організації ігрового освітнього середовища; знайомляться з арсеналом інструментів вчителя початкових класів, досліджують особливості впровадження методики «Шість цеглинок», знайомляться з Концепцією «Нова українська школа» та Державним стандартом початкової освіти.

Зміст практичних занять другого модуля «Гра як інструмент та механізм освітньої діяльності в початковій школі» дозволяє ознайомити студентів з тематичною та діяльнісною інтеграцією в освіті, характеристиками гри, компетентнісним потенціалом ігрових методів навчання, особливостями застосування ігрових методів навчання та проєктів на різних предметах освітніх галузей. Протягом занять студенти дізнаються про способи організації командної роботи молодших школярів, усвідомлюють важливість розвитку креативності як ключового вміння людини XXI століття, аналізують роль педагога (дизайнер, організатор, коуч,

фасилітатор, модератор, менеджер, консультант) в освітньому просторі початкової школи.

Протягом спецкурсу відбувається не тільки професійний розвиток майбутніх педагогів, а й особистісний – розвиток критичного мислення, креативності, гнучкості, комунікативних навичок тощо. Під час практичних занять студенти активно, ментально, емоційно та соціально включені в процес навчання, що є запорукою усвідомлення знань.

Однією із головних умов запровадження спецкурсу є готовність викладача закладу вищої освіти змінюватися, відходити від педагогіки однієї правильної відповіді, відчувати себе членом команди, який працює зі студентами для імітації навчальних ситуацій, з якими вони будуть зустрічатися в професійній діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, перевагами запровадження спецкурсу є зменшення психологічного напруження студентів, створення творчої атмосфери взаємодії між одногрупниками з метою професійного спілкування, стимулювання свободи вибору, формування здатності до рефлексії та розуміння ролі гри як способу взаємодії педагога з дитиною, способу подачі інформації вчителем, стилю мислення та поведінки педагога.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу спецкурсу на реалізацію засад діяльнісного підходу під час проведення педагогічної практики.

#### Список використаної літератури:

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва : Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Мысль, 1965. 472 с.
4. Молнар Т.І. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2016. № 1. С. 76–79.
5. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Побірченко О. Сучасні орієнтири підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Випуск 34. С. 291–298.
7. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
8. Сімко Р.Т., Шинкарьук В.А., Шинкарьук А.І. Психологічні особливості активності та діяльності людини. *Проблеми сучасної психології*. 2008. Том 1. С. 272–280.
9. Parker R., Tomsen B.S. Learning through play at school. Billund : LEGO Foundation, 2019. 76 p.

#### Zubtsova Yu., Roma O. Organizational and methodological principles of preparing future teachers for implementation of the learning through play approach in elementary school

*The article considers the rationale for organizational and methodological principles of preparing future elementary school teachers for implementation of the Learning through Play approach in the New Ukrainian School.*

*The authors have proved that one of the ways of reaching the aim of general secondary education is the introduction of the Learning through Play approach in education which will foster the formation of various ways of practical activity, development of personal characteristics and creative abilities of pupils starting with the elementary school.*

*It is emphasized that with the Learning through Play approach the main focus is placed on the active, versatile, efficient, maximally independent learning and cognitive activity of pupils. For pupils of the elementary school such activity may be implemented using Learning through Play methods.*

*It has been determined that educational and professional programs of training teachers should change to meet the Concept of Implementation of the State Policy in Reforming the General Secondary Education «The New Ukrainian School». Attention is drawn to the fact that changes in the educational and professional programs should provide for the introduction of competency building, person-centered approaches in teacher education, acquisition by teachers of skills and experience of forming competencies in pupils, mastering pedagogical techniques, maximum approximation of psychological-pedagogical and methodological training to the conditions of practical professional activity.*

*One of the ways to address the challenges faced by higher education institutions is to review the content of the disciplines and introduce new ones; introduction into the curriculum of training of bachelors and masters of special courses that would help to prepare the specialists-to-be for working conditions at the New Ukrainian School.*

*Rationale has been provided for the advantages of introducing a special course “Learning through Play”, which aims at mastering of the Learning through Play approach by elementary school teachers-to-be through the use of play-based teaching methods. The authors define the purpose, tasks, content and features of the implementation of the special course.*

*It has been proved that one of the principal conditions for implementation of the special course is the readiness of the teacher of a higher education institution to change, to shift away from the pedagogy of one correct answer, to feel as a member of the team who works with students to imitate the learning situations which they will face in their professional activities.*

**Key words:** activity, Learning through Play, future elementary school teachers, The New Ukrainian School, special course.

УДК 37.034

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.31>**О. С. Капінус**кандидат педагогічних наук,  
начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ  
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного**О. П. Герус**старший викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ  
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

*В умовах збільшення ризиків та загроз територіальній цілісності нашої держави Збройні Сили України потребують офіцерів, які здатні усвідомлено взяти на себе відповідальність за результати діяльності щодо захисту Батьківщини та відзначаються лідерськими якостями, інноваційним професійним мисленням, свідомим патріотизмом, належними морально-бойовими якостями, які базуються на високому рівні соціальної відповідальності.*

*Незважаючи на стрімкий розвиток військової техніки й озброєння, а також на істотні зміни у поглядах на характер, форми та методи ведення бойових дій, на перший план в організації виховання майбутніх офіцерів поставлено питання формування належного рівня соціальної відповідальності, яка має вагомий вплив на якість виконання офіцером його функціонально-професійних обов'язків та службово-бойових завдань.*

*Специфічність військово-професійної діяльності офіцера визначається низкою педагогічних, психологічних, соціальних, моральних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обгрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.*

*Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, а саме: гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.*

*Однією з основних передумов ефективності професійної діяльності офіцера Збройних Сил України є сформованість у нього соціальної відповідальності. Соціальна відповідальність передбачає сформовану здатність людини адекватно реагувати на потребу дотримання своїх особистісних, громадянських і професійних обов'язків. Саме соціальна відповідальність узагальнено виражає усі форми відповідальності, причому особливості військово-професійної діяльності істотно розширюють спектр та межі соціальної відповідальності військовослужбовця.*

*Враховуючи зазначене, перед вищими військовими навчальними закладами (ВВНЗ) одним із найважливіших є завдання, що передбачає виховання активної особистості курсанта, котрому притаманні передусім висока свідомість та соціальна відповідальність. Об'єктивна потреба у формуванні соціальної відповідальності майбутніх офіцерів зумовлена підвищенням персональної відповідальності за особистий внесок у перетворення, які відбуваються у нашій державі та ЗСУ.*

**Ключові слова:** відповідальність, соціальна відповідальність, сутність соціальної відповідальності, структура соціальної відповідальності.

**Постановка проблеми.** Об'єктивна потреба щодо формування соціальної відповідальності у майбутніх офіцерів зумовлена насамперед зростанням їх персональної відповідальності за успішність виконання завдань, що стоять перед Збройними Силами України на сучасному етапі. Формування соціальної відповідальності офіцера відбувається під час навчання у ВВНЗ та продовжується в процесі всієї військової служби. Нині потрібна постійна увага до виховання офіцерів нової генерації, які відзначаються високим професіоналізмом та мають сформовану соціальну відповідальність як особистісну та професійну рису.

Разом з тим особливості формування соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ потребують додаткових досліджень, оскільки курсанти ВВНЗ, на відміну від цивільної молоді, знаходяться в якісно інших умовах, які визначаються сформованим специфічним середовищем та пов'язані із військово-професійною діяльністю. Крім того, на формування соціальної відповідальності майбутнього офіцера безпосередній вплив має специфіка професійних завдань, які передбачають готовність до управління військовими колективами як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблематика дослідження дефініції «соціальна

відповідальність» на сучасному етапі здійснюється в таких аспектах: загальнотеоретичні аспекти наукового поняття «соціальна відповідальність» (Н. Огренич, С. Вознюк, С. Тямало); психолого-теоретичні аспекти сутності та змісту наукової дефініції «соціальна відповідальність» (К. Муздибаєв, М. Савчин, Д. Фельдштейн, В. Франкл, Д. Узнадзе, Т. Сидорова, Т. Гурлева); педагогічні аспекти (О. Плахотний, М. Сметанський, Г. Ковальова, В. Оржеховська, Л. Терехова, Є. Бобкова, О. Пазіна, М. Іванов, А. Гулевская, І. Панарін, Л. Барановська, Т. Мельничук, І. Сопівник, Т. Чепульченко).

Значна кількість наукових досліджень присвячена дослідженню сутності «соціальної відповідальності майбутніх офіцерів» (Ю. Сичевський, І. Гамула, С. Васильєв, С. Карпукін, Є. Кірєєв, П. Петрій, В. Примаєк, О. Зайчук, Н. Оніщенко, Л. Мохнар).

Протягом останніх років збільшилася кількість напрацювань українських військових педагогів, які присвячені сутності «відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ». У цьому аспекті слід виокремити кандидатські дослідження Ю. Сичевського [8] та І. Гамули [4], які висвітлюють відповідальність майбутніх офіцерів, а також публікації В. Примаєка [7] щодо змісту громадянської відповідальності курсантів.

**Мета статті.** Головною метою статті є визначення сутності та особливостей формування соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВНЗ, оскільки зазначена проблема ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного дослідження в педагогічній науці та вимагає розробки виважених підходів як у теоретичному, так і в практичному сенсі.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження сутності соціальної відповідальності офіцерів ЗСУ дозволило з'ясувати, що одним із головних завдань ВВНЗ є формування в особового складу ВВНЗ громадянської позиції, патріотизму, власної гідності, готовності до військово-професійної діяльності, професійно важливих якостей, відповідальності за доручену справу, долю держави, суспільства і людства. Таким чином, соціальна відповідальність стає компонентом структури особистості майбутнього офіцера, здійснюючи вплив на її спрямованість. Отже, головним спонукальним мотивом проведення дослідження з проблеми соціальної відповідальності та одночасно обґрунтування його актуальності є насамперед нагальна потреба сучасного етапу розвитку українського суспільства і Збройних Сил.

На основі проведеного аналізу напрацювань фахівців [3; 4; 8] доречним вбачається розглядати наукову категорію «соціальна відповідальність майбутніх офіцерів» через діалектичний взаємозв'язок між особою офіцера та українським суспільством, що характеризується взаємними

правами й обов'язками з виконання військових статутів та наказів, яка охоплює усвідомлення соціальних норм і цінностей поведінки в армійському колективі та вироблення здатності самостійно оцінювати наслідки й результати власних дій та передбачає реалізацію засобів впливу у разі їх порушення.

У процесі узагальнення наукової літератури встановлено, що соціальну відповідальність майбутнього офіцера можна розглядати як новоутворення особистості, а також як результат суб'єктивного сприйняття ним навколишньої дійсності через неухильне виконання військового обов'язку. Визначено, що соціальна відповідальність тісно пов'язана із духовністю особистості та характеризує рівень соціальної зрілості майбутнього офіцера ЗСУ. Це зумовлено тим, що соціальна відповідальність утверджується як новоутворення онтогенетичного етапу розвитку особистості у період початку соціальної зрілості, а тому є усі передумови для її активного формування у майбутніх офіцерів ще під час навчання у ВВНЗ.

Підставою для формування соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ виступає зв'язок між особистістю та суспільством, що передбачає соціальну детермінацію дій суб'єктів та виконання своїх професійних обов'язків. Соціальна відповідальність майбутніх офіцерів ЗСУ повинна базуватися на кращих патріотичних, моральних та інтелектуально-культурних якостях та має стати важливим складником особистості офіцерів української армії.

Результатом систематизації наукових досліджень, проведених О. Зайчуком та Н. Оніщенко [9], стало виокремлення основних рис соціальної відповідальності, які притаманні майбутнім офіцерам ЗСУ:

- концептуалізується соціальними інститутами, існує у різних видах та регламентується соціальними нормами, усталеними у суспільстві загалом та армійських колективах зокрема;
- має динамічний характер, розвивається і трансформується разом зі суспільними відносинами, виробляючи повагу до прав та свобод людини, і є проявом як культурного рівня розвитку ЗСУ, так і суспільства загалом;
- не є засобом примусу, має довільну форму, передбачаючи дотримання кращих патріотичних, моральних та інтелектуально-культурних традицій українського лицарства;
- тісно пов'язана із засобами суспільного впливу та настає залежно від розуміння її змісту і ставлення майбутніх офіцерів до неї.

Окремого аналізу потребує структура соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ. На основі узагальнення напрацювань науковців щодо визначення компонентної структури соціальної відповідальності встановлено, що одностайності



у цьому питанні немає. Деякі автори (Є. Бобкова, Є. Бондаревська, І. Гладишева, В. Зонь, М. Сметанський) виокремлюють лише три компоненти, тоді як інші (Г. Ковальова, С. Васильєв, Ю. Сичевський) вважають за доцільне розглядати чотири. Для того, щоб визначитися зі структурою соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ, необхідним є дослідження деяких поглядів науковців.

У науковому дослідженні Є. Бобкової [1] соціальна відповідальність складається із трьох компонентів: 1) ідейно-моральний компонент передбачає розуміння особистістю взаємозв'язку особистих і суспільних інтересів; 2) емоційно-вольовий – усвідомлення емоційного ставлення до фактів і явищ навколишньої дійсності, до власного вибору; 3) діяльнісний компонент – цілеспрямоване подолання труднощів.

Також три компоненти подано у структурі соціальної відповідальності в науковому дослідженні Є. Бондаревської [2]. Зокрема, авторка пропонує виокремлювати три види компонентів: 1) нормативний (моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї); 2) оцінний (оцінки і самооцінки, ідейно усвідомлені оцінні критерії, які особистість використовує у практичній діяльності); 3) регулятивний (моральні почуття, відносини, переконання регулювання поведінки людини подання повинні переплавитися в горнилі свідомості кожної людини).

Як зазначає І. Гладишева, «структура соціальної відповідальності має складний та багатоплановий характер і постає перед нами як взаємозв'язок когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів» [5].

У роботі Г. Ковальнової [6] запропоновано чотири компоненти, а саме: 1) когнітивний (система засвоєних особистістю знань про сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в суспільстві); 2) мотиваційний (ієрархія мотивів соціально-відповідальної поведінки); 3) вольовий (моральні прагнення в реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати діяльність); 4) діяльнісний (здатність і готовність людини здійснювати усвідомлений вибір певної лінії поведінки, ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки; визначати необхідні обмеження в поведінці).

Подібні підходи до вивчення структури соціальної відповідальності задекларовані й у дисертаційному дослідженні С. Васильєва [3]. Автор виокремив такі компоненти: когнітивний (система засвоєних особистістю знань про сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, про способи регулювання відносин між людьми, з інстанціями та інститутами суспільства, яка активно формується в юнацькому віці у процесі викладання навчальних дисциплін, участі в соціальній практиці); мотиваційний

(ієрархія мотивів соціально відповідальної поведінки, яка складається у процесі суспільно-корисної діяльності, соціальної взаємодії); вольовий (система вчинків і спонукань до свідомого регулювання власної діяльності); діяльнісний (готовність до здійснення усвідомленого вибору певної лінії поведінки, здатність ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на основі сформованого життєвого кредо і розвиненої самосвідомості).

Для визначення структури відповідальності Ю. Сичевський [8] провів аналіз психолого-педагогічної літератури та практики підготовки курсантів і виокремив чотири структурні компоненти: мотиваційний, емоційний, гностичний та вольовий. У баченні автора мотиваційний компонент впливає на мотиваційну сферу особистості і виконує стимулювальну та спонукальну функції. Емоційний компонент об'єднує складні моральні та інтелектуальні почуття, які виникають у майбутніх офіцерів-прикордонників під час виконання обов'язків або ухвалення відповідального рішення. Він спрямований на реалізацію оцінювальної функції. Гностичний компонент базується на усвідомленні курсантами змісту своїх обов'язків та передбачає соціальні й моральні наслідки того, що обов'язки не виконані. Він виконує функцію основи усієї поведінки особистості. Вольовий компонент проявляється у здатності особистості діяти для досягнення свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні та зовнішні перешкоди. Він виконує функцію управління.

Узагальнення напрацювань науковців дозволяє дійти висновку, що соціальна відповідальність майбутніх офіцерів ЗСУ – це ієрархізована професійна якість особистості, що вимагає системного підходу до розгляду основних визначень в ній як окремих чітких та конкретних компонентів і встановлення зв'язків між ними. З огляду на це поданий вище перелік компонентів у наукових напрацюваннях Є. Бобкової, Є. Бондаревської, С. Васильєва, І. Гладишевої, В. Зонь, Г. Ковальнової, Ю. Сичевського, М. Сметанського не повною мірою відображають усю специфіку соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ, а тому потребують деякої корекції та уточнення.

Отже, структура соціальної відповідальності складається з таких компонентів: мотиваційного (ієрархія мотивів соціально відповідальної поведінки майбутнього офіцера, моральне прагнення до реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати свою майбутню професійну діяльність на основі високої духовності), когнітивного (система засвоєних особистістю знань про сутність прав та обов'язків офіцера, про норми і правила поведінки в армійському колективі та соціумі, про способи його регулювання) та конативного (здатність і готовність курсанта

здійснювати усвідомлений вибір власної лінії поведінки, ухвалювати адекватні в конкретній ситуації рішення та оцінювати можливі позитивні та негативні наслідки своєї поведінки). Усі структурні компоненти соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ перебувають між собою у складному діалектичному зв'язку та мають вплив один на одного. Окреслені компоненти стали основою для визначення рівня сформованості соціальної відповідальності.

Проведений аналіз сутності соціальної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ дає підстави стверджувати, що особливостями, які впливають на її формування, є:

- об'єктивне зростання соціальної відповідальності командирів, що безпосередньо зумовлено характером тих завдань, які виконують ЗСУ щодо відбиття збройної агресії, надійного забезпечення захисту інтересів особи, суспільства та держави загалом. Новизна розвитку сучасної військово-політичної ситуації в Україні як суверенній державі вимагає пошуку інноваційних шляхів, що формують новий характер відповідальності як офіцера, так і солдата ЗСУ;

- належність до специфічної соціальної групи – Збройних Сил України, які мають особливий статус у громадянському суспільстві. З одного боку, вони представляють військово-політичний інститут (елемент держави), а з іншого – соціально-професійну групу (елемент соціальної структури суспільства). Це й зумовлює нову природу соціальної відповідальності;

- потреба розробки питання предметності (за що?) та інстанції (перед ким?) несуть соціальну відповідальність майбутні офіцери сучасної української армії у зв'язку зі зміною найважливіших характеристик соціально-відповідального ставлення в умовах соціально-політичної трансформації суспільства;

- складність і багатоаспектність проблеми виховання військовослужбовців ЗСУ за наявності деякої розмитості моральних цінностей майбутніх офіцерів;

- залежність рівня розвитку соціальної відповідальності кожного окремого офіцера від культури міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на нормах етики та моралі, ідеалах та цінностях конкретного армійського колективу.

Отже, соціальна відповідальність майбутніх офіцерів ЗСУ, з одного боку, зумовлена певними психологічними особливостями, які притаманні курсантам, що навчаються у ВВНЗ, як-от: оригінальна форма мислення, щирість, максималізм, підвищена вимогливість до оточення, деяка категоричність оцінок, прагнення до самоствердження, з іншого боку – визначається тим суспільним мікросередовищем, в якому щодня перебуває курсант, вимогами тієї соціально-професійної групи,

в якій їм належить реалізовувати свій потенціал в майбутньому, що передбачає чітку підпорядкованість професійної діяльності вимогам військових статутів.

**Висновки та пропозиції.** Соціальна відповідальність майбутніх офіцерів ЗСУ – це ієрархізована професійна якість особистості, яка перебуває в діалектичному взаємозв'язку між особою офіцера та суспільством, характеризується взаємними правами та обов'язками з виконання військових статутів та наказів, охоплює усвідомлення соціальних норм і цінностей поведінки в армійському колективі. Основними характеристиками соціальної відповідальності майбутніх офіцерів є: чітка регламентація соціальними нормами, установлені в суспільстві та військових колективах; динамічний характер; прояв культурного рівня розвитку ЗСУ; дотримання кращих патріотичних, моральних та інтелектуально-культурних традицій українського лицарства; тісний зв'язок із засобами суспільного впливу (настає залежно від розуміння її змісту і ставлення майбутніх офіцерів до неї).

