



# ВІСНИК

УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

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

СЕРІЯ

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

#### ЗМІСТ

#### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Сажошніков С.В. DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-8-13  
Педагогічний університет XXI століття: місія та мета..... 8

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

Бачинська Н.В., Забіяко Ю.О. DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-14-20  
Перспективи використання шкал та опитувальників для діагностики психологічного стану осіб з бойовими пораненнями ..... 14

Дніпрова О.А. DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-21-25  
Трансформація подружніх стосунків у молодих сім'ях..... 21

Кущенко О.М. DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-26-30  
Сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти з пацієнтами ..... 26

Мартинова Н.П., Коваленко Є.В. DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-31-35  
Сучасні проблеми фізичного виховання та перспективи підвищення рівня фізичної підготовленості студентів вищих навчальних закладів..... 31

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

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

Матеріали публікуються змішаними мовами.

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

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

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 1 від 22.02.2018 р.).

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

1 (15) 2018

<b>Пінська О.Л.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-36-41 Теоретичні засади проблеми особистісної самореалізації як психологічного феномену.....	36
<b>Пічурін В.В., Жарко Я.Ю.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-42-47 Особливості сприйняття студентською молоддю здорового способу життя.....	42
<b>Ржевський Г.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55 Вплив інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді в сучасних умовах .....	48
<b>Рочняк А.Ю.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-56-62 Методи саморегуляції психічних станів як засіб корекції стану баскетболістів.....	56
<b>Феднова І.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-63-68 Дослідження психологічних особливостей спілкування студентів-іноземців як елемента адаптації .....	63

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

<b>Бриндіков Ю.Л.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-69-75 Організаційно-педагогічні умови дієвості реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями збройних сил України, що брали участь у бойових діях .....	69
--	----

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<b>Гарнюк Л.Г., Сорокіна А.О.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-76-79 Вплив психологічних особливостей дітей із порушеннями слуху на вибір їхньої майбутньої професії .....	76
<b>Матюх Ж.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-80-86 Модель використання мультимедійних технологій вихователем закладу дошкільної освіти в освітній роботі з інклюзивною групою .....	80
<b>Нетьосов С.І., Курицька Г.А.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-87-90 Технології корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дошкільників.....	87
<b>Никоненко Н.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-91-95 Методологічна робота з батьками як необхідна передумова ефективності гендерного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку .....	91

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –

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

### Редакційна рада

*Заступник головного редактора*

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

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

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

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

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

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

### Редакційна колегія серії

*Головний редактор серії*

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

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

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

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

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

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

**А.П. Самодрин, доктор педагогічних наук**  
(Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля)

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

**Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор**

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

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

**Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)**

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

**Е. Френдо, магістр (Німеччина)**

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

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

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

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

*відповідальний секретар*

(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Дерстуганова Н.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-96-101 Актуальні аспекти формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.....	96
<b>Дімітрова-Бурлаєнко С.Д.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-102-107 Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності .....	102
<b>Залужна А.О.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-108-112 Формування мультлінгвальної компетентності студентів через використання ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови .....	108
<b>Зінуква Н.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-113-119 Формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньоекономічній сфері: результати експерименту.....	113
<b>Каленик О.О., Цареградська Т.Л., Плющай І.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-120-123. Комунікативно-професійний аспект структури та змісту навчального посібника з наукового стилю мови для студентів-іноземців підготовчих відділень ВНЗ України .....	120
<b>Калініна І.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-124-129 Розроблення проблеми особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у сучасних наукових дослідженнях.....	124
<b>Корольова Л.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-130-135 Педагогічна практика як інструмент впливу на ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей у молодших школярів ...	130
<b>Крамаренко Т.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-136-142 Реалізація моделі формування в майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності культури професійного діалогу засобами інформаційно-комунікаційних технологій .....	136
<b>Кременчук А.С.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-143-149 Наукове обґрунтування педагогічних технологій формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу .....	143
<b>Лукаш Ю.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-150-156 Основні аспекти формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін .....	150
<b>Michlik O.O., Maniakina T.I., Plustschai O.O.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-157-161 Zu manchen Spezifika der Lehrkommunikation im Fremdsprachenunterricht an nicht sprachorientierten Hochschulen.....	157
<b>Ніколенко Л.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-162-168 Соціальна значущість ціннісних орієнтацій особистості у професійному становленні корекційного педагога .....	162
<b>Олексієнко Л.А.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-169-174 Зміст та структура навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів з перекладу у вищих навчальних закладах Австрії.....	169
<b>Олійник І.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-175-179 Використання фреймворку технологій у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.....	175
<b>Потапюк Л.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-180-185 Теоретичні аспекти компетентнісного підходу в контексті професійної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю .....	180
<b>Сухін О.В., Дем'янчук Б.О., Косарєв В.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-186-194 Математична модель прогнозування виживання вищих навчальних закладів в умовах конкуренції .....	186
<b>Тарнопольський О.Б., Черняк Н.А., Бредбієр П.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-195-201 Вступні/коригувальні фонетичні курси у вишівському навчанні іноземних мов.....	195
<b>Тимченко-Міхайліді Н.С., Пугач В.Б.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-202-207 Культурологічний аспект підготовки фахівців у процесі вивчення іноземних мов .....	202
<b>Фрицюк В.А., Грошовенко О.П.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-208-213 Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід .....	208
<b>Шкурко Е.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-214-218 Лингвистические и психологические особенности синтаксического анализа неоднозначных предложений.....	214

## НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

<b>Бірюкова Т.В., Шинкура Л.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-219-222 Інтерактивні технології навчання у формі круглого столу як метод покращання самостійної роботи студентів медичного вищого навчального закладу.....	219
---	-----

<b>Бурлімова Б.М., Яслинська К.М.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-223-227 Інноваційні технології вивчення іноземної мови у ВНЗ .....	223
<b>Волкова Н.П., Степанова А.А.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234 Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу .....	228
<b>Заболоцький А.Ю.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-235-239 Педагогічні умови використання системи підтримки e-learning як засобу розвитку ІКТ-компетентностей працівників ЦДОУ .....	235
<b>Токарева А.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-240-245 Теорії супроводу відеоігор у навчанні.....	240

## УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

<b>Богдан В.О.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-246-252 Методика розвитку ІК-компетентності керівника закладу дошкільної освіти в аспекті використання хмарних сервісів Google в управлінні освітньою діяльністю .....	246
<b>Головко С.О.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-253-258 Розробка когнітивного компонента управлінської культури менеджера .....	253
<b>Лебідь О.В.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-259-266 Структура готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.....	259
<b>РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS)</b> .....	267

## CONTENTS

### THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

- Sapozhnikov S.V.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-8-13  
Pedagogical university of the 21th century: purpose and mission ..... 8

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

- Bachynskaya N.V., Zabiyaiko Y.O.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-14-20  
Prospects of using scales and questionnaires for diagnosing the psychological state of persons with combat injuries ..... 14
- Dniprova O.A.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-21-25  
The transformation of marital relationships in young families ..... 21
- Kutsenko O.M.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-26-30  
The essence of tolerant interaction with patients by future masters of medical education ..... 26
- Martynova N.P., Kovalenko Ye.V.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-31-35  
Modern problems of physical education and prospects of increasing the level of physical preparedness of students at higher schools ..... 31
- Pinska O.L.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-36-41  
Theoretical principles of personal self-realization issue as a psychological phenomenon ..... 36
- Pichurin V.V., Zharko Y.Yu.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-42-47  
Peculiarities of student youths' perception of healthy lifestyle ..... 42
- Rzhevsky H.M.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55  
The impact of the internet environment on the academic activities of student youth ..... 48
- Rochniak A.Yu.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-56-62  
Methods of self-regulation of mental state as a means of correction of basketball player's state ..... 56
- Fednova I.M.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-63-68  
Study of psychological peculiarities of foreign students' communication and socialisation as an element of adaptation ..... 63

### TOPICAL ISSUES OF SOCIAL WORK AND REHABILITATION

- Byrnydikov Y.L.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-69-75  
Organizational and pedagogical conditions of rehabilitation of Ukrainian armed forces' servicemen who participated in combat ..... 69

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND EDUCATION

- Harniuk L.H., Sorokina A.O.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-76-79  
Psychological characteristics of children with hearing impairments and their impact on choosing future professions ..... 76
- Matyukh Zh.V.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-80-86  
The model of using multimedia technologies by a pre-school institution educator in educational work with an inclusive group ..... 80
- Netosov S.I., Kuritskaya A.A.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-87-90  
Technologies of correcting phonetic and phonemic underdevelopment of speech in preschoolers ..... 87
- Nykonenko N.V.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-91-95  
Methodological work with parents as a precondition of effective gender education in children with intellectual disabilities ..... 91

### THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Derstuhanova N.V.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-96-101  
Topical aspects of training future bachelors in theology: formation of aptitude for communicative interaction in professional activity ..... 96
- Dimitrova-Burlyayenko S.D.** DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-102-107  
Creative educational environment as a factor in forming the readiness of technical university students to demonstrate creative competence in professional activity ..... 102

<b>Zaluzhna A.O.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-108-112 The formation of multilingual competence of students with the help of gaming teaching methods in foreign language classes .....	108
<b>Zinukova N.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-113-119 Formation of professional interpreting competence in foreign economic field: experimental testing results ...	113
<b>Kalenyk O.O., Tsaregradska T.L., Plyushchay I.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-120-123 Communicative and professional aspects of structure and content of a textbook of scientific style of speech for students-foreigners of preparatory departments at higher educational institutions of Ukraine .....	120
<b>Kalinina I.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-124-129 The issue of personal and professional development of young civil servants in modern scientific research .....	124
<b>Koroliova L.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-130-135 Pedagogical practice as a tool of influencing effective future elementary school teachers' preparation for forming creative abilities of junior schoolchildren .....	130
<b>Kramarenko T.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-136-142 Implementation of the model of forming professional dialogue culture in future commodity analysis and commercial activity specialists by means of information and communication technologies.....	136
<b>Kremenchuk A.S.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-143-149 Scientific substantiation of pedagogical technologies of forming polycultural competency of foreign medical students in the process of learning humanitarian disciplines.....	143
<b>Lukash Yu.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-150-156 Main aspects of formation of professional and communicative competence of medical students in the process of studying social and humanitarian disciplines .....	150
<b>Mikhlik O.O., Manyakina T.I., Pliushchai O.O.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-157-161 About some peculiarities of academic communication in foreign language classes at a higher educational nonlinguistic institution .....	157
<b>Nikolenko L.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-162-168 The social importance of value orientations of a person in professional formation of a correction teacher .....	162
<b>Oleksienko L.A.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-169-174 The content and structure of curriculum for bachelor and master's training of translators at Austrian higher educational institutions .....	169
<b>Oliyik I.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-175-179 Use of frame technology in the course of formation of research competence of future doctors of philosophy in the conditions of postgraduate studies.....	175
<b>Potapiuk L.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-180-185 Theoretical aspects of competency approach in the context of professional training of specialists in engineering and pedagogical profile.....	180
<b>Sukhin O.V., Demyanchuk B.O., Kosariev V.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-186-194 Mathematical model for forecasting the survival of higher educational institutions in competitive environment.....	186
<b>Tarnopolsky O.B., Chernyak N.O., Bradbeer P.W.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-195-201 Introductory/corrective phonetical courses in teaching foreign languages at higher schools .....	195
<b>Timchenko-Mikhailidi N.S., Pugatch V.B.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-202-207 Culturalogical aspect of training specialists in the course of learning foreign languages .....	202
<b>Frytsiuk V.A., Groshovenko O.P.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-208-213 Professional self-development of future teachers: competence approach .....	208
<b>Shkurko O.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-214-218 Linguistic and psychological peculiarities of syntax analysis of ambiguous-sentences .....	214

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

<b>Biryukova T.V., Shynkura L.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-219-222 Interactive learning technologies in the form of a round table as a method of improving independent work of medical students at a higher school.....	219
<b>Burlimova B.M., Yaslynska K.M.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-223-227 Innovative technologies in foreign language learning at higher educational institutions.....	223
<b>Volkova N.P., Stepanova A.A.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234 Facilitator as the significant role position of a modern teacher at higher educational establishments.....	228
<b>Zabolotskiy A.Y.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-235-239 Pedagogical conditions of the use of e-learning support system as a tool for development of ICT competencies of TSDOU employees .....	235
<b>Tokarieva A.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-240-245 Theories accounting for educational potential of serious videogames .....	240

# MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

<b>Bohdan V.O.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-246-252 Technique of developing ICT-competence of pre-school education institution manager in the aspect of using Google cloud services in educational activity management.....	246
<b>Holovko S.O.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-253-258 Elaboration of the cognitive component of managerial culture of a manager.....	253
<b>Lebid' O.V.</b> DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-259-266 Structure of readiness of future heads of comprehensive educational institutions for strategic management.....	259
<b>ABSTRACTS</b> .....	267

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

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

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

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 28.02.2018. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 24,85.