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці ефективних методик формування та розвитку соціальної відповідальності у майбутніх офіцерів ЗСУ на етапі їх становлення як професіоналів та особистостей.

#### Список використаної літератури:

1. Бобкова Е.Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Київ, 2004. 16 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1996. 560 с.
3. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Киев, 2006. 214 с.
4. Гапула І.А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
5. Гладышева И.А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Киев, 2006. 19 с.
6. Ковалева Г. Педагогика миротворчества, социальная ответственность, сотрудничество. *Приоритеты современной педагогики*. Москва, 1993. С. 109–125.
7. Примак В.П. Громадянська відповідальність у структурі професійної готовності курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ. *Збірник наукових праць № 47. Частина II*. Хмельницький : Вид-во

- Національної академії прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2008. С. 39–42.
8. Сичевський Ю.О. Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 2008. 18 с.
9. Теорія держави і права. Академічний курс : Підручник / За ред. О.В. Зайчука, Н.М. Оніщенко. Київ : Юрінком Інтер, 2006. 688 с.

**Kapinus O., Herus O. Features of formation of social responsibility of the future officer of the Armed Forces of Ukraine**

*In the face of growing risks and threats to the territorial integrity of our States Ukraine's Armed Forces need officers who are able to consciously take responsibility for the results of activities to protect the homeland and different leadership qualities, innovative professional thinking, conscious patriotism, proper morale and fighting qualities, which are based on a high level of social responsibility.*

*Despite the rapid development of military technology and weapons, as well as for considerable changes in views on the nature, forms and methods of warfare to the fore in the organization of training of future officers raised the issue of establishing an appropriate level of social responsibility that has a significant impact on the quality of the officer in his functional-professional duties and service and combat missions.*

*The specificity of the military profession of an officer is determined by a number of pedagogical, psychological, social, moral and other aspects that are associated with the necessity of making independent, balanced and informed decision as to the conditions of everyday life of military units during combat missions.*

*The requirements for the individual officer, is constantly growing, due to the necessity of its subjective contribution to a qualitative change of object of activity, flexibility of thinking, behavior, balance in decision-making, the ability to consciously take responsibility for the results of their activities.*

*One of the essential prerequisites for the effectiveness of professional activity of the officer of Armed forces of Ukraine is the formation of his social responsibility. Social responsibility implies that formed a person's ability to respond adequately to demand respect for their personal, civic and professional responsibilities. Social responsibility generally expresses all forms of liability, and features of the military-professional activities significantly expand the range and boundaries of the social responsibility of a soldier.*

*Given the above, the higher military educational institutions (VUZOV) one of the most important task, which involves the education of active personality of students, which is characterized, above all, a high awareness and social responsibility. The objective need in the formation of social responsibility of future officers is due to increasing personal responsibility for his personal contribution to the transformations that occur in our state and Mat.*

**Key words:** *responsibility, social responsibility, the essence of social responsibility, structure of social responsibility.*

**М. В. Кірюхіна**

аспірант кафедри психології, педагогіки і філософії  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІЧНИХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Статтю присвячено визначенню та теоретичному обґрунтуванню педагогічних умов ефективної гуманітарної підготовки технічних фахівців авіаційної галузі у закладах вищої освіти України.*

*Доведено необхідність гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі, яка забезпечує соціальну і професійну адаптацію, мобільність майбутнього фахівця в умовах сьогодення, збільшує діапазон академічних та життєвих навичок, необхідних для успішної освітньої та професійної діяльності, життєдіяльності в соціумі. Наголошується на тому, що гуманітарна підготовка майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі повинна визначатись новою якістю, пов'язаною зі зміною та оновленням змісту навчальних дисциплін, їх інформаційною та технологічною наповненістю, методикою викладання, мотивами студентів, їх інтелектуальними навичками та уміннями, прийомами та засобами пізнавальної діяльності.*

*На основі студіювання праць науковців подано визначення дефініції «педагогічні умови забезпечення ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних педагогічних технологій». До педагогічних умов ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій автором віднесено: формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі (реалізація моделі Дж. Келлера «Мотивації ARCS: проектування мотиваційних інструкцій»); оновлення змісту гуманітарної підготовки з урахуванням можливостей інноваційних технологій навчання (реалізація міждисциплінарного підходу та методики навчання, основаної на принципі «створи», замість принципу «повтори»); викладання та навчання з використанням можливостей інноваційних технологій навчання (технологій проблемного та ситуаційного навчання, проектно-інформаційно-комунікаційної технології); творча співпраця викладачів кафедр природничих, технічних і гуманітарних дисциплін (розробка змісту кейсів, визначення тем міжпредметних інформаційних, ознайомчо-орієнтованих та дослідницьких проектів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю тощо); готовність викладачів гуманітарних дисциплін до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. Розкрито сутність кожної із виділених педагогічних умов.*

**Ключові слова:** гуманітарна підготовка, технічні фахівці авіаційної галузі, педагогічні умови, інноваційні технології.

**Постановка проблеми.** Технологічний розвиток і новітні розробки в авіаційній галузі, глобалізація, все тісніші ділові та культурні зв'язки між різними країнами світу сприяють динамічному розвитку українського та міжнародного ринку авіаційних перевезень. В авіаційній галузі численною є група фахівців, які здійснюють технічне обслуговування повітряних суден та обладнання аеропортів. Зважаючи на зміст їх роботи, основний акцент під час професійної підготовки у ЗВО робиться на професійно-орієнтованих навчальних дисциплінах, тоді як гуманітарній підготовці приділяється неналежна увага. Але зі зростанням технічної оснащеності виконуваних робіт поступово скорочується кількість фізичної праці технічних фахівців авіаційної галузі і збільшується частка інтелектуальної, підвищується її складність; збільшується потреба постійного оновлення знань, уміння шукати, аналізувати, відбирати, обробляти, зберігати інфор-

мацію; збільшується кількість задач, які необхідно вирішувати, працюючи у команді. Зважаючи на означені тенденції та розуміння того, що саме гуманітарне знання охоплює науки про людину, суспільство, взаємодію людини та суспільства, розвиток людської природи, вважаємо за необхідне вдосконалення гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних педагогічних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Впровадженню інноваційних технологій в гуманітарну підготовку технічних фахівців у закладах вищої освіти присвячені наукові доробки О. Волш, О. Гречановської, А. Кочубей, І. Таможської, З. Сасюк та інших. Різні аспекти професійної підготовки фахівців авіаційної галузі у ЗВО досліджували Н. Демченко, О. Коваленко, Н. Ладугубець, Т. Плачинда, І. Смирнова (формування професійної компетентності майбутніх фахівців

у галузі авіації); О. Бродова, О. Задкова, Е. Лузік, О. Москаленко (проблеми та компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців авіаційної галузі); О. Коваленко, С. Орєєва, К. Суркова, В. Хачатрян, Л. Черниш (використання різних педагогічних підходів, методів та засобів професійної підготовки майбутніх авіафахівців); Л. Барановська, Н. Пазюра (вплив культурологічних та мовних чинників на професійну діяльність авіаперсоналу). На основі аналізу джерельної бази визначено, що у більшості наукових праць досліджується стан та визначаються шляхи вдосконалення професійної та у її складі гуманітарної підготовки пілотів, авіадиспетчерів, авіаційних менеджерів, перекладачів, тоді як дослідженню гуманітарної підготовки технічних фахівців авіаційної галузі приділено мало уваги.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – визначити педагогічні умови ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стратегічним завданням філософії сучасної освіти є формування конкурентноздатного фахівця, який засвоїв основи наук, володіє новітніми способами сприйняття та передачі інформації, сформований і практично підготовлений у професійному та світоглядному контекстах [1; 2].

Зважаючи на означене, гуманітарна підготовка майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі повинна визначатись новою якістю, пов'язаною зі зміною змісту навчальних дисциплін, їх інформаційною наповненістю, методикою викладання, мотивами студентів, їх інтелектуальними навичками та уміннями, прийомами та засобами пізнавальної діяльності. Отже, гуманітарна підготовка майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій буде відбуватися успішно у разі дотримання певних педагогічних умов, які нададуть змогу ефективно побудувати освітній процес.

Враховуючи визначення дефініції «педагогічні умови», подані А. Литвин та О. Мацейко [3, с. 56], Сої О. [4, с. 8] та інших науковців, під педагогічними умовами забезпечення ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних педагогічних технологій розуміємо сукупність взаємопов'язаних факторів освітнього процесу (змісту, інноваційних методів та організаційних форм навчання, дидактичних можливостей інноваційних технологій), що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії та спрямовані на вирішення поставлених педагогічних завдань гуманітарної підготовки.

До педагогічних умов ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних техноло-

гій віднесено: формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі; оновлення змісту гуманітарної підготовки з урахуванням можливостей інноваційних технологій навчання; творча співпраця викладачів кафедр природничих, технічних і гуманітарних дисциплін; готовність викладачів гуманітарних дисциплін до використання інноваційних технологій в освітньому процесі.

Розкриємо сутність виділених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою є формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі.

Розуміємо дефініцію «мотивація» як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості. Одним із таких факторів є мотив. Психологи виділяють два класи мотивів: внутрішні і зовнішні. Внутрішні мотиви виявляються в інтересі до пізнання і до процесу здобування знань, надають студенту впевненості у собі, підвищують його самооцінку, самоповагу, сприяють виникненню у нього нових позитивних емоцій. Мотиви, в яких учіння є засобом для задоволення інших потреб чи досягнення інших цілей, є зовнішніми [5].

Аналіз стану гуманітарної підготовки, власні спостереження та бесіди зі студентами свідчать про панування у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі технократичного стилю мислення; націлення на отримання «корисних» знань, які безпосередньо будуть необхідні їм у професійному житті; нерозуміння необхідності, відсутність інтересу, байдуже ставлення до навчальних предметів гуманітарної підготовки; перевагу зовнішніх мотивів до вивчення гуманітарних дисциплін (пріоритет диплому над знаннями, прагнення до хороших оцінок, уникнення неприємностей з боку викладачів та батьків тощо).

Потреба у формуванні позитивної мотивації до гуманітарної підготовки зумовлює необхідність спрямування майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі на усвідомлену активність у набутті знань з гуманітарних дисциплін, вмінь і навичок їх використання у подальшій освітній та професійній діяльності, різних життєвих ситуаціях. Тому актуальною є проблема забезпечення мотивації, бажано внутрішньої, до вивчення гуманітарних дисциплін у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі.

Нам імпонує модель «Мотивації ARCS: проектування мотиваційних інструкцій», запропонована Дж. Келлером [6], яка включає чотири ключові складники: увагу (Attention), релевантність (Relevance), впевненість (Confidence), задоволення (Satisfaction). В рамках нашого дослідження: увага – це привертання уваги майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі до вивчення гуманітарних дисциплін і утримання її

протягом усього періоду навчання через різноманітність типів подачі навчального матеріалу (презентації; навчальні кейси, проблемні ситуації з реального життя та професійної діяльності тощо) та надання йому професійної значущості; релевантність – передбачає викладання матеріалу гуманітарних дисциплін із поясненнями, де отримані гуманітарні знання стануть у нагоді майбутньому фахівцю у його професійній діяльності та житті у соціумі; впевненість – підтримка впевненості студентів у власних силах, в успішному опануванні теоретичного матеріалу гуманітарних дисциплін та набутті практичних умінь та навичок його використання на усіх етапах навчання; допомога через систему підказок, своєчасний, дієвий та неформальний зворотній зв'язок між викладачем зі студентом; підтримка через створення ситуацій успіху, навіть коли не має причин для заохочення, окреслення орієнтирів на покращення результатів; задоволення – демонстрація студенту, що отримані результати відповідають його очікуванням на початку навчання, а отримані знання з гуманітарних дисциплін, уміння і навички їх використання приведуть до позитивних змін у житті і сприятимуть подальшій успішній освітній та професійній діяльності.

Отже, формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі залежить від професіоналізму викладача (бажання та вміння навчити; використання методів навчання, що стимулюють освітню діяльність студентів та викликають інтерес до навчальної дисципліни; організації навчання як процесу пізнання, підтримки студента та створення ситуацій успіху для переростання негативного ставлення студентів до гуманітарної підготовки в позитивне, активне, творче тощо), доступності змісту навчального матеріалу гуманітарних дисциплін та надання йому професійного значення; особистості самого студента.

Зважаючи на сказане, наступною педагогічною умовою ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі є оновлення змісту їх гуманітарної підготовки з урахуванням можливостей інноваційних технологій навчання.

Основні напрями оновлення змісту гуманітарної підготовки вбачаємо в:

1) оновленні змісту гуманітарних дисциплін через: інтеграцію – включення відомостей з прикладних наук у канву гуманітарних предметів; збагачення гуманітарних дисциплін основами технічного та природничонаукового знання й навпаки (реалізація міждисциплінарного підходу); використання під час викладання гуманітарних дисциплін ілюстративного матеріалу із профільних наук для аргументації теоретичних положень гуманітарних наук; присвячення перших занять поясненню

зв'язку гуманітарної дисципліни із спеціальністю студентів; огляду компетентностей, які можуть бути сформованими протягом вивчення курсу гуманітарних дисциплін та використані надалі у освітній діяльності, професійному та повсякденному житті, будуючи при цьому навчальний курс навколо формування цих компетентностей та неодноразово повертатися до них; розробку інтегрованих курсів гуманітарних дисциплін, які б забезпечували формування повноцінної особистості майбутнього фахівця, входили до складу вибіркової частини освітньо-професійних програм, сприяли усвідомленню студентами власних потреб у тих чи інших аспектах гуманітарного знання; осучаснення змісту гуманітарних дисциплін;

2) реалізації методики навчання основаної на принципі «створи», замість принципу «повтори», яка особливо благотворна саме в технічній освіті, де компонента «знання» є лише основою для здійснення компоненти «уміння», де створення нового є метою технічної освіти, якій підпорядковані всі завдання, етапи і структура навчання [7];

3) викладання та навчання з використанням можливостей інноваційних технологій навчання (технологій проблемного та ситуаційного навчання, проектної та інформаційно-комунікаційної технології) та організаційних форм навчання (проблемна лекція, семінар-дискусія, семінар-дослідження, практично-лабораторних занять та інші).

У рамках нашого дослідження здійснена робота із оновлення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін «Історія України» та «Історія української культури», інтегрованих курсів «Основи політології, правознавства та психології», «Основи соціології, культурології та філософії». Залежно від навчальної дисципліни підібрані відеоматеріали до лекцій; розроблені презентації до лекцій, проблемні питання, тематика інформаційно-дослідницьких проектів, навчальні ситуації – кейси для практичних занять. Розроблено навчально-методичне забезпечення спецкурсів «Історія авіації України» для студентів першого року навчання, «Корпоративна культура та етика ділового спілкування» для студентів другого року навчання з урахуванням можливостей інноваційних технологій (проблемного та ситуаційного навчання, проектних та інформаційно-комунікаційних технологій).

Однією із основних причин неефективної гуманітарної підготовки у ЗВО технічного профілю науковці називають відсутність або низький рівень професійної спрямованості гуманітарних знань через відсутність кооперації профільних випускових кафедр і кафедр гуманітарної підготовки. Зважаючи на сказане, оновлення змісту гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі в аспекті інтеграції гуманітарних та технічних дисциплін не можливе

без участі викладачів кафедр природничих та технічних (профільних) наук. Враховуючи думки науковців та власний професійний досвід, творча співпраця викладачів кафедр гуманітарних, природничих та технічних (профільних) наук необхідна при: розробці змісту кейсів для реалізації технології ситуаційного навчання, оскільки зміст кейсів повинен бути наближеним до реальної професійної діяльності або взятим із досвіду авіаційних фахівців, які мали справу з проблемами, описаними в кейсі, та відповідати рівню підготовки студентів; виконанні студентами міжпредметних інформаційних, ознайомчо-орієнтовних та дослідницьких проектів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, реалізація групових проектів із використанням мережевого диску Google-диск. Робота над проектами та оцінювання результатів проектної діяльності студентів повинні відбуватись, на нашу думку, з участю викладачів профільних кафедр; використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання гуманітарних дисциплін (технології мультимедіа, реалізації flipped-learning (перевернутого навчання), розробки електронного навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни та розміщення його або на власному сайті викладача або на сторінці викладача у віртуальному навчальному середовищі ЗВО або на мережевому диску GoogleДиск).

Отже, наступною педагогічною умовою ефективної гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі є творча співпраця викладачів кафедр природничих, технічних і гуманітарних дисциплін.

Рушійною силою інноваційної діяльності є викладач як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей.

Інноваційні педагогічні технології, зокрема, технології проблемного та ситуаційного навчання, проектна та інформаційно-комунікаційна технології, мають свої особливості щодо мети та змісту навчання (змістова частина), методів, форм та засобів реалізації (процесуальна частина), тому їх впровадження у гуманітарну підготовку майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі потребує переосмислення ролі й функцій викладача; бажання, можливостей, інноваційного потенціалу та готовності викладача до реалізації інноваційної освітньої діяльності.

Враховуючи думки багатьох науковців, вважаємо, що інноваційна педагогічна діяльність викладача вищої школи буде продуктивна та ефективна у разі, якщо він оволодіє такими вміннями: гностичними (отримує нові знання з різних джерел, з досліджень власної діяльності; аналізує педагогічні ситуації, здійснює пошукову та евристичну діяльність); проектувальними (здійснює перспек-

тивне планування; передбачає можливі результати від вирішення системи педагогічних завдань, проектує зміст навчального курсу, власну педагогічну діяльність та навчальний процес, різноманітні підходи до технологій навчання, використовує інноваційні технології навчання); конструктивними (відбирає та структурує інформацію до розроблених курсів навчальних дисциплін, відбирає форми організації, методи й засоби навчання, здійснює контроль за навчальною діяльністю студентів); організаторськими (організовує аудиторну та позааудиторну, колективну та індивідуальну роботу студентів з урахуванням усіх факторів, управляє психічним станом студентів на навчальних заняттях, діагностує пізнавальні можливості й результати пізнання, здійснює корекцію навчальної діяльності студентів на основі реалізації принципу індивідуалізації); комунікативними (будує взаємодію між викладачами та студентами для ефективної організації освітнього процесу та досягнення позитивних результатів, установлює доброзичливі відносини, мотивує учасників освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності тощо).

Отже, ефективність впровадження інноваційних технологій значною мірою залежить від того, як і яким чином взаємодіють усі учасники освітнього процесу, від професіоналізму викладача, його інноваційного потенціалу.

**Висновки і пропозиції.** Отже, зважаючи на тенденції, притаманні розвитку авіаційної галузі, запит держави та суспільства на підготовку авіаційних фахівців із високим рівнем загальної й авіаційно-професійної культури, соціально та професійно мобільних, здатних самостійно здобувати необхідні знання та підвищувати рівень свого професіоналізму, особливості роботи технічних фахівців авіаційної галузі, яка сьогодні насичена складними й об'ємними функціями розумової праці, вважаємо за необхідне підвищити ефективність гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі.

Підвищення ефективності гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій можливо у разі формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі; конструювання та застосування оновленого змісту, інноваційних методів та організаційних форм навчання за умови творчої співпраці викладачів кафедр природничих, технічних та гуманітарних наук; готовності викладачів гуманітарних дисциплін до впровадження інноваційних технологій в освітньому процесі.

Перспективами подальших наукових пошуків є розробка структурно-функціональної моделі гуманітарної підготовки майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій.