Тираж 300 пр. Зам. № .

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

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

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-8-13

УДК 378.09

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

### ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ХХІ СТОЛІТТЯ: МІСІЯ ТА МЕТА

У статті проаналізовано та розкрито місію і мету сучасного педагогічного університету, подано визначення педагогічного університету, розкрито його місію, а також головну місію системи вищої освіти ХХІ ст., загальну мету університету та студентів. У публікації висвітлено основні напрями трансформації місії педагогічного університету.

*Ключові слова: місія, мета, система вищої педагогічної освіти, педагогічний університет.*

**П**остановка проблеми. Сьогодні у системах вищої педагогічної освіти практично всіх розвинених країн світу відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур їх національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки фахівців, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою і загальноосвітньою школою.

Сторіччями головним у визначенні місії університету була відома думка Аристотеля: «Усі люди від природи мають бажання одержати знання» [1, с. 3]. Однак перш ніж одержати знання, їх потрібно виробити. Тому остаточно (як видалося ще 100 років тому) формула університетської місії полягала в тому, що університети – це установи для досліджень (одержання знань) і навчання (передачі отриманих знань), незалежно від будь-якої форми застосування результатів обох цих процесів.

Історичний досвід переконує, що пошук шляхів вирішення соціально-економічних проблем обов'язково пов'язаний із побудовою концепцій розвитку науки та освіти. Особливо важливо визначити напрями розвитку університетської освіти, оскільки історично обумовлено провідну роль університету у системі вищої освіти [2, с. 223].

У цьому контексті не можна не погодитися з думкою професора А. Сбруєвої, яка наголошує, що суттєву роль відіграють названі чинники у трансформації місії вищої школи, що перетворюється у розвинених країнах на вагомий важіль забезпечення конкурентоспроможності національної держави й кожного її громадянина на глобальних ринках товарів, послуг та кваліфікованої робочої сили [6, с. 448].

Сьогодні педагогічний університет є галузевим вищим навчальним закладом, який забезпечує функціональність вищої педагогічної освіти, що веде інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти, поєднує наукові дослідження із практикою підготовки педагогічних кадрів, надає студентіві реальну можливість вибору освітньої траєкторії. Педагогічний університет забезпечує неперервність педагогічної освіти за рахунок різноманітних форм взаємодії із загальноосвітніми та професійно-технічними



навчальними закладами, коледжами, центрами довузівської підготовки, позашкільними навчальними закладами, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

У сучасних умовах *місія педагогічного університету* задає основні напрями її трансформацій, відображає його ставлення до процесів і явищ, які відбуваються в його освітньому середовищі та поза ним. Спробуємо визначити основні з них:

– місія дає суб'єктам зовнішнього середовища загальне уявлення про те, що собою являє педагогічний університет, чого він прагне, які засоби готовий використовувати у своїй діяльності, окрім цього, місія сприяє формуванню чи закріпленню певного іміджу вищого педагогічного навчального закладу;

– місія також сприяє об'єднанню професорсько-викладацького складу, студентів та співробітників вишу, створенню його корпоративного духу, що виявляється у таких *організаційно-психологічних можливостях місії*:

– прояснює спільну мету, призначення організації для співробітників. У результаті співробітники організації, усвідомлюючи її місію, можуть спрямовувати свої зусилля в єдиному напрямі;

– сприяє тому, що співробітники можуть ідентифікувати себе з організацією;

– також сприяє створенню певного клімату в організації.

Сьогодні педагогічний університет стає інституцією суспільної служби з чітко визначеними певними завданнями як у житті суспільства в цілому, так і окремих територіальних громад.

Отже, недостатня розробленість названої проблеми, її актуальність і потреби практики зумовили вибір теми нашої публікації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Наукове дослідження підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору. У сучасній вищій педагогічній школі дослідження проблеми підготовки вчителя здійснюється за такими аспектами: педагогічні основи організації підготовки майбутнього вчителя (В. Андрущенко, Н. Гавриш, О. Глузман, Н. Глузман, О. Дубасенюк, М. Євтух, Б. Коротяєв, О. Набока, О. Невмержицька, С. Омельченко, В. Прошкін, В. Стрельников, І. Хіжняк, К. Юр'єва), психологічні засади проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя (І. Бех, В. Крутецький, О. Леонт'єв, В. Мельман, Л. Хоміч та ін.), формування професійних якостей особистості майбутніх фахівців (О. Абдулліна, Б. Андрієвський, О. Березюк, Н. Волкова, В. Луговий, М. Сметанський, С. Сисоєва, А. Теплицька та ін.); історичні, теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів досліджували П. Гусак, Т. Довженко, М. Князян, О. Кучерявий, С. Омельченко, І. Пальшкова, М. Роганова, Л. Хоміч, Л. Хоруза, Г. Цветкова та ін.; питання моніторингу та вимірювання результативності професійної підготовки педагогів розглянуто в працях Л. Гаврилової, С. Курінної та ін.

**Метою статті** є характеристика місії педагогічного університету в сучасному суспільстві, визначенні її організаційно-психологічних можливостей та її трансформацій.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: визначення місії сучасного педагогічного університету, виокремлення її організаційно-психологічних можливостей та її трансформацій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна модель вищої освіти у розвинених країнах світу дозволяє обґрунтувати вагові коефіцієнти пріоритетів до елементів і, як наслідок, до найважливіших аспектів, що найбільше впливають на оцінку ефективності в усіх сферах діяльності університетів і коледжів.

У філософії під «метою» розуміють ідеальний, наперед визначений результат; безпосередній внутрішньо-спонукальний мотив діяльності людини як закон, що визначає і спрямовує людську діяльність. Мета пов'язана з волею та енергією людини і завжди є свідомою.

Мета ще розглядається як усвідомлений образ передбачення бажаного результату, на досягнення якого спрямована дія людини; заздалегідь продуманий результат свідомої діяльності людини; свідомий результат свідомої діяльності; образ, який утримується у свідомості відносно тривалий час, доки не буде виконана дія чи реалізована діяльність.

У психології одні вчені визначають мету з позицій формального опису кінцевих ситуацій, досягти яких прагне кожна саморегульована функціональна система; інші розгляда-

ють мету як передбачення бажаного й корисного результату або як результат, що визначає певні аспекти психофізіологічних механізмів регуляції цілеспрямованих актів поведінки людини.

У кібернетиці і теорії систем мета розглядається як результат поведінки функціональної системи, що досягається за допомогою зворотних зв'язків, кінцевим ефектом якого є збереження стану, заданого попередньою інформацією.

Сьогодні чітко усвідомлення призначення, міри її узгодженості, як правило, втілюється у визначенні *місії* організації. Місія має бути чітко і відкрито сформульованою, логічною та послідовною з точки зору внутрішнього і зовнішнього оточення. Місія постійно змінюється з метою забезпечення її відповідності умовам, у яких вона працює. Місія відповідає всім ривням організації, а її правомірність визначається ринком праці.

Н. Ладижець зазначає, що місія університету полягає насамперед у з'ясуванні сутності сучасного університету, його ідеї. Основні цінності сучасного університету не іманентні його природі, вони нав'язані зовнішніми приписами з боку держави і полягають у вимогах забезпечення навчання професії та проведення досліджень. Неадекватність ціннісних орієнтацій вбачається в тому, що в середні віки, з моменту свого виникнення, університети не займалися ні дослідженнями, ні навчанням виключно професіям [5, с. 26]. А. Сбруєта стверджує, що у сучасній теорії організацій поняття «місія» визначається як загальна мета організації, сукупність загальних установок і принципів, що визначають призначення організації в суспільстві, взаємовідносини з іншими соціально-економічними суб'єктами [6, с. 450]. У визначенні місії більшості західних університетів констатація основоположних цілей діяльності доповнюється формулюванням візії (перспектив розвитку), принципів діяльності та цінностей організації.

Основним призначенням університету було долучення до загальної культури: теології, філософії, мистецтва. І хоча розуміння «загальної культури» із часом зазнало значних змін, – ця орієнтація має залишатися визначальною, становлячи ціннісне вираження системи ідей, що об'єднують світ та людство, служать орієнтиром для існування. Отже, університети мають навчати культури, системи життєвих ідей, яких досягла епоха. Саме це є основною функцією університету [5, с. 45–46]. *Таким чином, місією сучасної системи вищої освіти має стати виховання студентів в атмосфері вільного творчого навчання, творення високоосвіченої, індивідуально неповторної особистості, здатної генерувати оригінальні та плідні ідеї, незалежно мислити і діяти згідно з принципами добра та справедливості.*

Отже, на нашу думку, *головна місія системи вищої освіти XXI ст. полягає у збереженні, розвитку і модернізації національних систем вищої освіти країн світу, вихованні нового фахівця, який стане джерелом інструментального знання і професійних компетенцій, повноправним представником різних поколінь, класів, етносів і сегментів культури, носієм зразків поведінки та батьківських функцій, використовуючи владу для захисту, заохочення, підтримки громадян своєї країни.*

Ефективність роботи будь-якої системи залежить від того, наскільки усвідомлено й адекватно умовам обрано мету її діяльності [1, с. 121]. *Метою студентів є пізнавальна діяльність, інтелектуальний та емоційний розвиток, який сприяє формуванню особистісно-професійних, індивідуальних якостей, що відповідають їх здібностям, потребам у рівні освіти. Метою університету є забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального і професійного індивідуально-творчого розвитку студента, який оволодіває основами педагогічної професії, загальної культури, що дозволять виявити їх у педагогічній діяльності та у процесі неперервної самоосвіти [6, с. 196].*

*Інтегративним результатом педагогічної освіти є вільна, соціально активна, творча і духовно особистість, компетентний спеціаліст з вираженою педагогічною та науководослідною спрямованістю, здатний адаптуватися до різноманітних видів педагогічної діяльності в соціально-економічних умовах, що постійно змінюються і трансформуються. Ця мета частково збігається з загальною метою, спрямованою на розвиток української науки, освіти і культури шляхом підготовки висококваліфікованих фахівців і формування нових поколінь національної інтелігенції.*

Розуміння сутності місії і мети дозволяє кожному вищому педагогічному навчальному закладу сформулювати головне завдання, яке полягає в тому, щоб стати таким навчально-

науково-культурно-виховним закладом, творчим об'єднанням, де б індивідуальна і спільна діяльність співробітників, студентів ґрунтувалася на засадах гуманізму і була спрямована на розвиток особистості як найвищої людської цінності, забезпечувала наукову, загальнокультурну і практичну підготовку спеціалістів вищої кваліфікації, формуючи інтелектуальний потенціал суспільства. Головне призначення університетів в усі часи полягало в збагаченні наукового знання, залученні до культури, формуванні інтелектуальної еліти держави і суспільства, підтримці наукових академічних традицій. Реалізація головних завдань – *стратегічних* – досягається через вирішення часткових – *тактичних*: виховання почуття єдності команди і причетності кожного її учасника до досягнення загальноуніверситетської мети; вироблення концептуальної організаційно-педагогічної моделі розвитку університетської системи освіти; формування і дійове визнання наукових, науково-методичних шкіл університету; визначення оптимальних, інноваційних умов організаційного поєднання, інтеграції науки, навчання і виховання; фінансове забезпечення сталого розвитку університету.

Педагогічна освіта в педагогічному університеті стає все більш відкритою до соціуму, соціально-економічних та освітніх потреб усіх соціальних структур, інституцій та різноманітних груп населення: молоді, дорослих, людей похилого віку.

Тільки зорієнтована на потреби українського суспільства місія є здатною відродити довіру до педагогічних університетів з боку населення, звернути увагу влади на проблеми педагогічних університетів.