**Список використаної літератури:**

1. Романовський О.Г. Формування конкурентоздатного спеціаліста як стратегічна задача філософії сучасної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 3. С. 3–9.
2. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву». *Вища освіта України*. 2008. № 2 (29). С. 10–17.
3. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
4. Соя О.М. Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій : автореф. на здобуття дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 20 с.
5. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / ред.-вид. від. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
6. Keller J. M. The ARCS model: designing motivating instruction. Confidential unpublished draft, Tallahassee, Florida, Instructional Systems Program, 2006.
7. Згуровський М.З. Вища технічна освіта і Болонський процес. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/03.html>.

---

**Kiriukhina M. Pedagogical conditions of the effective humanitarian training of the future aviation technical professionals with the use of innovative technologies**

*The article is devoted to the definition and theoretical substantiation of the pedagogical conditions of the effective humanitarian training of technical specialists in aviation industry in higher educational institutions of Ukraine.*

*The necessity of humanitarian training of the future technical specialists of the aviation industry that provides social and professional adaptation, mobility of the future specialist in the present conditions, and increases the range of academic and life skills necessary for successful educational and professional activity, life in society, has been proved.*

*It is emphasized that the humanitarian training of the future aviation technical specialist should be determined by the new quality associated with the change and updating of the content of the educational disciplines, their information and technological content, teaching methods, students' motives, their intellectual skills and abilities, techniques and means of cognitive activity.*

*Based on the study of the works of the scientists, the definition of "pedagogical conditions for ensuring the effective humanitarian training of future technical specialists in the aviation industry using innovative pedagogical technologies" is presented.*

*The pedagogical conditions of effective humanitarian training of future aviation technical experts using innovative technologies include: formation of positive motivation towards the humanitarian training of future aviation technical experts (implementation of George Keller's model "Motivations of ARCS: projection of motivational instructions"); updating the content of humanitarian training, taking into account the possibilities of innovative learning technologies (implementation of a multidisciplinary approach and teaching methods based on the principle of "create", instead of the principle of "repeat"; teaching and learning using the possibilities of innovative learning technologies (problem and situational learning technologies, project and information and communication technologies); creative cooperation of the teachers of the departments of natural, technical and humanitarian disciplines (development of the cases' content, definition of topics of the cross-curricular information, acquaintance-oriented and research projects related to the future professional activity, etc.); readiness of the teachers of humanities to use innovative technologies in the educational process. The essence of each of the selected pedagogical conditions is revealed.*

**Key words:** *humanitarian training, technical specialists in aviation industry, pedagogical conditions, innovative technologies.*



УДК 373.2.011.3-051:001.895

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.33>**Л. В. Козак**доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка**Л. В. Гаращенко**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка**Д. А. Кочмар**кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов  
Міжнародного економіко-гуманітарного університету і  
мені академіка Степана Дем'ячука

## ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Статтю присвячено розкриттю характеристик творчості як основи інноваційної діяльності майбутнього педагога, а також висвітленню практичного досвіду формування творчих якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти у процесі їх підготовки до інноваційної діяльності. Відзначено, що одним із пріоритетів сучасної освіти є орієнтація на підготовку педагога інноваційного типу, здатного реалізовувати стандарти освіти, впроваджувати в освітній процес нові технології, творчо вирішувати професійні проблеми. Встановлено, що творчість – це атрибутивна ознака інноваційної особистості, основний спосіб її самовираження й існування, що реалізується в інноваційній діяльності. Інноваційна діяльність педагога невіддільна від творчості, оскільки вона забезпечує генерацію нових ідей, результатом реалізації яких є інновації. Творчість й інноваційну діяльність об'єднує їх суб'єкт – інноваційна особистість, яка є рушійною силою перетворень усіх сфер життєдіяльності суспільства. В авторському підході інноваційна діяльність педагога дошкільної освіти – це комплексна багатофункціональна творча діяльність, яка спрямована на інноваційний розвиток і підвищення якості дошкільної освіти, становлення майбутнього педагога як активного суб'єкта змін і інновацій, здатного до самостійної ініціації і реалізації інноваційної діяльності.*

*Підготовка майбутнього педагога дошкільної освіти до інноваційної професійної діяльності повинна ґрунтуватись на знаннях педагогічної інноватики і педагогічної творчості, полягати в актуалізації його особистісних якостей і творчих здібностей, які мотивують його на свідомий професійний розвиток та готовність до створення і впровадження педагогічних новацій у навчання і виховання дошкільнят. Ефективним засобом стимулювання творчого потенціалу студентів та формування їх готовності до інноваційної діяльності є проблемні лекції, пошукові семінари, ділові та рольові ігри, навчальні проекти, різні види творчих завдань: складання схем, моделей на основі отриманої інформації, написання есе, розробка різних видів дитячої діяльності творчого характеру (ігор, конструювання, художнього моделювання тощо).*

**Ключові слова:** творчість, педагогічна творчість, інновація, інноваційна діяльність, інноваційна діяльність педагога дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань сучасної вищої освіти є орієнтація на підготовку педагога інноваційного типу, який здатен реалізовувати стандарти освіти, впроваджувати в освітній процес нові технології та гнучко, оперативно і творчо вирішувати професійно-практичні проблеми. Важливим завданням підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти виступає оволодіння ними системою фахових знань і навичок, а також уміння творчо реалізувати їх у професійній та інноваційній діяльності. У контексті сучасних тенденцій розвитку

вищої освіти увага держави до формування освіченої та творчої особистості, реалізації її задатків та потенційних можливостей підтверджується низкою законодавчих актів і нормативних документів: Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), що відображає ключові тенденції реформи «Нова українська школа» (2017) та ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема творчості вивчається у рамках філософії, психології, педагогіки. Основні положення педагогічної творчості висвітлено в працях В.І. Загв'язинського, В.О. Кан-Калика, О.В. Киричука, Н.В. Кічук, М.О. Лазарева, М.Д. Нікандрова, О.М. Поташника, С.О. Сисоевої та інші. Структура, зміст та результати інноваційної педагогічної діяльності розглядаються в роботах М.В. Кларіна, О.Г. Козлової, Л.С. Подимової, С.Д. Полякова, В.О. Сластьоніна та інших. Підготовка майбутнього педагога до інноваційної діяльності у процесі професійної підготовки досліджується І.В. Гавриш, І.М. Дичківською, Н.І. Клокар, Л.В. Козак, Л.О. Пертиченко, О.І. Шапран та іншими.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз наукових праць для виявлення характеристик творчості як основи інноваційної діяльності педагога, а також висвітлення практичного досвіду формування творчих якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти у процесі їх підготовки до інноваційної діяльності в умовах закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Творчість як явище виникає у процесі становлення людського індивіда. Кожна потенційно обдарована людина завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства. Відомий французький учений П. Тейяр де Шарден (1881–1995) у праці «Феномен людини» переконливо доводить, що людиною рухає невичерпне і непереборне прагнення до нового. А щоб цей процес діяв і активно розвивався, «кожному індивідові потрібне забезпечення місця та можливості реалізувати себе, тобто, прогресуючи (прямо чи опосередковано, індивідуально чи колективно), люди повинні мати реальні перспективи до кінця розкрити самих себе» [1, с. 14]. Відкриваючи для себе нові сфери діяльності, освоюючи і опановуючи їх, особа виступає як творець самої себе.

У сучасних наукових дослідженнях існують різні підходи до визначення сутності творчості. Так, у контексті онтологічного підходу творчість розглядають як механізм розвитку, руху, зміни. Для діяльнісного підходу характерним є визначення творчості як атрибуту, якості, аспекту, виду, функції людської діяльності. У ХХ ст. набув поширення результативний підхід, у якому творчістю називають будь-який процес, що дає новий результат. У площині інноваційного підходу творчість розглядається як основна форма інноваційних процесів. При цьому творчість визначають як «прогресивні, суспільно значущі, ініційовані людиною інноваційні перетворення різноманітних форм речовини, енергії, інформації, що відбуваються в системах культури» [2, с. 32].

На думку А. Маслоу, в кожній людині закладені потенційні можливості для позитивного зростання

і вдосконалення. При цьому він розглядає творчість як найбільш універсальну характеристику, іманентно закладену в людині від народження. Люди здатні самі формувати своє життя, завжди прагнучи до вершин особистісного зростання [3].

Основними мотивами, що спонукають до творчості, є протиріччя між суспільством, що постійно розвивається, і рівнем знань, умінь і навичок, між бажаннями і можливостями особистості реалізувати свій творчий потенціал.

Слід зазначити, що, на відміну від творчості в інших сферах діяльності, творчість педагога не має на меті створення соціально цінного, нового, оригінального, оскільки її кінцевим результатом завжди залишається розвиток особистості. Створені педагогом нові технології є лише засобом для отримання найкращого результату. Специфіка ж педагогічної творчості визначається тим, що цілі й завдання педагогічної діяльності нестандартні, нешаблонні, нестереотипні, а творчі. Педагог перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає й використовує все краще з чужого, шукає і знаходить нові, досконаліші, раціональні за формою педагогічні технології. Окрім того, педагогічна творчість відображає здатність педагога до самореалізації власного потенціалу у професійній діяльності.

Таким чином, можемо зробити висновок, що творчість в освітньому контексті – це конструктивна діяльність зі створення як об'єктивно, так і суб'єктивно нового, процес розвитку сутнісних сил особистості. Творчий потенціал закладено у кожній людині, але рівень його реалізації визначається ціннісними орієнтаціями, мотивами, спрямованістю особистості, її здібностями, умовами, в яких вона розвивається. Вищим рівнем творчості педагога є інноваційна діяльність, спрямована на створення нових технологій, високоефективних систем навчання, виховання й розвитку студентів [4].

Результати аналізу наукових джерел показують, що у сучасній науковій літературі немає єдиної думки щодо змісту поняття «інноваційна педагогічна діяльність», науковці розглядають інноваційну діяльність у різних аспектах. Так, за визначенням І.Є. Піскарьової, це «діяльність, що пов'язана з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня, яка виходить за рамки чинних нормативів, яка є основою особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності учителя і створює нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність» [5, с. 13]. В.М. Малихіна пов'язує інноваційну діяльність педагога з експериментальною діяльністю і підкреслює, що це «експериментальна і пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження і застосування

педагогічних інновацій» [6, с. 6]. О.І. Шапран визначає інноваційну педагогічну діяльність як «складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів» [7, с. 33]. С.В. Кузьмін розглядає сутність інноваційної діяльності через призму творчості. На його переконання, інноваційна діяльність обов'язково повинна мати творчий характер, без нього не може бути нововведень, саме «творчість є рушієм інновацій» [8, с. 24]. Відповідно, інноваційна діяльність педагога розглядається більшістю дослідників у контексті педагогічної творчості.

У авторському підході інноваційна діяльність педагога дошкільної освіти досліджується як комплексна багатофункціональна творча діяльність, яка спрямована на інноваційний розвиток і підвищення якості дошкільної освіти, становлення майбутнього педагога як активного суб'єкта змін і інновацій, здатного до самостійної ініціації і реалізації інноваційної діяльності.

На основі вищезазначеного постає питання про те, що ж спільного між творчою та інноваційною діяльністю і чим вони відрізняються.

Обґрунтовуючи відповідь на це запитання, В.Г. Кремень фактично ототожнює творчу та інноваційну діяльність. На його думку, інновація – це «завжди творчість, виклик старому, це особистісна позиція» [9, с. 8].

В. Жабіна також вважає, що інноваційну діяльність неможливо відокремити від творчості, оскільки вона забезпечує генерацію нових ідей, результатом реалізації яких є інновації. При цьому новизна (як суттєва риса інноваційності) є суттєвою ознакою творчості. Не менш важливим чинником є й те, зазначає дослідниця, що «творчість – атрибутивна ознака інноваційної особистості, основний спосіб її самовираження й існування, що реалізується в інноваційній діяльності» [10]. Дослідниця робить висновок, що особистісна творчість є основним і невіддільним компонентом інноваційної діяльності. Інноваційна діяльність є способом втілення, формою творчості, якій властиво те, що її результатами є успішно реалізовані в різних сферах суспільного життя ідеї і підходи, які називаються інноваціями. Творчість й інноваційну діяльність об'єднує їх суб'єкт – інноваційна особистість, яка є рушійною силою перетворень усіх сфер життєдіяльності суспільства [10, с. 69–71].

Таким чином, інноваційна діяльність педагога невіддільна від творчості, а її результатом є соціально-значущі перетворення. У зв'язку з цим підготовка майбутнього педагога до інноваційної професійної діяльності повинна полягати в актуалізації його особистісних якостей і творчих здібностей, які мотивують його на свідомий професійний розвиток і створення педагогічних нововведень.

Аналіз наукових праць дозволив визначити творчі якості, формування яких дозволить майбутнім педагогам здійснювати інноваційну професійну діяльність. Серед них: пізнавальна активність; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, винахідництва; ініціативність; наполегливість; висока самоорганізація; працездатність; потреба в інтелектуальній праці; високий рівень вимогливості; готовність до ризику; незалежність суджень; самобутність; критичне мислення; здатність до міжособистісного спілкування, до співпраці і взаємодопомоги у творчій діяльності; рефлексивні здібності.

З метою формування творчої особистості майбутнього педагога дошкільної освіти, його готовності до інноваційної діяльності нами розробляються і впроваджуються такі форми і методи організації навчання, як: проблемні лекції, інтерактивні та пошукові семінари, ділові та рольові ігри; аналіз педагогічних ситуацій; творчі проекти; евристичні, діалогічні та дискусійні методи; завдання науково-дослідного характеру тощо.

У процесі самостійної роботи майбутнім педагогам пропонуємо різні завдання творчого характеру. Зазначимо, що такі завдання передбачають уміння бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми. Водночас здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів. До творчих завдань ми відносимо: роботу над написанням творчих есе, статей та тез для участі у студентських наукових конференціях, створення портфоліо, проектів. У творчих завданнях найбільш привабливим є їх інноваційний характер, можливість виходу в широке поле професійних компетенцій, робота з особистісним потенціалом студента, орієнтація на самостійність, ініціативність.

Розглянемо види деяких завдань, які використовувалися в практиці роботи з майбутніми педагогами дошкільної освіти на прикладі дисциплін педагогічного циклу. Так, під час вивчення навчальної дисципліни «Проектна діяльність у навчальних закладах» майбутнім педагогам було запропоновано сформулювати ключову проблему та обрати тему проекту, розробити проблемні питання та ситуації для дітей за обраною темою, скласти алгоритм роботи над проектом; обирати доцільний зміст та обсяг проектної діяльності в закладі дошкільної освіти; спланувати етапи проекту та візуалізувати його структуру; створити ментальну карту проекту; розробити різні види дитячої діяльності творчого характеру (ігри, конструювання, художнє моделювання тощо), наповнити проект дидактичним матеріалом для дітей (розвивальні ігри і вправи, кросворди, логічні задачі, проблемні питання і ситуації); застосовувати цифрові технології у проектуванні та реалізації проекту. У процесі дослідження доведено ефективність створення таких навчально-тематичних

проектів: «Нагодуємо пташок», «Чудо-городик», «Чи справді дерево живе?», «Рослини-лікарі поряд з нами», «Вода та її властивості», «Вулиця, де я живу», «Моя Україна – моя Батьківщина», «Подорож Крабика до Європи» та інші.

Ефективним засобом стимулювання творчого потенціалу студентів та формування їх мотиваційної готовності до інновацій під час вивчення дисципліни «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті» сприяли такі творчі завдання: складання схем, моделей на основі отриманої від викладача інформації та презентація розроблених схем під час лекційних і семінарських занять; використання нетрадиційних технологій проведення фізкультурно-оздоровчих заходів (ранкової гімнастики, фізкультхвилинки, занять з фізичної культури на повітрі тощо) під час практичних занять у формі рольової гри; розробка авторської рухливої гри для зняття психоемоційної напруги під час практичних занять; розробка профілактичної доріжки з метою дієвої профілактики плоскостопості та порушень постави під час семінарських та практичних занять; добірка ігор малої рухливості для проведення заключної частини фізкультурного заняття під час практичних занять; підготовка добірки запитань щодо аналізу інноваційного досвіду закладів дошкільної освіти в галузі оздоровлення дітей під час лекції-конференції; розробка міні-проектів у різних модулях курсу: «Українські народні рухливі ігри у формуванні фізичного та духовного здоров'я дітей», «Дихальна гімнастика у системі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку», «Ігрові технології у системі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку» та інші.

**Висновки і пропозиції.** Теоретичний аналіз наукових праць показав, що одним із пріоритетів сучасної освіти є орієнтація на підготовку педагога інноваційного типу, здатного реалізовувати стандарти освіти, впроваджувати в освітній процес нові технології, творчо вирішувати професійні проблеми. Встановлено, що творчість – це атрибутивна ознака інноваційної особистості, основний спосіб її самовираження й існування, що реалізується в інноваційній діяльності. Інноваційна діяльність педагога невіддільна від творчості, оскільки вона забезпечує генерацію нових ідей, результатами реалізації яких є інновації.

Творчість й інноваційну діяльність об'єднує їх суб'єкт – інноваційна особистість, яка є рушійною силою перетворень усіх сфер життєдіяльності суспільства. В авторському підході інноваційна діяльність педагога дошкільної освіти – це комплексна багатофункціональна творча діяльність, яка спрямована на інноваційний розвиток і під-

вищення якості дошкільної освіти, становлення майбутнього педагога як активного суб'єкта змін і інновацій, здатного до самостійної ініціації і реалізації інноваційної діяльності. Підготовка майбутнього педагога дошкільної освіти до інноваційної професійної діяльності повинна ґрунтуватись на знаннях педагогічної інноватики і педагогічної творчості, полягати в актуалізації його особистісних якостей і творчих здібностей, які мотивують його на свідомий професійний розвиток, створення і впровадження педагогічних новацій у навчання і виховання дошкільнят.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого дослідження потребують умови і процес підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : Навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепников. Київ : Вища шк., 2000. С.14.
2. Николко В.Н. Творчество как инновационный процесс. Симферополь : Таврия, 1994. С. 32.
3. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 606 с.
4. Козак Л.В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О. Сисоєвої. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 600 с.
5. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 23 с.
6. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 22 с.
7. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... д-ра наук : 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 412 с.
8. Кузьмин С.В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 2003. 197 с.
9. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка. 2008. 472 с.
10. Жабина Виктория. Творчество и инновационная деятельность. *Власть*. № 9, 2012. С. 69–71.

---

**Kozak L., Harashchenko L., Kochmar D. Creativity as the basis of a future teacher's innovative activity**

*The article is devoted to the characteristics of creativity as a basis for the future teacher's innovative activity. The practical experience of forming the creative qualities of future preschool teachers in the process of their training for innovative activity in conditions of higher education institution is highlighted as well. It is pointed out that one of the priorities of modern education is the orientation on the training of a teacher of innovative type, capable to realize the standards of education, to introduce new technologies in the educational process, to solve professional problems creatively. It is established that creativity is an attribute of an innovative personality, the main way of his/her self-expression and existence, which is realized in innovative activity. Teacher's innovative activity is inseparable from creativity because it provides the generation of new ideas, the result of which is innovation. Creativity and innovative activity are united by their subject, that is the innovative personality, which is the driving force behind the transformation of all spheres of society's life. According to the authors' approach, innovative activity of a preschool teacher is a complex multifunctional creative activity aimed at innovative development and improvement of preschool education quality, formation of a future teacher as an active subject of change and innovation, capable to independent initiation and realization of innovation.*

*The training of a future preschool teacher for innovative professional activity should be based on the knowledge of pedagogical innovation and pedagogical creativity, and should consist in actualization of his/her personal qualities and creative abilities, which motivate him/her to conscious professional development and willingness to create and introduce pedagogical innovations in the education and upbringing of preschool children. Effective means of stimulating students' creative potential and shaping their readiness for innovative activity are facilitated by problem lectures, search seminars, business and role-playing games, educational projects, various types of creative tasks: drawing up schemes, models based on the information obtained, writing essays, developing various types of children's creative activities (games, designing, art modelling, etc.).*

**Key words:** *creativity, pedagogical creativity, innovation, innovative activity, innovative activity of a preschool education teacher.*

**М. Ю. Коллегаєв**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри туризму і готельно-ресторанної справи  
Класичного приватного університету

**М. С. Бабешко**

старший викладач кафедри туризму і готельно-ресторанної справи  
Класичного приватного університету

## СВІТОВИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ

*У статті розглядається світовий досвід розвитку інклюзивного туризму. Показано, що інклюзивний туризм в таких розвинених країнах, як США, Великобританія, Австралія та країнах Європейського Союзу, є високоприбутковим і інвестиційно привабливим сегментом індустрії туризму. Ємність цього ринку становить сотні мільйонів фінансово платоспроможних подорожуючих людей з обмеженими можливостями разом з супроводжуваними їх особами, а доходи інклюзивного туризму в розвинених країнах наближаються до 1 трильйона доларів. При цьому попит на ці послуги донині перевищує пропозицію, що забезпечує стійке зростання цього сегменту.*

*У той же час на пострадянському просторі розвиток інклюзивного туризму знаходиться на етапі становлення і відстає від розвинених країн на 7–10 років. На підставі аналізу Інтернет-контенту інвалідів-візочників, що подорожують, дана оцінка сучасного стану та надано прогноз розвитку інклюзивного туризму в Україні.*

*Зроблено висновки, що розвиток інклюзивного туризму в Україні перебуває на початковому етапі розвитку і характеризується такими умовами:*

– відсутня економічна база для розвитку інфраструктури, оскільки інклюзивний туризм в Україні, на відміну від розвинених країн, не є економічно та інвестиційно привабливим через низький рівень життя і судово-правову незахищеність інвестицій;

– бюджетне фінансування розвитку інфраструктури в сучасних умовах не може бути достатнім і ефективним через високий рівень корупції в Україні;

– зарубіжні грантові проекти можуть стати можливими тільки після реальних результатів боротьби з корупцією в Україні.

*Зроблено припущення, що створення нової освітньої програми для фахівців інклюзивного туризму було б передчасним. Однак адаптація діючих освітньо-професійних програм «Фізична реабілітація» спеціальності 227 – «Фізична терапія, ерготерапія» і «Туризм» спеціальності 242 – «Туризм» могла б сприяти розвитку інклюзивного туризму в разі виникнення економіко-правових умов для його розвитку.*

**Ключові слова:** інклюзивний туризм, безбар'єрне середовище, люди з обмеженими можливостями, доступність туристичних об'єктів.

**Постановка проблеми.** Люди з обмеженими можливостями, як і всі інші, мають потреби в повноцінному житті, і не тільки у вільному переміщенні та спілкуванні, але і в туристичних подорожах. Туризм для цієї категорії населення має кілька споріднених визначень: безбар'єрний, доступний, реабілітаційний, адаптивний та інклюзивний туризм. З погляду системності вирішення проблем під час створення умов для повноцінного життя людей з обмеженими можливостями більше підходить термін «інклюзивний туризм».

Споживачами інклюзивного туризму є такі категорії подорожуючих: інваліди та їх супроводжувачі, люди похилого віку, вагітні жінки та батьки з маленькими дітьми, хворі і травмовані мандрівники.

Інклюзивний туризм означає, що всі мандрівники можуть користуватися туристичними послугами без обмежень, незалежно від інших людей, на рівних умовах і з почуттям власної гідності. Зокрема, приділяється увага мандрівникам з особливими потребами в доступності. Це може бути доступність в пересуванні, візуальна і слухова доступність. Доступність означає рівний доступ до інфраструктури, транспорту, інформації та зв'язку.

За оцінками ООН, у світі налічується 10% населення, що страждають різними видами фізичних, розумових і сенсорних розладів. Вони являють собою найчисельнішу групу меншин. Фізичні обмеження часто не дозволяють їм відвідувати громадські установи та користуватися транспортом.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, в світі проживає близько 785 мільйонів людей з інвалідністю, а це становить приблизно 15% населення земної кулі. Таким чином, більше двох мільярдів людей безпосередньо стикаються з цією проблемою (якщо враховувати членів сімей). Це майже третина всіх жителів планети. Згідно з дослідженнями світового туристського ринку більше 7% туристів мають інвалідність.

За прогнозами, до 2030 року в світі кількість людей старше 65-ти років складе 1 мільярд. По суті, кожен восьмий житель планети буде входити в цю категорію. До 2050 року ця цифра збільшиться, і люди старше шістдесяти становитимуть вже 20% всього населення.

Цей сегмент населення має великий потенціал для туристичної індустрії. Дуже важливо, що інклюзивний туризм має міцну основу, оскільки може приносити значну економічну вигоду.

При цьому необхідно звернути увагу на відсутність в Україні кваліфікованих фахівців сфери інклюзивного туризму. Аналіз діючих освітньо-професійних програм «Фізична реабілітація» спеціальності 227 – «Фізична терапія, ерготерапія» і «Туризм» спеціальності 242 – «Туризм» виявив відсутність фахових компетенцій для професійної діяльності в сфері інклюзивного туризму.

Для визначення перспективності створення нової спеціалізованої освітньої програми або корекції існуючих для сфери інклюзивного туризму необхідно вивчити перспективи його розвитку в Україні.

**Метою статті** є виявлення перспектив розвитку інклюзивного туризму в Україні і визначення актуальності підготовки фахівців цього напрямку на підставі вивчення тенденцій його розвитку в розвинених країнах і на пострадянському просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Прикладом економічно прибуткового розвитку інклюзивного туризму є розвинені країни Заходу, оскільки ці країни мають найбільш ємний ринок і швидкі темпи розвитку.

У Європейському Союзі кількість жителів з особливими потребами та представників старшого віку досягає 127 мільйонів, тобто близько 27% всіх жителів, при цьому 70% з них фінансово незалежні і мають фізичні можливості для подорожі. Крім того, люди з обмеженими можливостями та їх супроводжуючі становлять близько 11% користувачів європейських готелів [6].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) констатує тенденцію збільшення цієї цифри в зв'язку з ростом чисельності населення, досягненнями медичної науки і процесом старіння населення. У країнах, в яких передбачувана тривалість життя перевищує 70 років, в середньому близько 8 років (або 1,5% від загальної тривалості життя) припадає на роки, пов'язані з інвалідністю [10].

Загальна сума доходу від світового туризму становить півтора трильйона доларів на рік, в середньому – 4 мільярди на день. Інваліди подорожують менш активно, ніж інші громадяни Євросоюзу: від 37% – у Великобританії до 53% – у Німеччині. Тим часом 11% всіх туристичних поїздок у Європі і 7% у всьому світі роблять мандрівники з особливими потребами, найчастіше в компанії членів сім'ї або друзів [9].

В США, які в 2015 році зайняли перше місце за доходами від туризму, 22% дорослого населення складають люди з особливими потребами. З них більше половини – активні туристи, які витратили на подорожі 17 мільярдів доларів. Причому в США є специфіка: інклюзивні турпродукти здебільшого пов'язані з круїзним відпочинком.

У американців дуже високі вимоги до обладнання прогулянкових лайнерів і до сервісів, які надаються під час подорожей. Велика частка наведених цифр доводиться на цей вид відпочинку. Якщо врахувати, що люди з вадами здоров'я подорожують з одним або кількома супровідними, то реальний економічний ефект стає вагомим. Щорічно відбувається приблизно 73 мільйони подорожей [8].

В Австралії реалізується безліч досліджень і проектів, спрямованих на розвиток інклюзивного туризму. Ознайомитися з результатами проведених досліджень можуть всі бажаючі. Загальні витрати мандрівників з проблемами здоров'я налічують 8 мільярдів доларів на рік – це 11% від усіх витрат на туризм. У країні проживає приблизно 20% людей згаданої категорії. Примітний той факт, що близько 88% з них активно подорожують. Це ще раз доводить необхідність розвитку безбар'єрного середовища.

Великобританія теж не обділяє увагою доступний туризм: розробляє стратегії розвитку і механізми оцінки доступності, заміряє статистику тощо. Країна щорічно поповнює казну на 12 мільярдів фунтів за рахунок подорожей не тільки іноземних, але й британських туристів з особливими потребами та їх компаньйонів [11].

Аналіз розміру ринку Німеччини, проведений на замовлення німецького Міністерства економіки і праці, показав дивовижні результати. З понад 4 000 опитаних німецьких інвалідів показали, що близько 40% з них принаймні один раз відмовилися від відпочинку через велику кількість бар'єрів, що виникають вже на етапі планування, і майже 50% заявили, що будуть більше подорожувати, якщо об'єкти туристичної індустрії будуть доступнішими. Дослідники прогнозують збільшення обороту в секторі доступного туризму з € 2,5 мільярдів до 4,8 мільярдів і створення 90 000 додаткових робочих місць за умови, що туризм стане по справжньому доступним для інвалідів з Німеччини [7].

На думку експертів, якщо нічого не змінювати в сфері інклюзивного туризму в ЄС, дохід від цього напрямку до 2020 року виросте на 18%, а за умови значних позитивних змін – на 36% [2].

Проведений аналіз розвитку інклюзивного туризму в розвинених країнах показав, що цей сегмент туризму є високоприбутковою і інвестиційно привабливою галуззю з високими темпами розвитку.

Для оцінки перспективи розвитку інклюзивного туризму в Україні необхідно провести аналіз розвитку цього напрямку в пострадянських країнах.

Проведений аналіз розвитку інклюзивного туризму в Російській Федерації та Республіці Білорусь показав, що ці країни знаходяться на етапі становлення і відстають від провідних європейських країн на 7–10 років. При цьому результати реалізації окремих проектів показують, що первинний етап формування громадянських і державних інститутів, а також апробування технологічних рішень і отримання реального досвіду експлуатації інфраструктурних елементів інклюзивного туризму, цими країнами вже пройдено. Тим самим можна констатувати, що пріоритети розвитку інклюзивного туризму перемістилися з медичної в соціальну сферу. Слід так само відзначити, що в цих країнах інклюзивна інфраструктура розвивається наразі в достатньо вузькому сегменті і охоплює тільки частину спектру потреб людей з обмеженими можливостями.

Аналіз сучасного рівня інфраструктурного забезпечення розвитку інклюзивного туризму в регіонах РФ показав, що рівень безбар'єрної адаптації туристичної інфраструктури в Москві і Санкт-Петербурзі наближається до 30%, при цьому в містах інших регіонів він не перевищує 5%. Для прикладу в країнах Східної Європи цей показник перевищує 60%, а в розвинених країнах становить 70–95%. Таким чином, можна констатувати, що з 2007 року цільове бюджетне фінансування в обох столицях РФ з іміджевими цілями розвитку туризму дозволило досягти результату 30%, тоді як регіональне фінансування за цей же період в іншій частині РФ дало лише 5%. Такі низькі результати можна пояснити тільки високим рівнем корупції і розкраданням бюджетних коштів. Звідси висновок – на сучасному рівні економічного розвитку і корупції в Україні державні й регіональні програми розвитку безбар'єрного середовища результатом не дадуть.

Досвід Білорусі цікавий тим, що там почали успішно реалізовуватися окремі грантові проекти ЄС з облаштування об'єктів для інвалідів, зокрема проект «Воложин без бар'єрів». Що стосується України, то цей підхід стане можливим тільки в разі реальних досягнень в системній боротьбі з корупцією і розкраданням грантових коштів.

Сьогодні в Україні триває процес переходу від медичної до соціальної моделі інвалідності, коли вислів «всі різні, але всі рівні», означає, що в державі змінилось відношення до людей з інвалідністю, які прагнуть інтегруватись у суспільство. В державі на початок 2016 року кількість осіб з інвалідністю становить 2,74 мільйонів осіб. Саме на шляху до «соціальної моделі інвалідності» Україна в 2009 році ратифікувала Конвенцію ООН по правам інвалідів, а Факультативний протокол вступив в силу в 2010 році. На етапі реформування галузі охорони здоров'я України розвиток та становлення реабілітаційної допомоги хворим та людям з інвалідністю набуває особливої актуальності. Чисельність інвалідів серед учасників та постраждалих внаслідок АТО – зазвичай людей молодого, працездатного віку – на жаль, прогресивно збільшується.

Таким чином, з погляду умов і основних потреб розвитку інклюзивного туризму України знаходиться на нижчому рівні порівняно з розвиненими країнами та країнами пострадянського простору. У розвинених країнах проблеми медичної реабілітації інвалідів загалом вирішені. У пострадянських країнах ця проблема ще не вирішена, але і не стоїть так гостро, як в Україні, до того ж рівень життя і медичного забезпечення в них зараз помітно вищий, ніж в Україні.

Для оцінки реального стану розвитку інклюзивного туризму нам видаються цікавими результати аналізу інтернет-контенту, згідно з яким українські інваліди-візочники, які регулярно подорожують, це зазвичай люди з активною життєвою позицією, що не бояться труднощів подорожей і бажають поділитися корисним досвідом з такими ж інвалідами, що подорожують.

**Висновки і пропозиції.** Згідно з результатами аналізу інтернет-контенту, а також враховуючи все вищезазначене, можемо дійти таких висновків:

1. Повноцінний комфортний і одночасно активний відпочинок для інвалідів-візочників в Україні недоступний. Найближчий подібний відпочинок можна реалізувати на курортах Туреччини, причому за звичайними цінами, як для здорових людей [4].

2. Українські інваліди-візочники відчувають дискримінаційні обмеження щодо оформлення біометричних закордонних паспортів. Центри адміністративних послуг, що обладнані пандусами для інвалідів, відмовляються оформляти їм закордонні паспорти, а приміщення районних ДМС знаходяться в старих приміщеннях, не доступних для інвалідів [1].

3. Українські морські курорти, зокрема Одеса, формально мають деякі доступні для інвалідів об'єкти відпочинку. Однак з чотирьох спеціалізованих пляжів для інвалідів жоден з них не відповідає критеріям доступності: немає рейсових або замовних автобусів, обладнаних для візочників,



немає туалетів, роздягалень і душа для інвалідів. У наявності є тільки пандус спуску і доріжка на пляжі [3].

4. Навіть найбільш туристичне місто в Україні – Львів, практично не є доступним для інвалідів. Відсутність пропозицій щодо житла для інвалідів в центральній частині міста, вузькі двері і коридори, високі сходи, бруківка і високі вуличні сходи та відсутність пандусів – все це зумовлює те, що велика частина історичних об'єктів центру Львова є важкодоступними для людей з обмеженими можливостями. Єдиною можливістю огляду центру міста є прогулянковий паровозик, при цьому візок доведеться залишити на парковці [5].

5. На цей час в Україні немає можливості організувати повноцінний якісний відпочинок для інвалідів в ціновому сегменті, пропонованому в Туреччині, навіть з урахуванням вартості перельотів. Відпочинок на курортах України для інвалідів та їх сімей коштує значно дорожче за незрівнянно гіршої якості, тому він не може бути фінансово доступним для більшості інвалідів-українців. З іншого боку, більшість сімей бояться вивозити інвалідів-візочників на відпочинок за кордон через забобони, незнання мов або брак досвіду подорожей.

Таким чином, можливо констатувати, що розвиток інклюзивного туризму в Україні перебуває на початковому етапі розвитку, який характеризується такими умовами:

– відсутня економічна база для розвитку інфраструктури, оскільки інклюзивний туризм в Україні, на відміну від розвинених країн, не є економічно та інвестиційно привабливим через низький рівень життя і судово-правову незахищеність інвестицій;

– бюджетне фінансування розвитку інфраструктури в сучасних умовах не може бути достатнім і ефективним через високий рівень корупції в Україні;

– зарубіжні грантові проекти стануть можливими тільки після реальних результатів боротьби з корупцією в Україні.

Тому ми можемо припустити, що створення нової освітньої програми для фахівців інклюзивного туризму було б передчасним. Однак адаптація діючих освітньо-професійних програм «Фізична реабілітація» спеціальності 227 – «Фізична терапія, ерготерапія» і «Туризм» спеціальності 242 –

«Туризм» могла б сприяти розвитку інклюзивного туризму в разі виникнення економіко-правових умов для його розвитку.

#### Список використаної літератури:

1. Дискримінація інвалідів при оформленні біометричного заграничного паспорта в 2018 году. URL: <http://wheelchair.inf.ua/biometricheskij-zagranpasport-dlja-invalida> (дата звернення: 15.11.2019)
2. Мясникова Анна. Туризм без бар'єрів и границ. URL: <https://nakipelo.ua/turizm-bez-barerov-i-granits/> (дата звернення: 25.11.2019).
3. Отдых для инвалидов в Одессе: туалеты на замках, скользящий пандус и душевые без поручней. URL: <https://www.segodnya.ua/ukraine/invalidy-zhalujutsja-na-tualety-na-zamkakh-ckolzkij-panduc-i-dushevye-bez-poruchnej> (дата звернення: 11.10.2019)
4. Отдых инвалида-колясочника в Турции. Путешествие в прекрасный город Кемер. URL: <http://wheelchair.inf.ua/otdyh-invalida-koljasochnika-v-turcii> (дата звернення: 5.10.2019)
5. Поездка во Львов с инвалидом на коляске. URL: <http://wheelchair.inf.ua/poezdka-lvov-invalida-na-koljaske#i-4> (дата звернення: 22.11.2019).
6. Bowtell J. Assessing the value and market attractiveness of the accessible tourism industry in Europe: a focus on major travel and leisure companies. *Journal of Tourism Futures*. 2015, 1(3), p. 203–222.
7. Kleine statistik zu den 69 geheilten. URL: <https://de.lourdes-france.org/vertiefen/heilungen-und-wunder/die-geheilt...> (дата звернення: 16.10.2019)
8. Official Tourist Information Website of accessible tourism operator „Accessible Journeys” USA. URL: <http://www.disabilitytravel.com>
9. Pagan R. The contribution of holiday trips to life satisfaction: the case of people with disabilities *Current Issues in Tourism*. 2015, 18(6), p. 524-538.
10. Patterson I. Developing a Meaningful Identity for People with Disabilities through Serious Leisure Activities *World Leisure Journal*. 2011, 20(2), p. 41-51.
11. Poria Y., Reichel A., Brandt Y. People with disabilities visit art museums: an exploratory study of obstacles and difficulties *Journal of Heritage Tourism*. 2009, 4 (2), p. 117-129.