Діяльність педагогічних університетів, у якій буде простежуватися відповідальність за долю суспільства, реалізація ними очікувань усіх верств населення здатна забезпечити їх успішний розвиток на нових концептуальних засадах.

*Отже, місія сучасного педагогічного університету України в умовах цивілізаційних та глобалізаційних викликів, соціальної, політичної та економічної нестабільності має відображати його основні цілі:*

- збереження та примноження традицій вітчизняної педагогічної та психологічної науки і практики, створення нової методології вищої педагогічної освіти на базі акмеологічного, системно-діяльнісного та компетентнісного підходів з метою подальшого розвитку, вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних працівників в Україні;

- формування принципово нової моделі післядипломної педагогічної освіти, створення нових майданчиків для стажування педагогічних працівників;

- створення системи широкої апробації та обговорення результатів функціонування педагогічних університетів, наукового та науково-методичного забезпечення підготовки студентів, зорієнтованої на діяльнісну психологію та педагогіку, ресурсне забезпечення психологічної служби в освіті;

- розповсюдження ефективного досвіду підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти на засадах тісної співпраці з професійними товариствами, асоціаціями (роботодавцями), а також новітніх педагогічних технологій, зорієнтованих на майбутні запити суспільства;

- подальший розвиток інклюзивної освіти, координація діяльності педагогічних вишів, поширення доступу до навчання за педагогічними спеціальностями студентів з особливими освітніми потребами шляхом створення спеціальних інноваційних майданчиків;

- розвиток єдиної державної програми та системи виявлення, навчання та психологічної підтримки обдарованих дітей; створення на засадах інтеграції педагогічної освіти, науки та практики сучасної системи неперервної підготовки педагогічних кадрів, здатних до активної творчої діяльності в умовах мінливих змін середовища.

Не можна не погодитися із думкою професора А. Сбруєвої, яка стверджує, що під впливом таких домінуючих чинників розвитку сучасної цивілізації, як глобалізація, інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій місія університету набуває разом із тим ознак трансформації, до яких належать такі [6, с. 159]:

- виникнення нового глобального бренду – міжнародний дослідний Університет (університет світового рівня – *worldclassuniversity*), у якому домінуючу роль відіграють наукова та освітня складові місії;

- поглиблення інтеграції освітньої та наукової складових місії Університету шляхом надання навчальному процесу дослідно-орієнтованого характеру з перших днів навчання

студентів у виші та залучення до навчального процесу провідних науковців – експертів із різних галузей знань;

– виникнення у межах реалізації наукової місії Університету тісного взаємозв'язку і взаємозумовленості дослідної та підприємницької діяльності (research/entrepreneurship nexus), що передбачає трансфер результатів наукової діяльності у виробничу сферу, доведення результатів наукової та інноваційної діяльності вишу до стану готового ринкового продукту, розвиток наукомісткого виробництва тощо;

– інноваційний характер реалізації освітньої місії Університету, що означає використання актуальних підходів до побудови навчальних програм, педагогічних технологій, форм та методів навчання;

– поглиблення значущості міжнародної діяльності Університету, що зумовлює її виокремлення як вагомого критерію визначення рейтингової позиції вишу та окремої складової його місії;

– диверсифікація «третьої місії» Університету, що передбачає такі аспекти його діяльності, як формування громадянина держави та світу; соціальні послуги місцевій громаді; формування системи цінностей і культури середнього класу; трансфер продуктів інноваційної діяльності в соціальну сферу; підтримка сталого розвитку суспільства та світу в цілому.

**Висновки.** Ключем до стабільного розвитку, існування університетської системи вищої освіти XXI ст. є підтримка відповідного балансу інтересів з основними зацікавленими інституціями і групами: Міністерством освіти конкретної країни; загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями і колегіумами як постачальниками абітурієнтів; адміністративно-управлінським та професорсько-викладацьким персоналом; громадськими й урядовими організаціями; індивідуальними і корпоративними замовниками, які бажають отримати освітні послуги. Таким чином, *місія сучасного педагогічного університету* стає відображенням зазначеного балансу як набір уявлень про її основні сфери компетенції та базові функції в суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Аристотель. *Метафизика* / Аристотель. – М.: Эксмо, 2015. – 40 с.
2. Глузман А.В. *Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: моногр.* / А.В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
3. Глузман А.В. *Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Глузман Александр Владимирович. – К., 1997. – 471 с.
4. Кирда А.Г. *Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX століття): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Кирда Алла Григорівна. – К., 2005. – 232 с.
5. Ладыжец Н.С. *Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: моногр.* / Н.С. Ладыжец. – Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1992. – 236 с.
6. Мещанинов О.П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04* / О.П. Мещанинов. – К., 2005. – 40 с.
7. Сбруева А.А. *Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз* / А.А. Сбруева // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* – 2015. – № 6 (50). – С. 461.
8. Сапожников С.В. *Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.

#### References

1. Aristotel (2015). *Metafizika* [Metaphysics]. Moscow, Eksmo Publ., 40 p. (In Russian).
2. Hluzman, A.V. (1998). *Professionalno-pedahohichskaia podhotovka studentov universite-ta: teoriia i opyt issledovaniia* [Professional and pedagogical preparation of university students: theory and experience of research]. Kiev, poiskovo-izdatelskoeahenstvoPubl., 252 p. (InRussian).
3. Hluzman, A.V. (1997). *TendentsiirazvitiiauniversitetskohoobrazovaniiaivUkraine. Dis. dok. pednauk* [Trends in the development of university pedagogical education in Ukraine. Dis. doc. ped. science]. Kiev, 471 p. (In Russian).

4. Kyrda, A.H. (2005). *Tendentsii rozvytku osvity v rozvynenykh krainakh svitu i Ukraini (druha polovyna XX stolittia)*. Dis. dok. ped nauk [Trends in the development of educational goals in developed countries and Ukraine (second half of the twentieth century). Dis. doc. ped. science]. Kyiv, 232 p. (In Ukrainian).

5. Ladyzhets, N.S. (1992). *Universitetskoe obrazovanie: idealy, tseli, tsennostnye orientatsii* [University education: ideals, goals, valueorientations]. FilializdatelstvaNizhehorodskohouniversitetapriUdHUPubl., 236 p. (InRussian).

6. Meshchaninov, O.P. (2005). *Suchasni modeli rozvytku universytetskoj osvityv Ukraini: teoriialmetodyka. Avtoref. dis. dok. ped nauk* [Modern Modelsofthe Development of University Education in Ukraine: Theory and Methodology. Abstract of dis. doc. ped. science]. Kyiv, 40 p. (In Ukrainian).

7. Sbrueva, A.A. (2015). *Tendentsii transformatsii misii universytetu: porivnialno-pedahohichnyi analiz* [Trends in Transformation of the University's Mission: Comparative Pedagogical Analysis]. *Pedahohichninauky: teoriia, istoriia, innovatsiinitekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovativetechnologies], no. 6 (50), pp. 461 (InUkrainian).

8. Sapozhnikov, S.V. (2014). *Tendentsii rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v krainakh Chornomorskoho rehionu*. Dis. dok. ped nauk [Trends in the development of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region. Dis. doc. ped. science]. Yalta, 630 p. (In Ukrainian).

В статье анализируются и раскрываются миссия и цель современного педагогического университета, презентуется определение педагогического университета, раскрывается его миссия, а также главная миссия системы высшего образования XXI в., общая цель университета и студентов. В публикации освещаются основные направления трансформации миссии педагогического университета.

*Ключевые слова: миссия, цель, система высшего педагогического образования, педагогический университет.*

The article analyses and identifies the mission of the contemporary pedagogical university. The article presents the definition of the pedagogical university, reveals its mission, as well as the main mission of the higher education system in the 21<sup>st</sup> century, the common goal of both the students and the university. It also highlights the main directions of the pedagogical university mission transformation.

*Key words: mission, goal, system of higher pedagogical education, pedagogical university.*

*Одержано 3.01.2018.*

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

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-14-20

УДК 159.9.07

**Н.В. БАЧИНСЬКА,**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,  
доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**Ю.О. ЗАБІЯКО,**

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

### ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ШКАЛ ТА ОПИТУВАЛЬНИКІВ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ОСІБ З БОЙОВИМИ ПОРАНЕННЯМИ

У статті наведено результати аналізу і вивчення науково-методичної літератури, досліджено перспективи і можливості використання психологічних шкал і опитувальників. Отримані дані було використано з метою вивчення передбаченої цінності специфіки цих шкал і опитувальників для визначення вираженості рівня тривоги і депресії у випробовуваних. Такими, що найбільш часто використовуються в практичній і науковій діяльності, мають позитивні кореляційні зв'язки між показниками окремо взятих шкал і захворюваністю на депресію в цілому, є: шкала Гамільтона для оцінки тривоги і шкала Гамільтона для оцінки депресії; шкала Монтгомері–Асберг, опитувальник Бека, шкала Раскіна, опитувальник депресивної симптоматики (IDS), шкала депресії НДІ неврології ім. В.М. Бехтерева, госпітальна шкала тривоги і депресії Зігмунда, Нью-Кастловська шкала оцінки ендогенної і реактивної депресії (NEDRS).

*Ключові слова: психологічний стан; діагностика; психологічні шкали; опитувальники; пацієнти; бойові поранення.*

**П**остановка проблеми. У зв'язку з особливостями сучасних локальних військових конфліктів в Україні вкрай важливим питанням є реабілітація осіб з бойовими пораненнями (Н.В. Бачинська, Ю.О. Забіяко, 2018; О. Остроушко, 2017; О.Л. Шаурін, Д.О. Старюк та ін., 2014; С.М. Мороз, А.К. Моргачева, І.П. Яворська та ін., 2015; Х. Дандаш, Д.О. Подкопай, 2016).

У сучасних умовах діяльності військовослужбовців насичена емоційними переживаннями, що являє собою одну з характерних особливостей бойової обстановки. Небезпека є її особливим фактором, що може бути сприйнята воїном як небезпека для колективу, членом якого він є; для командира, товариша; як небезпека для виконання бойового завдання, важливих і суспільно цінних об'єктів (наприклад, бойова техніка, місто тощо) і для власного життя (можливість каліцтва, поранення або загибелі). На війні на психіку людини впливає безліч факторів. Службовці під час бою відчують фізіологічний, емоційний і соціальний стрес. Українські та деякі зарубіжні військові психологи на основі вивчення та аналізу причин виникнення психічних розладів у військовослужбовців в екстремальних ситуаціях виділяють такі групи психотравмуючих чинників: 1) ситуаційно-психогенні; 2) специфічно професійні; 3) особистісні [7, с. 145].

Американські психологи, аналізуючи досвід війни у В'єтнамі, прийшли до висновку, що психотравмуючі фактори з точки зору їх впливу на психіку солдатів можна поділити на

три групи. Перша група (найбільший ступінь впливу) включає: можливість поранення, каліцтва, загрозу життю або загибелі; вбивство солдат противника і місцевого населення; свідectво загибелі товаришів по службі, солдат противника і мирного населення. Разом із тим можливість поранення або загибелі в бою може справляти сильний негативний вплив на поведінку і діяльність як солдата, так і командира. Друга група (середній ступінь впливу) характеризується ізоляцією від рідних і близьких, суспільства; можливістю потрапити в полон; непередбачуваністю обстановки, а також важкими кліматичними умовами. До третьої групи належать: зростання страху бути вбитими чи пораненими з наближенням терміну заміни; постійна зміна товаришів по службі; усвідомлення безглуздості дій (війни) [8].

Основною і, відповідно, найбільш характерною психологічною рисою бойової обстановки є постійна загроза самому життю військовослужбовця. В умовах цієї загрози він змушений діяти і постійно реагує на неї. Ця реакція виявляється через почуття страху, що повторюється. Усе це за певних умов може зломити психічний опір організму, привести до емоційного зриву.

Поряд з небезпекою в обстановці бою діють такі фактори, як несподіванка, невизначеність, раптовість, дефіцит часу та інформації, дискомфорт взаємодії, різні звукові й інші впливи. Несподіванка появи небезпеки посилює її негативний психологічний вплив на воїна.

Посттравматичний стресовий розлад у воїнів виникає як відставлена і / або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру. Вони можуть викликати загальний дистрес практично у будь-якої людини у відповідь на природні або штучні катастрофи, битви, серйозні нещасні випадки, спостереження за насильницькою смертю інших, роль жертви тортур, тероризму, зґвалтування або іншого злочину [1, с. 200].