#### Kollehaiev M., Babeshko M. World experience and prospects for the development of inclusive tourism in Ukraine

*The article discusses the global experience in the development of inclusive tourism. It is shown that inclusive tourism in such developed countries as the United States, the United Kingdom, Australia and the countries of the European Union is a highly profitable and investment-attractive segment of the tourism industry. The capacity of this market is hundreds of millions of financially solvent traveling people with disabilities, along with their accompanying persons, and incomes of inclusive tourism in*

*developed countries are approaching \$ 1 trillion. At the same time, the demand for these services still exceeds supply, which ensures stable rise of this segment.*

*At the same time, in the post-Soviet space, the development of inclusive tourism is in its infancy and lags behind developed countries by 7-10 years. Based on the analysis of Internet content traveling wheelchair assessed the current state of development of inclusive tourism in Ukraine.*

*It is concluded that the development of inclusive tourism in Ukraine is at the initial stage of development and is characterized by the following conditions:*

*– there is no economic basis for the development of infrastructure, since inclusive tourism in Ukraine, unlike in developed countries, is not economically and investment attractive, due to the low standard of living and the judicial and legal insecurity of investments;*

*– budget financing of infrastructure development in modern conditions cannot be sufficient and effective due to the high level of corruption in Ukraine;*

*– foreign grant projects may become possible only after the actual results from the fight against corruption in Ukraine.*

*It has been suggested that the creation of a new educational program for inclusive tourism professionals would be premature. However, the adaptation of the existing educational and professional programs “Physical Rehabilitation” of specialty 227 – “Physical Therapy, Ergotherapy” and “Tourism” specialty 242 – “Tourism” could contribute to the development of inclusive tourism in the event of economic and legal conditions for its development.*

**Key words:** *inclusive tourism, barrier-free environment, people with disabilities, accessibility of tourist facilities.*

УДК 378 [658,612:001]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.35>**О. О. Колмикова**кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри гуманітарних дисциплін  
Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

## ТРУДНОЩІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ ТОРГІВЕЛЬНОГО ФЛОТУ

*Статтю присвячено виявленню основних труднощів, з якими стикаються викладачі в процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням у морських академіях. Проаналізовано останні дослідження та виокремлено основні проблеми, які цікавлять науковців у сфері методики викладання (формування нової системи оцінювання вмінь, знань та навичок майбутніх офіцерів торговельного флоту, вдосконалення методів викладання англійської мови за професійним спрямуванням в морських учбових закладах, пошук найкращих підходів щодо викладання та вивчення вищезазначеної дисципліни).*

*Метою дослідження є окреслення причин труднощів, що виникають у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням, та пошук ефективних шляхів їх подолання. Аналізуються два підходи до викладання морської англійської мови – лінгвістичний та комунікативний. Підкреслюється, що лінгвістичний підхід досі популярний в країнах пострадянського простору, проте комунікативний – більш притаманний для країн західної Європи та США. Зазначається, що обидва підходи мають недоліки та переваги, але найбільш ефективним буде їх комбінування залежно від видів роботи на занятті (комунікативний підхід краще використовувати для розвитку діалогічного, а лінгвістичний – монологічного мовлення).*

*В процесі дослідження було виокремлено такі труднощі викладання морської англійської мови, як низька зацікавленість курсантів / студентів, пов'язана з недостатнім рівнем усвідомлення, наскільки англійська мова за професійним спрямуванням важлива для їх подальшої роботи в інтернаціональних екіпажах торговельного флоту; мовленнєвий бар'єр; недостатній рівень обізнаності викладачів з педагогічною чи лінгвістичною освітою в морській та технічній галузях. Серед шляхів подолання подібних труднощів пропонується створити дружню та комфортну атмосферу на заняттях. Зазначається, що задля підвищення кваліфікації викладачів англійської мови за професійним спрямуванням в морській та технічній галузях буде доцільним проводити тренінги, семінари та стажування в англійськомовних країнах або в країнах, де навчання в морських вишах проводиться англійською мовою.*

*Дослідження призначене для викладацької аудиторії.*

**Ключові слова:** комунікативний підхід, торговельний флот, англійська мова за професійним спрямуванням, лінгвістичний підхід.

**Постановка проблеми.** Сучасний український торговельний флот потребує висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, тому вільне володіння англійською мовою є обов'язковим. Звичайно, необхідною умовою для абітурієнтів, які хочуть навчатися в морських академіях, є певний рівень підготовки з англійської мови. Відсутність базових знань з граматики та достатнього словникового запасу набагато ускладнює процес вивчення морської англійської мови за професійним спрямуванням. Виникає потреба розробки найкращої методики навчання іноземній мові, яка була б скерована на розвиток монологічного та діалогічного мовлення курсантів морських вишів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі викладання англійської мови за професійним спрямуванням присвячено багато праць. Серед головних тем, які цікавлять науковців, можна виокремити такі: пошук найкращих підходів

до викладання та вивчення морської англійської мови (Н. Демиденко, О. Стрелков, R. Ahmmed, T. Albayarak, R. Ziarati); вдосконалення методів викладання англійської мови за професійним спрямуванням в морських учбових закладах (J. Shen, H. Wang); формування нової системи оцінювання вмінь, знань та навичок майбутніх офіцерів торговельного флоту (T. Albayarak, R. Ziarati). Проте майже поза увагою дослідників залишається проблема визначення основних труднощів викладання англійської мови в морських вишах та пошук засобів їх вирішення.

**Мета статті** – проаналізувати лінгвістичний та комунікативний підходи до навчання англійської мови за професійним спрямуванням, підкреслити їх переваги та недоліки, знайти основні причини труднощів, які виникають в процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням, та окреслити шляхи їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна наука характеризується різноманіттям підходів до викладання англійської морської мови. Звичайно, це має свої переваги та недоліки. Серед останніх, на думку Н. Демиденко, можна виділити наступні [3, с. 249–250]:

1) відсутність консолідованих методичних вказівок;

2) відокремленість дослідників від багатьох національних шкіл і традицій;

3) відстороненість морської англійської від загальноанглійської практики та нехтування основним лінгвістичним принципом доброчесності, що має на меті навчити студентів комунікативному контексту життя;

4) недостатня розробка міждисциплінарної концепції, що передбачає контакти між викладачами мови та професіоналами з навігації та морської техніки.

У методиці викладання англійської мови для майбутніх офіцерів торговельного флоту є два основні підходи – лінгвістичний та комунікативний.

Лінгвістичний підхід, популярний здебільшого в країнах пострадянського простору, передбачає першочерговість лінгвістичного аналізу усних та письмових текстів, призначених для навчання морської англійської мови. Увага приділяється послідовному вивченню фонетики, граматики, лексики. Цей підхід зорієнтовано на викладачів, а курсантам відводиться пасивна роль, що призводить до послаблення уваги та інтересу з їх боку та робить заняття нудними та нецікавими.

Маючи свої переваги, цей підхід не відповідає сучасним умовам. По-перше, він потребує багато часу, а по-друге, молоді офіцери, які планують працювати в мультинаціональних екіпажах, повинні вміти спілкуватися англійською мовою не лише на робочому місті, але й у побуті. Саме тому лінгвістичний підхід, який навчає здебільшого працювати з документами, не може вважатися універсальним. Проте серед українських науковців і сьогодні є прихильники цього підходу.

Комунікативний підхід поширений в західноєвропейських країнах та в США. Його сутність полягає в розвитку комунікативних компетенцій. Цей підхід можливо застосовувати навіть на початковому ступені навчання англійській мові. Перевага його в тому, що, навіть тільки почавши вчити іноземну мову, курсанти впевнені у своїй здібності розмовляти нею. Активно спілкуючись англійською, без побоювань зробити помилки, курсанти розвивають свої комунікативні навички. Важливо пам'ятати, що комунікативний підхід не виключає вивчення граматики або фонетики. Проте, згідно з ІМО (STCW-78, 1995 та 2010), він базується на тому, що:

1) мова використовується як інструмент комунікації;

2) навчання зосереджене на курсанті;

3) англійська вивчається за допомогою англійської;

4) курсанти під час навчання залучені до процесу;

5) вправи відображують життєві ситуації [4, с. 96].

Перевагами вищезазначеного підходу можна вважати [6, с. 117]:

- одночасний розвиток базових мовленнєвих навичок;

- відсутність психологічного бар'єру між вчителем та учнями;

- різноманітність технік та форм навчання – мовленнєва гра, робота в групах та парах, різноманітні дискусії;

- формування в процесі навчання не лише мовленнєвих навичок, але й навичок мислення;

- вивчення мови через вивчення культури та навпаки.

Головний недолік комунікативного методу полягає в недостатньому рівні вивчення граматики. Справа в тому, що під час застосування цього методу аналітичний підхід, характерний для традиційної, так званої академічної, методології, заміщується синтетичним підходом, який є характерним для вивчення дітьми рідної мови.

Як бачимо, ані лінгвістичний, ані комунікативний методи не можуть вважатися універсальними. Тому вважаємо доцільним комбінувати обидва підходи, аби зробити навчання більш ефективним.

Викладачі морських академій стикаються з певними труднощами в процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Можна виокремити декілька причин, коли викладання вищезазначеного предмету потребує додаткових зусиль з боку викладача:

1. Дуже низький рівень зацікавленості курсантів. Так, наприклад, майбутні механіки впевнені, що для роботи в машинному відділенні вільне володіння іноземною мовою не потрібно. Є точка зору, що майбутнім морякам (як судноводіям, так і механікам) не потрібно тренувати гарну вимову англійських звуків. Проте саме фонетичні помилки можуть призвести не лише до непорозумінь, але й до нещасних випадків (наприклад, некоректна вимова слів *sink* та *think*). Задача викладача – максимально мотивувати курсантів до навчання.

2. Побоювання деяких курсантів розмовляти англійською мовою на заняттях, зосередження на можливих помилках. Викладач повинен створити максимально комфортні умови в групі, надаючи кожному курсанту можливості вільно розмовляти іноземною мовою, не перебиваючи його на кожному слові з метою виправити помилки. Саме використання комунікативного підходу дозволяє добитися гарних результатів.

3. Курсанти, які мають достатньо високий рівень володіння англійською мовою, не розуміють доцільності вивчення слів та фраз, затверджених ІМО для вживання в морській галузі, не усвідомлюють неприпустимості заміщення їх синонімами з загальнонавчальної лексики у професійному спілкуванні. Між іншим, вивченню вузькопрофесійної лексики слід приділяти багато уваги. Наведемо приклад: дієслово *stem* у морській англійській мові означає купівлю нафти. Якщо це слово замінити будь-яким з синонімів – *buy*, *order*, *purchase*, *book* – співбесідник буде вважати, що йдеться про якийсь інший товар, а не про пальне.

Слід зазначити, що труднощі викладання англійської мови за професійним спрямуванням пов'язані не лише з відношенням курсантів / студентів до цієї дисципліни. Міжнародна конвенція про підготовку, сертифікацію моряків і несення вахти (STCW) наголошує на тому, що інструктори, наглядові органи та оцінювачі повинні мати відповідну кваліфікацію для окремих типів та рівнів навчання або оцінки компетентності моряків на борту чи на березі (Розділ A-I/6 "Qualifications of instructors, supervisors and assessors") [4]. Проте викладачі англійської мови в морських академіях – це загалом випускники педагогічних чи гуманітарних університетів. Зараз для отримання необхідних знань з морської англійської мови вони змушені опрацьовувати матеріал самостійно. Самоосвіта потребує безлічі часу, до того ж сучасна морська галузь швидко розвивається.

Намагаючись виконувати вищезначені вимоги Міжнародної конвенції, деякі автори навіть пропонують під час наймання викладачів англійської мови до роботи в морській академії надавати перевагу спеціалістам в морській галузі (наприклад, судноводінні) для викладання курсантам морської англійської мови над викладачами з лінгвістичною або педагогічною освітою, мотивуючи це тим, що майбутнім офіцерам торговельного флоту важливо не стільки мати певні знання з фонетики та граматики, скільки вміти використовувати фрази SMCP [5, с. 178]. Звісно, цей шлях не є доцільним, тому що майбутні офіцери повинні вміти писати, читати, говорити та сприймати іноземну мову на слух. Саме тому під час викладання англійської мови за професійним спрямуванням в морських академіях слід зосередитися не лише на розвитку комунікативних навичок, але й приділяти достатньо часу на вивчення фонетики, граматики та вузькопрофільної термінології.

Ще однією проблемою під час викладання англійської мови за професійним спрямуванням є недостатньо високий рівень обізнаності викладачів іноземної мови в технічних аспектах морської галузі. Співпраця між кафедрами технічних дисциплін та кафедрами гуманітарних дисциплін

може подолати труднощі, що виникають, та бути корисною для обох сторін. З одного боку, викладачі професійних дисциплін матимуть змогу підвищити свій рівень володіння англійською мовою, з іншого – викладачі англійської мови розширять спектр професійних знань. Формою такої співпраці може стати проведення інтегрованих занять.

Прикладом успішної співпраці морських інструкторів та викладачів англійської мови є розробка навчальної програми з вивчення стандартних морських комунікаційних фраз ІМО з застосуванням симулятора ходового містка в Королівській Норвезькій Морській Академії. В процесі рольової гри весь клас має змогу одночасно працювати на різних стимуляторах та тренуватися в спілкуванні морською англійською мовою.

**Висновки і пропозиції.** Для подолання труднощів викладання англійської мови за професійним спрямуванням, пов'язаних з недостатнім рівнем підготовки викладачів-гуманітаріїв в морській галузі, вважаємо доцільним проводити спеціальні тренінги, міжнародні семінари та стажування в англійськомовних країнах або в країнах, де навчання в морських вишах проводиться англійською мовою.

#### Список використаної літератури:

1. Ahmmed R. The approaches of teaching and learning maritime English: Some factors to consider. URL: <https://www.researchgate.net/publication/327890823>
2. Albayarak T., Ziarati R., Evaluation, assessment, and testing in maritime English: measuring Students' competence and performance (MarTEL-Maritime Test of English Language). URL: [http://www.martel.pro/Researchers/Downloads/Measuring\\_students\\_competence\\_and\\_performance.pdf](http://www.martel.pro/Researchers/Downloads/Measuring_students_competence_and_performance.pdf).
3. Demydenko N. Teaching maritime English: a linguistic approach / Journal of Shipping and Ocean Engineering. Інтернет ресурс: [https://www.academia.edu/30948983/Teaching\\_Maritime\\_English\\_A\\_Linguistic\\_Approach?email\\_work\\_card=thumbnail](https://www.academia.edu/30948983/Teaching_Maritime_English_A_Linguistic_Approach?email_work_card=thumbnail).
4. International Maritime Organization. Інтернет ресурс: <http://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/TrainingCertification/Pages/>
5. Shen J., Wang H. On English teaching in maritime colleges. *English Language Teaching*. Vol. 4, № 2, June, 2011. Pp. 176–179.
6. Strelkov A. Teaching communicative approach-based English to MSU cadets / Asia-Pacific Journal of Marine Science&Education, Vol. 3, No. 1, 2013, pp. 113–123.
7. Stromquist N., Monkman K. Globalization and Education, Integration and Contestation Across Culture. Lanham : Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000.

**Kolmykova O. Difficulties of teaching the English language for specific purposes to the would-be officers of merchant fleet**

*The article is dedicated to the singling out of the main difficulties the lecturers of the Maritime Academies face in the process of teaching English for specific purposes.*

*There were analyzed the latest investigations of greatest interest to the researchers in the field of methodology. In the course of analysis there were found the main problems being highlighted in the works of scientists – formation of new knowledge and skills assessment system of the cadets/students of the Maritime Academies, improvement of the modes of teaching English for specific purposes in Maritime higher educational establishments, searching for the best approaches toward teaching and learning of the above-mentioned subject.*

*The aim of the article under consideration is to single out the difficulties of teaching marine English to the would-be officers of the merchant fleet and to outline the ways of their overcoming. Prominence is given to the two main approaches of teaching English for special purposes – linguistic and communicative. It is emphasized that the first approach is still popular mostly in the countries of the former USSR, while the second one is widely spread in the West-European countries and in the USA. The both methods have their advantages and drawbacks and only the combination of them can result in successful learning of marine English by the cadets/students of the maritime academies (communicative approach is better to use to develop dialogical speech – making up dialogues orally – and linguistic one is good to develop the monologue).*

*Among the difficulties which the English lecturers face in the process of teaching English for specific purposes the following have been singled out: low interest of cadets/students in learning foreign language resulting from not realizing its importance for their future work in international crews of merchant fleet; language barrier, cadets' fear of making mistakes while speaking; non-sufficient level of knowledge in the marine and technical fields of the lecturers with pedagogy and linguistic education. To overcome the problems, the lecturer has to motivate the cadets for learning English for special purposes, to create friendly and comfortable atmosphere at the lessons, to explain the necessity of learning phrases approved by the International Maritime Organization. It is noted that to improve the qualification level in the marine and technical fields of the lecturers teaching the English language for special purposes various trainings, seminars and international internships in English-speaking countries or in the countries where teaching in Maritime Academies is carried out in English are needed. The study is intended for the teaching audience.*

**Key words:** *communicative approach, merchant fleet, English for special purposes, linguistic approach.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.36>**Ю. В. Копочинська**кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

*У статті розглядається питання формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Актуальність проведеного дослідження, спрямованого на вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, зумовлена тим, що мотивація вибору професії спрямовує і регулює поведінку, визначає ступінь активності, ініціативи і особистісної зацікавленості студентів у навчанні. Майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії повинні бути носіями загальнолюдських і культурних цінностей, прагнути до самовдосконалення. Їх професійна компетентність формується в процесі навчання не тільки спеціальними, але й загальноосвітніми дисциплінами. Мотиви є орієнтиром професійної і соціальної активності, вони зазвичай спрямовані на досягнення особистісних і професійних цілей. З метою вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності студентів використовувалося анкетування. Дані, отримані на основі комплексу психолого-педагогічних методів і методик, дозволили розподілити студентів на групи з різним рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності особистості. Результати дослідження життєвих цінностей особистості свідчать про те, що для майбутніх фахівців в професійній сфері на першому місці цінність розвитку себе і своїх професійних здібностей, прагнення до найбільш повної їх реалізації, підвищення кваліфікації. Також за результатами анкетування встановлено, що учасники дослідження віддають перевагу індивідуальному ціннісному орієнтаціям, які спрямовані на досягнення власних цілей. На основі проведених теоретичного аналізу проблеми та досвідченої експериментальної роботи в статті виділені психологічні і педагогічні умови формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. У разі врахування цих вимог формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії буде ефективним.*

**Ключові слова:** професійна ідентичність, майбутні фахівці, мотиваційно-ціннісний компонент, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія.

**Постановка проблеми.** Сучасна ситуація на ринку праці в Україні, реагуючи на різні перетворення в соціально-економічному житті країни, реформацію і модернізацію у сфері охорони здоров'я, пред'являє все більш жорсткі вимоги до фахівця з фізичної терапії, якості його професійної діяльності й набору кваліфікаційних характеристик, вимагаючи конкурентних переваг на ринку праці. Сьогодні абсолютно визнано соціальну та державну потребу в підготовці вищими навчальними закладами конкурентоспроможних фахівців із фізичної терапії, з повноцінно розвиненими особистісними, вольовими та професійними якостями, про що свідчать нормативно-правові акти Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти і науки України.

Глобальні зміни, що відбуваються в економічній і науковій технічній сферах суспільного життя, висувають особливі вимоги до професіонала. На цей час суспільству потрібна цілісна особистість, здатна ефективно реалізовувати свої професійні

можливості в мінливих умовах політичної та економічної ситуації, що володіє такими професійними знаннями, вміннями і навичками, які можна гнучко підстроювати під умови своєї професійної діяльності. Потрібен професіонал, який має таку структуру знань, у яку можливо як динамічно асимілювати одержувану в процесі професійної діяльності інформацію, так і змінювати саму структуру. Особливі вимоги у світлі інтенсивних науково-технічних відкриттів пред'являються до професійної підготовки студентів спеціальностей галузі охорони здоров'я [1].

Та структура, яка, з одного боку, забезпечує стійкість професійного розвитку, а з іншого – дозволяє динамічно підлаштовуватися до змін соціальної ситуації, є ідентичність. Ідентичність як наукове поняття широко представлена в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів; відображає внутрішню динамічну структуру, що інтегрує окремі сторони особистості в єдине ціле без втрати їх специфіки [4]. Змістовний аспект цього

поняття пов'язаний з якісними характеристиками елементів ідентичності. Це своєю чергою залежить від області, в якій вони формуються. Так, поряд з особистісною ідентичністю прийнято виділяти такі види ідентичності, як психосоціальна, статева, етнічна, соціальна, професійна та інші, що розрізняються за своїм змістом [3].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукових досліджень з цього напрямку дозволяє стверджувати, що вибір професії є однією з чотирьох важливих сфер в числі таких, як прийняття і переоцінка релігійних і моральних переконань; вироблення політичних поглядів; прийняття набору соціальних ролей, що впливають на формування ідентичності людини загалом [2].

Одним із фундаментальних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є – сформуванню в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів погляд на свою майбутню професійну діяльність як єдине взаємозалежне ціле, вміння бачити й розуміти проблеми, що виникають, та знаходити шляхи їх вирішення.

Майбутні фізичні терапевти або ерготерапевти повинні бути носіями загальнолюдських і культурних цінностей, прагнути до самовдосконалення [1]. Їх професійна компетентність формується в процесі навчання не тільки спеціальними, але й загальноосвітніми дисциплінами. Дослідники вважають, що інтеграція загальноосвітніх дисциплін з професійними забезпечує мотивацію до їх вивчення, наслідком чого є формування професійної ідентичності [3].