Такі чинники, як особистісні риси (наприклад, компульсивні, астенічні) або попередні невротичні захворювання можуть знизити поріг розвитку цього синдрому або погіршити його перебіг, але вони не є обов'язковими і недостатні для пояснення його виникнення. Типові ознаки включають епізоди повторного переживання травми у вигляді нав'язливих спогадів (ремінісценцій), снів чи кошмарів, що виникають на тлі емоційного притуплення, відчуження від інших людей, відсутність реакції на навколишнє, ухилення від діяльності та ситуацій, що нагадують про травму. Зазвичай людина боїться і уникає того, що їй нагадує про початкову травму [4, с. 95].

Зрідка бувають драматичні, гострі спалахи страху, паніки або агресії, що провокуються стимулами, які викликають несподіваний спогад про травму або первісну реакцію на неї. Зазвичай має місце стан підвищеної вегетативної збудливості з підвищенням рівня неспання, посиленням реакції переляку і безсонням. З переліченими вище симптомами та ознаками зазвичай поєднуються тривога і депресія, нерідко є суїцидальна ідеяція, а ускладнюючим фактором може бути надмірне вживання алкоголю або наркотиків [8].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами психологічної та психіатричної допомоги військовослужбовцям і громадському населенню в умовах війни займається низка українських авторів: С.М. Мороз, А.К. Моргачева, І.П. Яворська, Р.П. Хаїтов, 2015 (травма вибуховою хвилею, коморбідна зі стресом бойових дій; соціодеморфічна та патопсихологічна характеристика посттравматичних порушень учасників бойових дій). За даними низки авторів, близько 40% військових після участі в бойових діях мають психологічні проблеми (Н.М. Степанова, А.К. Ладік-Бризгалова, С.В. Болтоносос, А.С. Сулімовська, 2015 та ін.) [10, с. 152].

**Формулювання мети.** Мета роботи – оцінка передбачуваної цінності шкал і опитувальників для діагностики психологічного стану (розладів депресивного характеру) осіб з бойовими травмами.

**Виклад основного матеріалу.** На підставі проведеного аналізу спеціальної науково-методичної літератури було виявлено, що з метою ранньої діагностики розладів депресивного спектра фахівцями широко використовуються спеціальні шкали, що дозволяють виявити і оцінити вираженість депресії, а також контролювати процес її лікування (М.М. В'ялова, О.В. Жумаєва, 2000).

Для оцінки рівня тривоги і депресії широко використовуються госпітальна шкала тривоги і депресії (Hospital Anxiety Depression Scale - HADS) і шкали оцінки самопочуття (Patient Health Questionary - PHQ-9).

За даними R.S. Khan et al. (2011), психологічний дистрес пацієнта впливає на багато показників, зокрема, розвиток хронічного больового синдрому, а також істотно знижує якість життя хворого [11, с. 123].

Найбільш часто фахівцями використовуються: для діагностики розладів депресивного спектра, оцінки їх вираженості і досліджень, присвячених терапії депресії – шкала Гамільтона для оцінки тривоги і шкала Гамільтона для оцінки депресії (Hamilton M., 1959; Бевз І., 1999), а також шкала Монтгомери–Асберг (Montgomery S., Asberg M., 1979; Бевз І.А., 1999), опитувальник Бека (Beck A.T. et al., 1961), шкала Раскіна, опитувальник депресивної симптоматики (IDS), шкала депресії НДІ неврології ім. В.М. Бехтерева (Кудряшов А.Ф., 1992), госпітальна шкала тривоги і депресії Зігмонді (Zigmond A., Snaith R., 1983; Wade D., 1992), Нью-Кастловська шкала оцінки ендогенної і реактивної депресії (NEDRS) (Carney M., Garside R., 1965) [2, с. 10; 12, с. 361].

Шкала Гамільтона також використовується для дослідження депресій коморбідних з іншими психічними захворюваннями. Так, зокрема, S. Moritz з співавторами (2004) проводили за допомогою цієї шкали оцінку рівня депресії серед пацієнтів з обсесивно-компульсивними розладами. У літературі зустрічаються спроби прогнозування перебігу захворювань за допомогою шкали Гамільтона.

Також шкала Гамільтона успішно застосовуються в різних галузях медицини, наприклад, дослідженнях К. Wisner із співавторами (2004) описано використання цієї шкали в акушерській практиці для вивчення ризику виникнення депресії серед жінок, що мають в анамнезі депресивний епізод, протягом року після народження у них дитини. Для оцінки коморбідної депресії тривоги застосовуються шкали самооцінки тривоги Цунга (Zung W., 1965), шкала тривоги Спілбергера (Spielberger C. et al., 1970), шкала для оцінки тривоги Кові (CoviL. et al., 1979), особистісна шкала проявів тривоги Тейлора (TeilorJ., 1953) [9, с. 363].

Цю шкалу використовували К. Evans із співавторами (2004) для вивчення кореляції між рівнем депресії серед вибірки первинно здорових людей і захворюваністю на депресію серед населення. Результати дослідження показали наявність позитивної кореляції між показниками шкали Гамільтона і захворюваністю на депресію в цілому.

Оцінювали ефективність методу самоконтролю пацієнта за власним афективним статусом М. Вауер з співавторами (2004). Було виявлено високу кореляцію (-0,683) результатів самоконтролю і показників за шкалою Гамільтона.

Шкалу Гамільтона використовували у Туреччині для виміру рівня афективних порушень серед хворих на алкоголізм (Mirsal H., Kalyoncu A., Pektas O., 2004) [13, с. 495].

Італійськими вченими описано використання шкали Гамільтона як золотого стандарту для оцінки ефективності розпізнавання депресії за допомогою інших шкал в загальномедичній практиці (Balestrieri M., 2004).

За допомогою шкали Гамільтона G. Chapagain із співавторами (2003) оцінювали рівень депресії серед хворих на інфаркт міокарда. За результатами дослідження, 45–57% симптомів виявилися пов'язаними із соматичним станом, а 36–44% – психологічними порушеннями.