Професійна ідентичність асоціюється з процесами професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, усвідомлення себе як представника певної професії і професійного співтовариства, характеризується певним ступенем отождолення-диференціації себе зі справою та іншими, проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я» [1].

**Мета статті** – дослідження формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Аналіз підходів до формування професійної ідентичності дозволив нам запропонувати розглядати професійну ідентичність майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії як процес оволодіння фаховими навичками, професійними вміннями та знаннями, що супроводжується формуванням мотиваційно-ціннісних установок на професійну діяльність та трансформацією Я-концепції особистісної у Я-концепцію професійну.

Відштовхуючись від поняття професійної ідентичності, від аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії та вимог до них, ми виокре-

мили такі компоненти професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-ціннісний, емпатійний, комунікативний та діяльнісно-операційний.

Мотиваційно-ціннісний компонент доцільно розглядати у контексті бажання та прагнення студента вчитися за обраною спеціальністю і надалі працювати за нею. Також у цьому аспекті ми вважаємо важливим для студентів мати прагнення до досягнення успіху, що характеризується певними особистісними та професійними цінностями. Діяльність фізичних терапевтів та ерготерапевтів може передбачати виконання різноманітних функцій. Для того щоб досягти успіху у майбутній професійній діяльності, студенти у процесі навчання мають не тільки оволодіти високим рівнем професійних знань та вмінь, а й визначитися з особистими та професійними мотивами, які в них переважають.

На етапі навчання у вищому навчальному закладі відбувається формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця, структури професійних мотивів. Саме на молодших курсах навчання в медичному вищому навчальному закладі відбувається настройка професійної ідентичності, закладається вектор особистісного саморозвитку, його величина, напрям, швидкість і сталість. Отже, необхідно створювати середовище, яке сприятиме розвитку професійних мотивів та інтересів, мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного росту, що забезпечує професійне становлення і саморозвиток особистості студента медичного вищого навчального закладу. Професійна ідентичність фізичного терапевта і ерготерапевта проявляється в прагненні до продовження освіти, професійного розвитку в рамках спеціальності, освоєння суміжних професій, особистісному саморозвитку.

Актуальність проведеного дослідження, спрямованого на вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, зумовлена тим, що мотивація вибору професії спрямовує і регулює поведінку, визначає ступінь активності, ініціативи і особистісної зацікавленості студентів у навчанні. Мотиви є орієнтиром професійної і соціальної активності, звернені до досягнення особистісних і професійних цілей.

Дослідження проводилося з 2015 по 2019 рік на базі МНТУ. У ньому брали участь студенти першого курсу кафедри фізичної терапії, ерготерапії, вибірка складала 148 чоловік у віці 16–20 років.

З метою вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності особистості студентів використовувалося анкетування (студентам пропонувалося вибрати зі списку найбільш значущі і другорядні мотиви вибору професії фізичного терапевта, ерготерапевта).



За результатами проведеного дослідження, в ієрархії мотивів вибору професії фізичного терапевта найбільш значущими для 47% студентів є утилітарний мотив («бажання здобути освіту, щоб допомагати собі та близьким»), для 22% досліджуваних – моральний мотив («приносити користь людям»), для 18% – соціальний мотив («благородна професія»). Мотиви «саморозвитку і самореалізації», «бажання бути високоосвіченою культурною людиною», «можливість займатися цікавою, змістовною роботою» є значущими для 13% студентів.

**Результати дослідження** життєвих цінностей особистості свідчать про те, що для майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії на першому місці в професійній сфері стоїть цінність розвитку себе і своїх професійних здібностей, прагнення до найбільш повної їх реалізації, підвищення кваліфікації. Матеріальне положення займає також важливе місце. Студенти прагнуть до розширення своїх соціальних зв'язків і до встановлення сприятливих взаємовідносин з оточуючими людьми, про що свідчить переважання мотиву активних соціальних контактів. Серед студентів значущими цінностями є також безпека, досягнення, соціальність, самовизначення. Такі цінності, як досягнення і самовизначення, належать до індивідуальних, свідчать про виражену потребу у досягненні особистого успіху і отриманні соціального схвалення, автономності та незалежності [3].

Отже, отримання освіти і підвищення рівня своєї освіченості студенти кафедри фізичної терапії, ерготерапії ставлять на перше місце, що проявляється в переважанні у них цінностей розвитку себе і своїх професійних здібностей, прагнення до найбільш повної реалізації, підвищення кваліфікації. Майбутня професійна діяльність і благополучні сімейні відносини, цінність активних соціальних контактів також займають важливе місце в ієрархії життєвих сфер випробовуваних.

Серед домінуючих груп цінностей у 44% студентів переважають індивідуальні, до яких належать «досягнення», «самовизначення», «соціальна влада». У 35% – колективні цінності, такі як «конформізм», «підтримка традицій», «соціальність»; 21% опитаних студентів вибирають для себе змішані цінності: «безпека», «зрілість», «соціальна культура», «духовність». Це свідчить про переважання індивідуальних ціннісних орієнтацій випробовуваних, націлених на задоволення власних цілей і потреб.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що мотиви вибору професії майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії тісно пов'язані з їх ціннісними орієнтаціями: утилітарному мотиву «бажання здобути освіту, щоб допомагати собі та близьким» відповідають індивідуальні цінності, моральному мотиву «приносити

користь людям» відповідають колективні цінності, соціальний мотив «благородна професія» співвідноситься з соціальними цінностями, мотиви «саморозвиток і самореалізація», «можливість займатися цікавою, змістовною роботою» пов'язані з бажаними в професійній сфері цінностями.

Дані, отримані на основі комплексу психолого-педагогічних методів і методик, дозволили розподілити студентів на групи з різним рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності особистості.

Показником високого рівня мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності є чітко виражене емоційно-ціннісне ставлення до навчальної пізнавальної діяльності. В основі вибору професії фізичного терапевта і ерготерапевта у таких студентів лежать мотиви самовизначення і самовдосконалення. Яскраво виражені пізнавальний інтерес і самостійність.

Для середнього рівня розвитку загалом характерно емоційно-ціннісне ставлення до професії фізичного терапевта і ерготерапевта. В основі вибору професії лежать соціальні мотиви самовизначення. У навчальній діяльності проявляється пізнавальна активність і самостійність.

До групи з низьким рівнем увійшли студенти, у яких емоційно-ціннісне ставлення до професії фізичного терапевта і ерготерапевта явно не виражено. В основі вибору професії лежать вузькоособистісні мотиви і мотиви, що відображають ставлення до них викладачів та однокурсників. Пізнавальні інтереси та активність виражені слабо.

**Висновки і пропозиції.** На основі теоретичного аналізу проблеми та досвідченої експериментальної роботи можна зробити висновок про те, що серед психологічних і педагогічних умов, що сприяють формуванню мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, можна виділити:

- організацію освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію фізичного терапевта і ерготерапевта;
- інтеграцію освітніх технологій саморозвитку особистості студента, спрямованих на формування особистості, здатної зайняти самостійну позицію, здатної займатися самоосвітою та самовдосконаленням;
- розвиток у студентів здатності до взаємодії, професійної комунікативної компетентності за допомогою навчання як традиційним формам комунікації, так і дистанційним (комп'ютерно-опосередкована комунікація);
- актуалізацію рефлексивності особистості майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії;
- розвиток мотиваційної сфери, заснованої на особистісній системі цінностей.

Отже, освіта як система педагогічного забезпечення саморозвитку особистості учасників освітнього процесу є потенціалом для активізації особистісного зростання майбутніх фахівців. При цьому формування професійної ідентичності особистості майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії в професії професійної підготовки буде ефективним, якщо професійна ідентичність особистості буде розглядатися як професійно значуща особистісна освіта, а в освітньому процесі будуть реалізовані зазначені педагогічні умови і передумови.

#### Список використаної літератури:

1. Дмітрієва Н.С., Копочинська Ю.В. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії як фактор підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 79(3). С. 105–110. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
3. Копочинська Ю.В. Деякі загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXIX, том 3. С. 153–159.
4. Hammond R., Cross V., Moore A. The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study. *Physiotherapy*. 2016. № 102, P. 71–77. doi:10.1016/j.physio.2015.04.002

#### **Kopochynska Yu. Formation of motivation-value component of professional identity of future physical therapy, ergotherapy**

*The article deals with the formation of the motivational value component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. The relevance of the study, aimed at studying the motivational and value component of the future identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, due to the fact that the motivation of choosing a profession directs and regulates behavior, determines the degree of activity, initiative and personal interest. Future specialists in physical therapy, ergotherapy should be carriers of human and cultural values, strive for self-improvement. Their professional competence is formed in the process of teaching not only special, but also general educational disciplines. Motives are the guideline of professional and social activity, aimed at achieving personal and professional goals. In order to study the motivational value component of students' professional identity, questionnaires were used. The data obtained on the basis of a complex of psychological and pedagogical methods and methods, allowed to divide students into groups with different level of development of the motivational value component of professional identity of the individual. The results of the study of vital values of the person indicate that for the future specialists in the first place in the professional field in the first place the value of developing themselves and their professional abilities, the desire for their full realization, professional development. The results also found that the research participants preferred individual value orientations that were aimed at achieving their own goals. On the basis of theoretical analysis of the problem and experienced experimental work, the article identifies psychological and pedagogical conditions for the formation of the motivational value component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. Taking into account these requirements of forming the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy will be effective.*

**Key words:** professional identity, future specialists, motivational value component, vocational training, physical therapy, ergotherapy.

УДК 378.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.37>**О. О. Кравець**старший викладач кафедри іноземних мов  
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

## ЕЛЕМЕНТИ РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено вивченню ефективних способів залучення здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови. Відзначено, що як проблеми для спілкування на занятті іноземною мовою можуть виступати власні психологічні бар'єри здобувача, неможливість висловити свою думку засобами мови, страх перед поразкою, труднощі з розумінням мови на слух. Доведено, що зняття психологічних бар'єрів може бути досягнуто методами використання елементів рольових ігор. Визначено, що для формування комфортної психологічної атмосфери здобувач вищої освіти повинен бути впевненим у своїх знаннях, відчувати підтримку викладача, розуміти сенс завдання і кінцеву мету. Для реалізації цієї мети викладач має зняти труднощі, з якими зустрічається здобувач вищої освіти на занятті з іноземної мови. Необхідно усвідомлювати, що здобувачу складно мислити іноземною мовою, правильно будувати речення, ставити запитання, розуміти мову викладача та інших здобувачів. Стаття пропонує розглянути частину заняття з англійської мови, спрямовану на поетапне доведення здобувача вищої освіти до участі в елементах рольових ігор, вільного спілкування у межах заданої тематики, проявлення творчості та креативності. Запропонована схема введення лексичного матеріалу дозволяє досягнути поставлених цілей заняття. В процесі дослідження було виявлено, що наступна схема заняття «слово – словосполучення – сталий вираз – стверджувальне речення – мовні опори – власне висловлювання» допомагає здобувачам вищої освіти з різним рівнем знань досягнути успіху на занятті, бути в змозі оперувати лексичними одиницями, вільно будувати речення, позбавитися страху говоріння іноземною мовою. Здобувач спочатку оперує словом, згодом до нього додається ще одне для утворення словосполучення, що допомагає здобувачу розуміти, як діє схема побудови словосполучення. На наступному етапі здобувачу пропонуються сталі вирази та утворення з ними речень. Для включення здобувача у елементи рольових ігор та знання труднощів пропонуються мовні опори, які надалі допомагають створити власне висловлювання. Автором надаються лексичні вправи, які підтверджують вірність схеми і дозволяють зрозуміти зміст викладеної методики. Наводяться приклади елементів рольових ігор та надаються ситуативні завдання. Автор надає приклад з відкритого заняття з англійської мови.

**Ключові слова:** лексичний матеріал, слово, словосполучення, сталий вираз, мовні опори, власне висловлювання, здобувачі вищої освіти.

**Постановка проблеми.** У наш час невинного розвитку інформаційних технологій є багато засобів, щоб організувати та провести цікаве заняття з іноземної мови: презентації, відео-конференції, GOOGLE-форми, інтернет-проєкти, e-mail-проєкти, але це все не заважає використовувати засоби, які є не менш цікавими та дозволяють розвивати усі необхідні компетентності (соціальні, мотиваційні, функціональні) та компетенції під час вивчення мови. Методика використання елементів рольової гри значно підвищує мотивацію та зацікавленість здобувача вищої освіти, дає змогу викладачеві задіяти у роботі на занятті кожного і допомогти створити доброзичливу психологічну атмосферу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній науці дослідженням впливу ігор на підвищення мотивації та результативності вивчення іноземної мови займалися такі видатні вчені, як М.Н. Скаткін, К.С.Співаковська, В.А. Артемов, Г.В. Рогова, М.Ф. Стронін, І.Л. Бім, Ж.Л. Вітмен, П.Я. Гальперін, В.В. Краєвський та інші.

**Мета статті.** Метою цієї роботи є – показати на прикладі частини заняття з англійської мови, як у його структуру ефективно ввести елементи рольової гри для розвитку навичок усіх видів мовленнєвої діяльності, а саме методологічного компонента змісту навчання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Елементи рольової гри на занятті з англійської мови сприяють найкращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, підвищують зацікавленість здобувачів вищої освіти та формують мотиваційні компоненти, завдяки чому здобувач розуміє, де на практиці можуть бути використані ці знання. Метою нашої роботи також є демонстрація того, як елементи рольової гри сприяють розвитку навичок говоріння та аудіювання на прикладі теми заняття "Health" / «Здоров'я». У наш час відкритих кордонів та можливості працювати та подорожувати закордонні практики здобувачів вищої освіти стали звичайним явищем і, на нашу думку, тема здоров'я набуває значущості. Метою заняття є – вивести здобувачів вищої освіти на вільне спілкування

у межах заданої теми, зняти посильні труднощі, які можуть заважати під час висловлювання своєї думки, надати мовні кліше і у той самий час розвинути базові знання про хвороби, які зустрічаються найчастіше, а також про правила здорового способу життя через елементи рольової гри. Здобувач вищої освіти повинен без особливих труднощів розповісти лікарю про стан свого здоров'я, зрозуміти рекомендації лікаря, обговорити уклад свого повсякденного життя. Ми надаємо приклад частини заняття як психологічно комфортного способу для здобувача вищої освіти вивести його на спілкування іноземною мовою без страху говорити.

На організаційному етапі заняття викладач надає інформацію про тему заняття, особливу увагу приділяючи тому, чому ці знання є необхідними для слухачів, де і як вони можуть їх використати. На нашу думку, формування правильної мотивації є запорукою активної участі слухачів у занятті. Як показують дослідження, які були проведені нами у 2018 році, 60% здобувачів вищої освіти мають бажання працювати в міжнародних корпораціях, і 70% прагнуть працювати за кордоном, що говорить про необхідність володіння іноземними мовами і можливість організації на занятті правильних мотиваційних установок.

Викладачеві важливо, щоб кожен здобувач вищої освіти зрозумів, з якими знаннями він вийде

з заняття, за власним бажанням та з ентузіазмом долучився до участі у роботі, проявив ініціативу та власну творчість, а також підключив акторську майстерність.

На початку заняття викладач повинен активізувати опорні знання здобувачів вищої освіти та допомогти згадати усі лексичні одиниці, які здобувач набув на попередніх етапах. На цьому рівні необхідно дати зрозуміти слухачеві, що він вже володіє частиною лексики, і це допоможе йому бути впевненим на занятті, що є дуже важливим. У нашому випадку після організаційного моменту ми розпочали введення в мовне середовище заняття з питань про те, хто з слухачів бажав би працювати за кордоном, що для цього є необхідним, знання з яких розмовних тем можуть допомогти на перших етапах життя за кордоном, що ми повинні знати, коли відвідуємо лікаря за кордоном. Після відповідей на запитання викладач пропонує зіграти в гру, метою якої є активізація опорних знань, занурення слухача у мовне середовище та введення і семантизація нових лексичних одиниць. Здобувач вищої освіти повинен прослухати визначення слова та сказати, що мається на увазі (для студентів з низьким рівнем знань роздаються картки з текстом завдання).

Вправа I. Read the clues and complete the words.

Таблиця 1

| Ear-ache<br>(ужасная головная боль, сильная боль в ухе, высокая температура) | pneumonia<br>(сильный кашель, боль в некоторых частях тела, слабость (weakness), высокая температура) | flu<br>(насморк, большое горло, высокая температура, боль в некоторых частях тела, ужасная головная боль) | tuberculosis<br>(сильный кашель с кровью (blood), невысокая температура, боль в некоторых частях тела, слабость (weakness)) | tonsillitis<br>(насморк, большое горло, температура) |
|--|---|---|---|--|
|  |   |   |   |  |
|  |   |   |   |  |
|  |   |   |   |  |
|  |   |   |   |  |

a) The person you go to see when you are ill is a **d**...

b) If you feel something wrong in your head, it means that it is a **h**...

c) When you come to the doctor you have to **s**....

d) If a doctor wants to know more about your health he sends you to make an **i**.....

e) A piece of paper which means you can buy certain tablets. **p**... .

f) When you are ill the doctor can prescribe **i**....., **g**...., **p**...., **d**...., **t**...., **m**...., **p**....

g) If the person is sick it may be the problem with **s**....., **d**..... .

h) If a person has a sore throat, running nose she may consult with **o**.... .

i) If a person has a broken leg she may consult with **s**..... .

j) If a person has problems with eyes/teeth she may consult with **o**... and **d**... .

На цьому етапі здобувач вищої освіти набув знання лексичних одиниць, які допоможуть йому працювати на занятті. Приймаючи до уваги те, що метою заняття є організація елементів рольової гри «доктор – пацієнт», варто пам'ятати, що це потребує від слухача базових знань про хвороби, відсутність яких унеможлиблює ведення діалогу між доктором і пацієнтом. З метою надання таких знань та засвоєння отриманої лексики і введення її у монологічне мовлення нами було видане наступне завдання. Здобувач вищої освіти повинен заповнити таблицю симптомів поширених хвороб, використовуючи лексику з попередньої вправи.

Це може бути як парна, так і самостійна робота кожного.

Вправа II. Complete the table with symptoms.

На цій стадії слухач вже може розповісти про свої симптоми хвороби, спираючись на текст таблиці, але він повинен ще й бути в змозі надати рекомендації з лікування і також розуміти на слух потрібну інформацію. Для реалізації розвитку навичок рецептивних видів мовленнєвої діяльності, такої як аудіювання, та експресивних, а саме монологічного мовлення, опрацювання лексичних одиниць у сталих виразах, набуття нових знань з методики надання рекомендацій пропонується така вправа. Здобувач вищої освіти перед прослуховуванням уважно ознайомлюється з завданням, переглядає текст, намагається дати свої відповіді на запитання та задає викладачу питання, якщо є складнощі у розу-

мінні. Після прослуховування студент порівнює свої відповіді з варіантами відповідей лікаря, він також має доповнити таблицю з вправи II хворобами та симптомами, коротко дати відповідь на запитання вправи і запропонувати свої варіанти лікування.

Вправа III. Complete a list of common health problems. Read the quiz quickly. Which problems from your list are mentioned? Which others are mentioned?

Listen to dr. Sandra Cabot and check your answers. Did any of her answers surprised you? How many more word combinations can you find using these verbs from the quiz?

Health problems

How much do you know?

Таблиця 2

|   |  |
|---|--|
| 1. If you burn yourself on a hot pan:<br>a you should put butter or oil on the burn.<br>b you should put a plaster on it.<br>c you should put lots of cold water on it. | 4. If you want to lose weight in a healthy way:<br>a you should stop eating potatoes, bread and pasta,<br>b you should take regular exercise,<br>c you should eat less fat and sugar, and more fruit and vegetables. |
| 2. If you've got a temperature:<br>a you should stay in bed and keep warm,<br>b you should take aspirin or paracetamol,<br>c you should rest and keep cool.             | 5. If you are taking a prescription of antibiotics:<br>a you should take them at exactly the same time every day.<br>b you should finish the prescription,<br>c you should never drink alcohol.                      |
| 3. If you've got a bad cold:<br>a you should go to the doctor's and get some medicine.<br>b you should take aspirin.<br>c you should go to bed and have a hot drink.    | 6. If you've got bad backache:<br>a you should go to bed and rest until it gets better,<br>b you should go for short walks and keep moving,<br>c you shouldn't lift anything heavy. [1]                              |

На нашу думку, усі елементи заняття повинні бути пов'язані один з одним. Щодо нашого заняття, то ми використовували таку схему «слово-словосполучення – сталий вираз – стверджувальне речення – мовні опори – власне висловлювання». Так, на початку заняття ми ввели слова, потім у вправі II з'єднали їх у словосполучення, у вправі III це вже словосполучення, сталий вираз і стверджувальне речення. Наступним етапом є вве-

дення мовних опор, які надалі допоможуть у створенні елементів рольової гри слабим студентам і розвинуть їх у творчому напрямку.

Метою вправи IV є створення елементів рольової гри у діалогічному мовленні з опорою на фрази та зміст попередніх завдань. Студенти в парах створюють мінідіалоги між лікарем і пацієнтом, обираючи захворювання та симптоматику з таблиці вправи II та варіанти лікування з аудіювання.

Таблиця 3

| Doctor  | Patient                                     |
|---|---|
| What can I do for you?<br>What is the trouble?<br>What is wrong with you?<br>How long have you had this problem?<br>How often do you feel like this?<br>Does this happen every day? | I have got a temperature<br>I have got..... |
| It is serious.<br>It is not serious.<br>It will be serious if you do not follow my instructions.  | Is it serious?                              |
| You should....<br>You must....<br>You should go to bed and rest   | Is it necessary to....?                     |

Отже, на цьому етапі заняття здобувач вищої освіти знає лексичні вирази, назви та симптоми хвороб, засоби їх лікування і вже може вести діалог між лікарем і пацієнтом. Для розвинування навичок вільного спілкування, аудіювання та діалогічного мовлення, введення елементів рольової гри

ми пропонуємо слухачам ситуаційні завдання, які потребують від них творчого підходу та акторської майстерності. Викладач роздає картки з описом ситуації, яку треба розіграти. Студенти можуть розігрувати сценки на базі уже готових ситуацій або придумати власні.

Таблиця 4

|   |   |
|---|---|
| <b>Card 1</b>   | <b>Card 2</b>   |
| <i>Doctor</i> – you can see this patient very often. You know that he is lazy and he does not want to work. Ask him as many questions as you can. You must show that you understand his lies.<br><i>Patient</i> – you do not want to work. You have to deceive the doctor and tell him that you have flu. | <i>Doctor</i> – The patient has tuberculosis. You have to explain him that this disease is very serious and send him to the hospital.<br><i>Patient</i> – You only feel OK after your morning cigarette; before that you cough a lot. |
| <b>Card 3</b>   | <b>Card 4</b>   |
| <i>Doctor</i> – Ask the patient about his problems and give a prescription.<br><i>Patient</i> – tell the doctor that you have an ear-ache. Describe the symptoms.   | <i>Doctor</i> – You have to examine the patient, ask questions and name the patient's diseases.<br><i>Patient</i> – You have pneumonia, but your doctor does not know. Explain him all symptoms.                                      |
| <b>Card 5</b>   | <b>Card 6</b>   |
| <i>Doctor</i> – You have to examine the patient and tell him that he has tonsillitis and give a prescription.<br><i>Patient</i> – you have to answer the doctor's questions and to say that you think that you have flu. Name all symptoms of flu.  | <i>Doctor</i> – You work in a company and make a preventive examine. Give advice and explanation.<br><i>Patient</i> – You tell the doctor that you are tired all the time but you cannot sleep at night.                              |

Здобувачі вищої освіти, вільно пересуваючись аудиторією, створюють пари і обговорюють свої ситуації. Далі все залежить від розвитку творчості викладача та студентів. Можна створити лікарню і лікарів різних профілів лікування, компетентних або некомпетентних лікарів, обмінюватися думками після походу до одного й того ж лікаря,

розігрувати сценки з наданням першої допомоги, створювати консиліуми і так далі. Одним з цікавих видів може бути дискусія на зустрічі між удаваним лікарем та пацієнтами на тему здорового способу життя. Для цього студенту, який буде грати роль лікаря, пропонується текст про погані звички. Наприклад, такий

Таблиця 5

|   |   |
|---|---|
| 1. Smoking kills over 400,000 Americans each year.  | 7. Sugar is not your friend.<br>8. Worry is useless.  |
| 2. Use of alcohol, even in moderation, damages brain and body cells. Alcoholic beverages generally contain chemical additives as well. Most suicides are alcohol related. | 9. Lack of sleep makes any problem worse.<br>10. Drinking coffee.   |
| 3. Eating chocolate and too much sweet negatively affects more people than you might think.   | 11. Working too hard. Henry David Thoreau said that after years of hard work, the farmer really didn't have a farm... The farm had him. We should work to live, not live to work. |
| 4. Drinking soft drinks. Carbonated drinks erode tooth enamel and appear to promote kidney stones.  | 12. Eating junk foods gives you extra calories.   |
| 5. Eating anything with a chemical ingredient in it that you can't pronounce easily. Your body is not a chemistry lab!  | 13. Eating anything with an ingredient that you can't spell easily means you need to read those food labels more carefully.   |
| 6. Hurrying your meals almost guarantees poor digestion. Put on some music and relax.   | 14 Drugs. [2]   |

Пацієнти повинні вислухати лікаря і заперечити або підтвердити ці постулати з наданням прикладів.

**Висновки і пропозиції.** На нашу думку, для підвищення якості знань, вмотивованості студентів на занятті повинна бути комфортна психологічна атмосфера. Вона може бути досягнута, якщо здобувач вищої освіти впевнений у своїх силах, не має страхів до висловлювання своєї думки іноземною мовою. Правильно введені елементи рольової гри за схемою «слово – словосполучення – сталий вираз-стверджувальне речення – мовні опори – власне висловлювання» допомагають реалізувати мету заняття, розвинути творчість і бажання вивчати іноземні мови.

#### Список використаної літератури:

- Peter M., Cunningham S. Cutting Edge Pearson Education Limited, 1998. 170с.
- Vaaaaaaad Habits: веб-сайт. URL: <https://lettuceturnipthebeeet.wordpress.com/category/uncategorized/> (дата звернення 1.03.2020)
- Мила О.П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови: навч.-метод. посіб. з англійської мови. Вінниця, 2013. 50 с.
- Кушнір В.С. Використання рольових ігор на уроках англійської мови : посібник. Хмельницька РДА, 2012. 95 с.

#### Kravets O. Elements of role game as a means of methodological component of foreign language learning implementation

The article is devoted to the effective ways of attracting higher education applicants to the studying of foreign language. It is noted that the problems of communication in the foreign language lesson can form own psychological barriers of applicants, the inability to express their thoughts through language, fear of mistakes,

problems in understanding English speech without text support. It is proved that the removal of the psychological barriers can be achieved by methods of using role-playing games elements. It was determined that for the creation of comfortable psychological atmosphere higher education applicant should be confident in their knowledge and feel the teacher's support, understand the meaning of the task and the ultimate goal. To implement this goal the teacher needs to remove the difficulties faced by the applicant of higher education while studying a foreign language. It is necessary to realize that the applicant of higher education has difficulties trying to think in a foreign language, form sentence structure correctly, ask questions, and understand teachers and other applicants. The article offers to consider the part of the English lessons, aimed at the gradual involving of the higher education applicant to participating in the role-playing elements, free communication within a given theme and development of creativity. The proposed scheme of lexical material introduction allows to achieve the goals of the lesson. In the study, it was found that the following scheme of study "word–phrase – collocation – the affirmative sentence – language support – actual statements" helps the higher education applicants with different levels of knowledge to achieve success in class, to be able to operate with lexical units freely, to build sentences, to get rid of fear of speaking foreign language. Firstly, the applicant operates the one word, then, adding to it another for the formation of phrases that helps the applicant to understand how the scheme of phrases construction works. In the next step the phrases and collocations for building affirmative sentences are suggested. For inclusion the applicant in the role-playing elements and removal of difficulties the language supports are offered. The author includes vocabulary exercises, confirming the fidelity of the scheme and allowing to understand the meaning of the methods. Examples of elements of role-playing and situational tasks are provided.

**Key words:** lexical material, word, phrase, collocation, own statement, applicants of higher education.

**О. В. Кравченко**здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ТВОРЧЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутнього викладача до самовиявлення у процесі професійної підготовки. Обґрунтовано, що творче освітнє середовище закладу вищої освіти є умовою для ефективного саморозвитку, самовиявлення, самореалізації майбутніх викладачів, їх професійного становлення як фахівців. Соціально-економічний розвиток суспільства, демократизація й гуманізація освіти ставить нові вимоги до вищої школи. Аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів свідчить про недостатню спрямованість освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти на розвиток їх творчого потенціалу та професійне самовиявлення.

Розкрито, що освітнє середовище закладу освіти – це система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу. Освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти стає фактором професійного становлення майбутнього педагога за таких умов: зміст навчальних дисциплін орієнтований на практику; відносини між викладачем і студентом засновані на принципах взаємоповаги, демократичності; наявні матеріально-технічні можливості для організації сучасної освітньої діяльності та розвитку студентів; є взаємодія з різними суб'єктами освітнього процесу.

Для того щоб освітнє середовище сприяло підготовці майбутнього викладача до самовиявлення, воно повинне відповідати таким вимогам: гнучкість, тобто здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства, що змінюються; відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; стимулювання вільного висловлювання власних думок; демократизація форм і методів навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установка на спільне діяльнісне спілкування, атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу; творче змістове наповнення; поєднання інноваційних та традиційних форм і методів навчання; залучення до проектної діяльності, наповнення освітнього процесу творчими пошуково-дослідницькими й проблемними ситуаціями, особистісне становлення майбутніх фахівців, їхнє самоствердження, соціалізація.

**Ключові слова:** майбутній викладач, освітнє середовище, педагогічна умова, професійна підготовка, самовиявлення, самореалізація, саморозвиток.

**Постановка проблеми.** Динаміка соціально-економічного розвитку суспільства, демократизація й гуманізація освіти ставить нові вимоги до вищої школи. Сьогодні на часі розробка ефективних шляхів та засобів, що не лише забезпечують підготовку висококваліфікованих педагогів, а й сприяють формуванню їх самоцінної і неповторної особистості. Спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію дозволяють викладачеві стати активним суб'єктом життя і професійної самореалізації. Ми вважаємо, що одним із важливих завдань підготовки сучасного викладача повинна виступати його здатність до самовиявлення в професійній діяльності, що проявляється у визначенні ролі своєї презентації, стилю поведінки і їх впливі на розвиток вихованців. Становлення і розвиток навичок самовиявлення як фіксації своєї активної присутності в світі і соціумі, як позначення ставлення до навколишньої дійсності тісно пов'язане з освітнім середовищем закладу освіти.

Середовище закладу освіти є одним із чинників, що впливає на формування особистості майбутнього фахівця. Однак педагогічну обґрунтованість і можливості здійснення керованого розвитку студентів має фактично лише заклад освіти. Аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів свідчить про недостатню спрямованість освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти на розвиток їх творчого потенціалу та професійне самовиявлення.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У педагогічних дослідженнях категорія «самовиявлення», попри її активне використання, мало розроблена. Серед досліджень питання самовиявлення можна назвати праці А. Косоогової, в яких творче самовиявлення визначається як фактор самотворення суб'єкта педагогічної освіти та розглядається в контексті проблеми становлення педагога загалом. А. Солдатова розглядає творче самовиявлення як педагогічний засіб підготовки



майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. І. Тарасова розкриває акмеологічні особливості професійного самовиявлення кадрів управління. Проблемою дослідження Д. Мирзоєвої є самовиявлення як особистісна характеристика суб'єкта педагогічного спілкування. Теоретичні засади творчого самовиявлення особистості студента-журналіста досліджує В. Костюк.

Формування особистості педагога та підготовку фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль та інші.

Проблеми освітнього середовища висвітлювалися такими науковцями, як М. Боритко, Дж. Гібсон, С. Гессен, Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, Р. Дегтяренко, С. Дерябо, Л. Диненкова, Б. Ельконін, Ю. Жук, І. Зайцева, Н. Крилова, В. Левін, Ю. Мануйлов, Л. Новиков, К. Приходченко, С. Роціна, В. Рубцов, С. Савченко, Н. Селиванова, В. Слободчиков, В. Степанов, А. Хуторський, І. Шендрік, В. Ясвін та інші.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування створення творчого освітнього середовища як умови для підготовки до самовиявлення майбутнього викладача.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «середовище» використовується багатьма науками та у широкому розумінні означає довкілля.

Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є «теорія можливостей» Дж. Гібсона [1]. Дж. Гібсон використовує категорію можливість, підкреслюючи активний початок людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість є містком між суб'єктом та середовищем і визначається як властивостями середовища, так і властивостями суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Особливе значення соціальної спільноти як середовища людини відзначається В. Рубцовим: «Ми говоримо й перебуваємо у людському середовищі, але для людини середовище є не тільки навколишнім світом. Для людини це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах [10, с. 23].

Важливим у контексті нашого дослідження є твердження, що суть особистісного розвитку полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньоусвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення й управління поведінкою [6]. Основними ознаками самодетермінації є воля

та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю у будь-якій її точці, тобто вибирається напрям змін. Відповідальність розуміють як форму виявлення активності, форму регуляції, що характеризується хвилюванням за свою здатність здійснювати зміни в собі та навколишньому світі.

Видатний педагог А. Макаренко вказував, що того, хто навчається, виховує не сам педагог, а те освітнє середовище, у якому він перебуває [4]. У найзагальнішому вигляді середовище закладу вищої освіти ми розуміємо як складну систему взаємодії громадських, матеріальних і духовних умов, в яких реалізується діяльність молодшої людини. У широкому сенсі, освітнє середовище можна розуміти як структуру, що включає кілька взаємопов'язаних рівнів дії різних факторів. У вузькому сенсі, до середовища можна віднести лише безпосереднє оточення індивіда. Саме це оточення і спілкування з ним може надавати найбільший вплив на становлення і розвиток людини.

З соціологічної точки зору освітнє середовище може розглядатися як системно організований освітній простір для оволодіння різними видами і формами людської діяльності, що має свої соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, кадрові, матеріально-технічні особливості; яке забезпечує процес передачі і засвоєння соціального досвіду і ціннісних орієнтацій, формування системи цілісного світогляду, навичок, знань і умінь, необхідних для соціалізації особистості. В. Ясвін трактує освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за визначеним зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному й просторово-предметному оточенні [12, с. 1]. Під «локальним освітнім середовищем» вчений розуміє функціональне й просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу (викладача й студентів) з встановленням між ними тісної взаємодії для ефективного особистісного і професійного саморозвитку, можливості прояву активності особистості, її участі в створенні та зміні самого середовища.

К. Приходченко, досліджуючи теоретичні і практичні аспекти творчого освітнього середовища, зазначає, що воно допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [8, с. 68]. Творче освітнє середовище сприяє самоосвіті і самовдосконаленню студентів, розвитку їх здібностей та обдарувань, креативного мислення, формуванню особистості з гнучким розумом. [8, с. 69].

С. Роціна до основних сутнісних характеристик освітнього середовища відносить: змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії [9, с. 35]. К. Крутій зазначає, що важливими характеристиками освітнього середовища є стиль спілкування, рівень активності,

розвивальний ефект [3]. Насиченість різними видами діяльності та ступінь свободи їх вибору, можливість для пізнавальної, естетичної, творчої діяльності особистості, оптимальна організація діяльності, на думку С. Подмазин, характеризують освітнє середовище [7].

Заклади вищої педагогічної освіти повинні формувати таке освітнє середовище, яке б сприяло професійному становленню майбутнього педагога. Якщо розглядати «середовище» як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості, запропоновану Л. Новікової [5], то головне, що виділяє середовище, – це факт взаємодії частини навколишнього світу з суб'єктом [5, с. 61]. Така взаємодія може відбуватися як безпосередньо, так і опосередковано. Освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. У цьому разі передбачається присутність того, хто навчається, в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом [2]. Формування і розвиток особистості відбувається в певних середовищних умовах, при цьому під впливом діяльності людини середовище змінюється, як змінюється і сама людина.

Освітнє середовище не є матеріальною умовою діяльності, як звичайне середовище. В контексті процесу професійної підготовки освітнє середовище виступає як суб'єктивний досвід сприйняття дійсності; трансформація досвіду і власної ідентичності в освітній практиці; існуюча освітня взаємодія соціального оточення. Освітнє середовище виникає там, де відбувається комунікативна взаємодія двох суб'єктів, де кожен з учасників може змінити власну позицію і створити новий проект діяльності на основі цього досвіду. Безумовно, така зміна можлива лише в умовах загальної гуманітарної спрямованості освітнього простору педагогічного вузу.

В. Слободчиков розглядає освітнє середовище як простір, в якому відбувається взаємодія суб'єктів освіти [11]. У цьому просторі виділяють такі компоненти: психодидактичний (зміст, форми і методи діяльності); соціальний (відносини, що виникають між суб'єктами); просторово-предметний (можливості для організації діяльності та розвитку учнів, що забезпечуються наочним середовищем); суб'єкти середовища.

Освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти стає фактором професійного становлення майбутнього педагога за таких умов: зміст навчальних дисциплін орієнтований на практику; відносини між викладачем і студентом засновані на принципах взаємоповаги, демократичності; наявні матеріально-технічні можливості для організації сучасної освітньої діяльності та розвитку студентів; є взаємодія з різними суб'єктами освітнього процесу.

Отже, під освітнім середовищем навчального закладу розуміють систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло підготовці майбутніх викладачів до самовиявлення, воно повинне відповідати таким вимогам: гнучкість, тобто здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства, що змінюються; відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; стимулювання вільного висловлювання власних думок; демократизація форм і методів навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установка на спільне діяльнісне спілкування, атмосфера доброзичливості, взаєморозуміння, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу; творче змістове наповнення; поєднання інноваційних та традиційних форм і методів навчання; залучення до проектної діяльності, наповнення освітнього процесу творчими пошуково-дослідницькими й проблемними ситуаціями, особистісне становлення майбутніх фахівців, їхнє самоствердження, соціалізація.

Можна визначити такі завдання підготовки до самовиявлення майбутнього викладача:

– у навчальній діяльності: засвоєння досвіду соціально корисного індивідуального самовиявлення інших людей у формі суспільно значущих вчинків, ідей, актів, процесів; сприяння практичному оволодінню елементарними методами і засобами здійснення різноманітної продуктивної діяльності, що надає можливості для індивідуального самовиявлення; розвиток творчих якостей особистості, креативного мислення; підтримка творчих проявів учнів у різноманітних навчально-виховних ситуаціях.

– у виховній діяльності: формування потреби самовдосконалення через включення студентів у спеціально організоване освітнє середовище; формування умінь самопізнання, саморозвитку і самореалізації; усвідомлення уявлень про себе, про свою особистість; оволодіння вміннями здійснювати повноцінну діяльність, що включає в себе всі основні етапи (цілепокладання, планування, реалізація, рефлексивний аналіз процесу і результатів); формування вимогливого ставлення до себе: адекватної самооцінки, самоповаги, гідності.

– у розвивальній діяльності: виявлення і максимального можливого розвитку індивідуальних здібностей і задатків майбутнього викладача через створення на заняттях, в позааудиторній роботі, науково-дослідній роботі умов для самовиявлення; формування психологічної установки на

позитивне, максимально повне саморозкриття; засвоєння умінь самоствердження в колективі, навичок співпраці, компромісу, узгодження дій і позицій, співтворчості в спільноосмислюваній і реалізованій діяльності.

Значним потенціалом щодо розвитку самовиявлення майбутнього викладача є такі методи організації навчально-виховної взаємодії: проблемне навчання, яке допомагає навчитися долати труднощі, викликані невизначеністю способів вирішення проблемних завдань, та сприяє розвитку самопізнання, наполегливості, впевненості у собі; пошукові, дослідницькі методи, методи самостійної роботи. Студент, здійснюючи самостійні дослідження, опановує вміння постановки і досягнення мети, вибору стратегії розв'язання завдання, в процесі чого розвиваються такі якості, як відповідальність, наполегливість, саморух до мети, формується впевненість в собі; інтерактивні методи навчання, оскільки навчаючи інших, задовольняються потреби в самореалізації і самовиявленні; метод проектів, який дає широкі можливості свободи вибору діяльності, забезпечує найкращі можливості для прояву своєї індивідуальності як у визначенні напряму роботи, так і способів її виконання; диференційоване й індивідуалізоване навчання має виняткові можливості для культивування почуття впевненості в своїх силах, для розвитку найсильніших сторін кожного студента; евристичне навчання, яке залучає студентів до творчої діяльності з виходом на самостійний освітній продукт.

У виховній роботі зі студентами ефективними будуть такі форми та методи: ділові та рольові ігри, завдяки яким кожен студент приміряє на себе певну роль. Приміряючи на себе різні ролі, студенти вчаться прогнозувати, які наслідки матиме та чи інша лінії поведінки в одній і тій же ситуації. Граючи ту чи іншу роль, студент не тільки подумки перевтілюється в іншу людину, а й розширює, збагачує, поглиблює свій внутрішній світ; соціальні проекти, особливість яких полягає в тому, що предметом дій студентів стають соціально значущі справи. Так виховується активна громадянська позиція в практичній діяльності на користь суспільству, а самовиявлення набуває суспільно корисного характеру. Для студента стають важливими колективні творчі справи, завдяки яким він бере участь у колективному плануванні, підготовці, проведенні та аналізі результатів, переживаючи свою самоцінність у спільній справі.

**Висновки і пропозиції.** Творче освітнє середовище закладу вищої освіти є умовою для ефективного саморозвитку, самовиявлення, самореалізації майбутніх викладачів, їх професійного становлення як фахівців. Під освітнім середовищем навчального закладу ми розуміємо систему впливу та умов формування особистості,

а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу.

Для того щоб освітнє середовище сприяло підготовці майбутніх викладачів до самовиявлення, воно повинне відповідати таким вимогам: гнучкість, тобто здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства, що змінюються; відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; стимулювання вільного висловлювання власних думок; демократизація форм і методів навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установка на спільне діяльнісне спілкування, атмосфера доброзичливості, взаєморозуміння, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу; творче змістове наповнення; поєднання інноваційних та традиційних форм і методів навчання; залучення до проектної діяльності, наповнення освітнього процесу творчими пошуково-дослідницькими й проблемними ситуаціями, особистісне становлення майбутніх фахівців, їхнє самоствердження, соціалізація.

#### Список використаної літератури:

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва : Прогрес, 1988. 464 с.
2. Козырев В.А. Построение Модели гуманитарной образовательной среды. URL: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a06.htm](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm)
3. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.
4. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 368 с.
5. Новикова Л.И. Школа и среда. Москва : Изд-во «Знание», 1985 С. 3–4.
6. Петришин Л.И. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 61–70.
7. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2002. 250 с.
8. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2011. 382 с.
9. Роціна С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах : зб. наук. пр.* Херсон : РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 34–38.
10. Рубцов В.В., Поливанова К.Н. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. Москва : ПИ РАО, 2007. 92 с.

11. Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. Москва, 1997. С. 177–184.
12. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. Москва : Сентябрь, 2000. 197 с.
- 

**Kravchenko O. The creative environment as a condition of preparation for the complication of a future teacher**

*The article is devoted to the problem of preparing a future teacher for self-expression in the process of vocational training. It is substantiated that the creative educational environment of the institution of higher education is a condition for effective self-development, self-expression, self-realization of future teachers, their professional formation as specialists. Socio-economic development of society, democratization and humanization of education puts new demands on higher education. The analysis of the professional training of future teachers shows that the educational environment of the higher education institution is not sufficiently focused on the development of their creative potential and professional self-expression.*

*It is revealed that the educational environment of an educational establishment is a system of influences and conditions of personality formation, as well as opportunities for its development, which are contained in the social and spatial-subject environment within the organized educational process. The educational environment of the institution of higher pedagogical education becomes a factor of professional formation of the future teacher, if the content of the educational disciplines is practice oriented; teacher-student relations are based on the principles of mutual respect, democracy; there are logistical opportunities for organizing modern educational activities and student development; there is interaction with different actors in the educational process.*

*In order for the educational environment to help prepare the future teacher for self-expression, it must meet the following requirements: flexibility, that is, the ability of educational structures to quickly adapt to the needs of the individual, environment, and changing society; openness, which implies wide participation of all subjects of management in management; stimulating free expression of one's own thoughts; democratization of forms and methods of education and upbringing; self-development and self-regulation based on the processes of personal development and self-development; installation on joint activity communication, atmosphere of benevolence, mutual understanding, dialogue of all subjects of educational process; creative content filling; combining innovative and traditional forms and methods of learning; involvement in the project activity, filling the educational process with creative research and problem situations, personal formation of future specialists, their self-affirmation, socialization.*

**Key words:** *future teacher, educational environment, pedagogical condition, vocational training, self-expression, self-realization, self-development.*

УДК 378:811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.39>**Л. В. Лисенко**кандидат культурології,  
доцент кафедри мов

Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

## ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МУЗИЧНИХ ВНЗ

*У статті досліджено особливості методики викладання іноземної мови у музичних ВНЗ. Встановлено, що викладання іноземної мови передбачає комплексну реалізацію не лише практичної, а й просвітницької місії. Цей підхід має на меті формування нової мовної особистості і конструювання її картини світу. Адже кожна мова вміщує свою унікальну концептуалізацію часу і простору, кодифікацію почуттів, звуків і кольорів, спосіб бачити й осмислювати світ, дійсничу ієрархію. Те саме стосується і вміння вести переговори, знання законів і табу міжнародної комунікації, дипломатичного протоколу і мовленнєвого етикету. Майбутні музиканти, вже послуговуючись іншою мовою – мовою музики, володіють розвиненими здібностями до вивчення іноземної мови і, відповідно, високої мотивації. Особливо чутливі вони до вимови викладача, тому цьому аспекту в музичних ВНЗ має приділятися пильна увага. Встановлено, що система мовної освіти має відкрити перед студентами творчих вишів не тільки певний лексико-граматичний аспект, а й когнітивний та світоглядний потенціал іноземної мови. Тобто навчити не лише дослівно розуміти іншу мову, а й мислити та відчувати нею, використовуючи її лінгвокультурний спадок для глибинного розуміння ментальних концептів і символів, закладених у мистецький простір її носія. Тим більше, що студенти-музиканти ще до початку вивчення будь-якої іноземної мови вже долучені до кола потужної музичної мета-мови, а отже, мають певний досвід декодування та перекодування різноманітних смислів. І цей потенціал за умов його використання має допомогти поглибити навчальний процес, піднявши його на якісно вищий рівень. Усе вищезгадане потребує від викладача іноземної мови в музичних вищих навчальних закладах не лише високого рівня фахової компетенції, але й творчого підходу, бажання адаптувати універсальні методики до професійного запиту студентів-музикантів, а також володіння знаннями культури народу, мову якого він викладає. Ці потреби не може задовольнити курс лінгвокраїнознавства, який викладається лише на філологічних факультетах і побіжно згадується на нефілологічних. Саме тому є дуже доцільним введення курсу лінгвокультурології і розробка новітніх підручників, які б містили не лише матеріал із лексики та граматики іноземної мови, але й лінгвокультурологічні дані країни, мову якої викладають у музичному ВНЗ.*

**Ключові слова:** лінгвокультурологія, лінгвокраїнознавство, іноземна мова, викладання, методика.

**Постановка проблеми.** Наш час стрімкої інтеграції України до мультикультурного контексту європейської співдружності ставить перед викладачем іноземної мови нові завдання. Сучасний викладач не може обмежувати своїх студентів ознайомленням із лексичним корпусом іноземної мови, засвоєнням граматичних парадигм і наскрізним поглядом на дані лінгвокраїнознавства. Особливо це стосується ВНЗ музичної освіти. Студенти-музиканти, як ніхто інший, мають змогу і потребу подорожувати, поринаючи в культурний дискурс країни мови, яку вивчають. Тому їхня мотивація до вивчення іноземної мови з професійного спрямування є дуже високою. Якісне фахове спілкування й адекватне взаєморозуміння потребує достатніх знань не лише самої іноземної мови, але й особливостей комунікативного етикету, ментальних засад, аксіогенних констант іноземців. Цей запит не може покрити курс лінгвокраїнознавства, який у нашій країні запроваджено лише на філологічних факультетах. Тому лінгвокультурологічні

студії мають бути включені до практичних програм з іноземної мови в музичних ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мови як лінгвокультурологічної дисципліни знайшла своє місце у працях таких науковців, як В. Гумбольдт, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Б. Радбіль, О. Сахарова, О. Семенов, Е. Сепір, Т. Симоненко, Н. Сологуб, М. Стельмахович та ін.

Теоретичному осмисленню включення лінгвокультурології до процесу викладання іноземної мови присвятили свої дослідження Є. Верещакін, В. Воробйов, Л. Гронь, В. Карасик, Г. Колшанського, В. Кононенко, Є. Костик, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Ю. Степанов, В. Телія, О. Холодненко, Н. Чаграк та ін.

Попри таку увагу до питань методики викладання іноземної мови у ВНЗ, царина мистецьких (музичних) вищих шкіл ще не потрапляла до фокусу дослідження українських науковців.

**Мета статті** – дослідити особливості викладання іноземної мови у музичних ВНЗ, встановити, що саме має бути зроблено для оптимізації наявних методик і запровадження курсу лінгвокультурології, проаналізувати, чим відрізняється методика викладання іноземної мови у студентів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу.** «Іноземної мови неможна навчити, її можна лише вивчити» [1, с. 3] – відомий вислів, який можна побачити як епіграф до підручників з іноземної мови. Втім, цей вислів правдивий лише почасти. Якщо сприймати мову виключно в ролі комунікативного інструменту, що має єдину функцію – передавати інформацію від адресанта адресату, її дійсно можна вивчити й самотужки.

Проте викладання іноземної мови передбачає комплексну реалізацію не лише практичної, а й просвітницької місії. Цей підхід має на меті формування нової мовної особистості і конструювання її картини світу. Адже кожна мова пропонує свою унікальну концептуалізацію часу і простору, кодифікацію почуттів, звуків і кольорів, спосіб бачити і осмислювати світ. На початку XIX ст. В. Гумбольдт проілюстрував це в метафорі гносеологічного кола: «Людина живе з предметами в тому вигляді, як їх подає її мова... Кожна мова описує навколо народу, якому вона належить, коло, звідки людині дано вийти лише настільки, наскільки вона вступає до кола іншої мови» [2, с. 349]. Німецький вчений, засновник лінгвокультурології широко дивився на проблему взаємовпливу мови та мислення і називав мову «органом, що утворює думку» [3, с. 75]. Він наголошував також на тому, що саме граматична структура мови є дуже близькою до структури мислення та несе в собі специфіку світобачення етносу.

З огляду на вищенаведене, система мовної освіти має відкрити перед студентами творчих вишів не тільки певний лексико-граматичний аспект, а й когнітивний та світоглядний потенціал іноземної мови, тобто навчити не лише дослівно розуміти іншу мову, а й мислити та відчувати нею, використовуючи її лінгвокультурний спадок для глибокого розуміння ментальних концептів і символів, закладених у мистецький простір її носія. Тим більше, що студенти-музиканти ще до початку вивчення будь-якої іноземної мови вже долучені до кола потужної музичної мета-мови, а отже, мають певний досвід декодування та перекодування різноманітних смислів. І цей потенціал за умови його використання має допомогти поглибити навчальний процес, піднявши його на якісно і змістовно вищий рівень.

При цьому в суто практичній площині викладач має керувати перебігом навчання не лише безпосередніми завданнями та вимогами, але й опосередковано, впливаючи на емоційну сферу, актуалізуючи і залучаючи до навчального процесу

внутрішні ресурси особистості студента. Особливо актуальним це є у викладанні іноземної мови студентам-музикантам, оскільки їхній фах тісно пов'язаний зі сферою емоцій, кінетичною мовою та аудіальною складовою частиною. Ці аспекти важливо враховувати у процесі укладання навчальних програм та планів. На занятті має бути не лише вичерпне пояснення лексико-граматичного матеріалу, який закріплюється завдяки вправам і аналізу текстів, але й творчий пошук. До прикладу, використання музики або поезії. Таблицю неправильних та сильних дієслів, заспівану або заримовану, студенти вивчають легше і більш охоче. Це саме стосується й алфавіту. Цікавим є емпіричне спостереження, що мозок швидше і глибше засвоює те, що має чітку форму, а саме ритмізовано та заримовано. Вірші та пісні, вивчені в дитинстві на заняттях з іноземної мови, часто є тим єдиним, що людина запам'ятала на усе життя. Для музикантів, окрім вищезгаданого, дуже важливу роль відіграє вимова викладача. Будучи надто чутливими до звукового фону і володіючи розвиненими навичками звуконаслідування, студенти-музиканти швидше і точніше переймають манеру говорити і через це більше уподібнюються своєму викладачеві.

З огляду на цей аспект навчального процесу стає зрозумілим бажання багатьох студентів-музикантів вчитися саме у *native speaker*. Ця тенденція тяжіння до іноземного особливо поширена в країнах, що раніше перебували за залізною завісою. Втім, таке поривання може зіграти не завжди добру роль, бо мова існує і функціонує не лише у своїй високій літературній нормі з відповідною вимовою, але й як діалект, просторіччя, сленг. І кожен мовець, будучи носієм власної мовленнєвої стратегії, не обов'язково буде володіти нормами комунікативного етикету свого лінгвокультурного поля. До того ж сам носій мови, який «увібрав її з молоком матері», не обов'язково зможе пояснити, чому він використовує ту чи іншу граматично-лексичну конструкцію, особливо, якщо такої парадигми немає в мові того, хто навчається. Так само, як і ми не завжди в змозі пояснити теоретичні підвалини нашої мови навіть своїм дітям, а тим більш іноземцям. Тому значення особистості і рівня філологічної обізнаності викладача, чи то співгромадянина, чи то іноземця, важко переоцінити.

Як показує практика, навчання – це високе мистецтво, що має провокувати допитливість і зацікавленість у предметі, реалізуватися у позитивно-комунікативній атмосфері мовленнєвої взаємодії. Нині є безліч методик, які мотивують і обіцяють дати швидкий і довготривалий результат. Безумовно, у XXI столітті вчитися стало цікаво. Відео- та аудіозаписи готових занять, ігри, тести з ключами і без, мотиваційні студії є чи не на кожному смартфоні. Втім, найефективнішою і найдорожчою формою навчання були і залишаються очні заняття з висококваліфікованим викладачем.

Чому? Причина в тому, що кожному потрібен адекватний та емоційний зворотний зв'язок, якого не дасть жодна інтерактивна програма. В. Гумбольдт писав: «Розчленування мови на слова і правила – це є лише мертвий продукт наукового аналізу» [3, с. 70]. Або згадаємо парадоксальний афоризм Е. Канетті: «Мова, взята як система, німіє» [4, с. 375]. Людина потребує живого спілкування, бо мова – це не просто «слова, слова, слова» [5, с. 94], упорядковані за певними законами. Мова – це світоглядна оптика.

**Висновки і пропозиції.** Мета викладання іноземної мови на неспеціальних факультетах у музичних ВНЗ полягає в тому, щоб студенти практично оволоділи мовленнєвими навичками для реалізації своїх комунікативних намірів у сфері побутового а також професійного спілкування, вміли перекладати, анотувати і реферувати спеціальні тексти за фахом відповідно до профілю своєї майбутньої спеціалізації. У процесі досягнення цієї мети реалізуються також загальноосвітні, когнітивні, освітні та виховні завдання. Усе це потребує від викладача іноземної мови в музичних не лише високого рівня фахової компетенції, але й творчого підходу, бажання адаптувати універсальні методики до професійного запиту студентів-музикантів, а також володіння знаннями культури народу, мову якого він викладає. Ці потреби не може задовольнити курс лінгвокраїнознавства, який викладається лише на філологічних факультетах і побіжно згадується на нефілологічних. Саме тому є доцільними введення курсу лінгвокультурології і розробка новіт-

ніх підручників, які б містили не лише матеріал із лексики та граматики іноземної мови, але й лінгвокультурологічні дані країни, мову якої викладають у музичному ВНЗ.

Для інтенсифікації і осучаснення практики викладання іноземної мови з професійним спрямуванням у музичних ВНЗ треба здійснити такі кроки:

1) відбір і адаптація навчального матеріалу фахового спрямування з наявних підручників, посібників та методичних розробок;

2) аналіз та інтеграція автентичних текстів, пісень, віршів;

3) створення аудіо- та відеотеки, в яку увійдуть не лише матеріали з пункту № 2, але й фільми про культуру цільової мови.

#### Список використаної літератури:

1. Бориско Н.Ф. Deutsch ohne Probleme! Самовчитель німецької мови : у 2 т. Т. 1. Київ : ТОВ «ВП Логос-М», 2011. 480 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Сост., общ. ред. и вступ. ст. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили; [пер. с нем.]. Москва : Прогресс, 1985. 441 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послел. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. Москва : Прогресс, 2000. 400 с.
4. Андриевский А.П. Афоризмы лауреатов Нобелевской премии по литературе. Минск : Современный литератор, 2000. 448 с.
5. Шевченко Т.Г. Зібрання творів: у 6 т. Т. 2: Поезія 1847–1861. Київ : Наукова думка, 2003. 606 с.

#### Lysenko L. Linguistic cultural aspects of teaching foreign language in musical higher education institutions

*The article explores the peculiarities of teaching of foreign languages at music universities. It is established that teaching a foreign language involves a complex realization not only of a practical but also of an educational mission. This approach aims at forming a new linguistic personality and constructing his picture of the world. After all, each language contains its own unique conceptualization of time and space, the codification of feelings, sounds and colors, a way to see and comprehend the world. The same applies to the ability to negotiate, knowledge of the laws and taboos of international communication, diplomatic protocol and speech etiquette. Future musicians, already using a language of music, have developed abilities to learn a foreign language and, accordingly, high motivation. They are especially sensitive to the pronunciation of the teacher, so this aspect in music universities should be considered. It has been established that the language education system should open not only a certain lexical and grammatical aspects to the students, but also the cognitive and ideological potential of a foreign language. That is to teach not only literal understanding of another language, but also to think and feel it, using its linguistic and cultural heritage for a deep understanding of the mental concepts and symbols embedded in the artistic space of its medium. Moreover, even before the beginning of studying any foreign language, music students are already included in the circle of powerful musical meta-language. So they have some experience of decoding and transcoding different meanings. And this potential, if used, should help deepen the learning process by raising it to a higher level. All of the above requires a foreign language teacher in music higher education institutions, not only a high level of professional competence, but also a creative approach, the desire to adapt universal techniques to the professional request of student-musicians, as well as knowledge of the culture of the people whose language he teaches. These needs cannot be met by a course in linguistics that is taught only by philological faculties and is briefly referred to as non-philological. That is why it is very expedient to introduce a course in linguocultural studies and to develop new textbooks, which would contain not only material on the vocabulary and grammar of a foreign language, but also the linguocultural data of the country whose language is taught in a musical university.*

**Key words:** linguistic cultural studies, linguistics, foreign language, teaching, methodology.

## НОТАТКИ