Такими авторами, як М. Fortner, К. Brown, І. Varia (1999) було описано використання шкали Гамільтона для оцінки якості життя серед літніх пацієнтів, які страждають на депресію [3, с. 128].

На думку низки авторів, шкала Монтгомери–Асберг (S. Montgomery, M. Asberg, 1979) відрізняється особливою чутливістю до ефекту терапії депресії і за цими показниками перевершує шкалу Гамільтона.

Опитувальник Бека, що традиційно використовується для діагностики депресій різного ступеня вираженості, є популярним опитувальником самозвіту (Sahin N. et al., 2003). Його було створено на основі клінічних спостережень і описів симптомів, що зустрічаються у хворих на депресію. У цей час він є таким варіантом, який найчастіше часто використовують для звіту пацієнта про свій стан, оскільки він може бути заповнений протягом 5 хв, а його інтерпретація і підрахунок балів є дуже простими [5, с. 311].

Шкала Бека, на думку низки дослідників, дозволяє не тільки виявити наявність депресивних симптомів, а й визначити ступінь їх вираженості (Н.В. Тарабріна, 2001). Згідно з опитувальником Бека інтерпретація показників така: інтервали для осіб з відсутністю депресії (<10), з легкої депре-



сією (10–14), з депресією середньої інтенсивності (15–22), з важкою депресією (23+). Незважаючи на те, що цей опитувальник застосовується для моніторингу стану хворого на депресію, у процесі лікування фахівцями не рекомендується використовувати його як діагностичний інструмент. Однак у той же час Т. Joiner із співавторами (2003) вказують на те, що шкала Бека є золотим стандартом для діагностики депресії в порівнянні з клінічними показниками [6, с. 201].

Крім того, вона може виступати як стандарт для оцінки надійності інших шкал, признаних для діагностики депресії (С. Boratav, 2003).

Опитувальник Бека дозволяє не тільки виявити наявність симптомів депресії, визначити ступінь їх вираженості, а також оцінити ризик самогубства. На підставі вищесказаного рекомендується його використання при оцінці суїцидальної готовності хворих на депресію. Відзначено позитивний кореляційний зв'язок між ступенем суїцидальної готовності і показниками за шкалою депресії (N. Horesh et al., 2003).

Р. Radziwillowicz із співавторами (2003) використовували опитувальник Бека для діагностики симптоматичних депресій, обумовлених органічним ураженням головного мозку. Шкала Бека також використовується для проведення диференціальної діагностики депресії з обумовленою неврологічною патологією зниженням функції пам'яті (L. Rosenstein, 2003).

Досвід застосування шкали Бека було описано R. Bowler (2003) для діагностики депресії у пацієнтів з посттравматичним стресовим розладом. Також такі автори, як R. Nixon, R. Bryant (2003) використовували опитувальник Бека для оцінки рівня виразності депресивної симптоматики у пацієнтів з посттравматичним стресовим розладом. Наприклад, J. Kress із співавторами (2003) використовували шкалу Бека для оцінки ефективності терапії, що проводиться пацієнтам з цією патологією [8; 9, с. 363].

Застосування опитувальника Бека було використано M. Vandeputte, A. de Weerd (2003) при обстеженні 917 пацієнтів з порушеннями сну. Депресія була виявлена більш ніж у 50% пацієнтів, причому у 3,5% хворих була виявлена виражена депресія. Автори роблять висновок, що використання шкали Бека показано при проведенні рутинного обстеження пацієнтів з порушеннями сну.

У деяких наукових публікаціях описано використання шкали Бека в загальній лікарській практиці (R. Tani et al., 2003) для оцінки вираженості депресії, інфаркту міокарда (D. Kissane et al., 2003). Опитувальник Бека традиційно використовується для оцінки тяжкості депресивних симптомів у хворих на цукровий діабет (G. Leonardson et al., 2003; M. Kojima et al., 2003; C. Lloyd et al., 2003; S. Friedman et al., 2003).

Наприклад, M. Karst із співавторами рекомендують (2003) використовувати опитувальник Бека для оцінки ефективності лікування алкоголізму. Також його було застосовано у праці E. Matsuura з співавторами (2003) при виявленні депресії у робітників Японії [1, с. 201].

Багато фахівців вказують на наявність кореляції між оцінкою якості життя хворих на депресію і показниками депресії за клінічними шкалами. У науково-методичній літературі описано успішне використання клінічних шкал з метою прогнозування виникнення депресії серед учасників транспортних аварій. Успішне використання опитувальника Бека описано в праці D. Silove із співавторами (2003): його було здійснено з метою прогнозування виникнення дорожньо-транспортної пригоди протягом 1,5 року після аварії [2, с. 11].

Депресію можна оцінювати різними способами: за допомогою суб'єктивної оцінки хворим свого стану і оцінки фахівця. Багато вчених відзначають, що при використанні шкал самооцінки жінки частіше вибирають пункти шкал, що стосуються суб'єктивно відчуття депресії, тоді як чоловіки роблять акцент на свої фізичні скарги [6, с. 201].

Для оцінки стану хворого на депресію може бути використана клінічна шкала загальної оцінки, що дозволяє встановити тяжкість афективних розладів, порівнюючи стан хворого зі статусом інших пацієнтів (оцінки коливаються в діапазоні від «нормально» «зовсім не хворий» до «серед найбільш хворих пацієнтів»).

Показники чутливості і специфічності (відповідно: HADS тривога, HADS депресія), за результатами дослідження А.В. Бояркіної (2013), істотно зростають при одночасному застосуванні двох шкал. Поєднання шкали HADS тривога і PHQ-9 показало чутливість 76% і специфічність 81,5%, що свідчить про потенційно високу діагностичну здатність цих методів. Чутливість і специфічність при використанні шкали HADS депресія і PHQ-9 склали 67,5% і 77,8%, шкали HADS тривога і HADS депресія – 51% і 93,3% відповідно [2, с. 12].

Таким чином, комплексна оцінка рівня психологічних розладів за допомогою шкал HADS тривога, HADS депресія і PHQ-9 має високу специфічність і прогностичну цінність.

За даними А.В. Бояркиної (2013), найбільшою позитивною прогностичною значущістю (у рамках досліджень щодо сильного болю після операції) має комплексне застосування шкал HADS тривога і HADS депресія –PPV = 92,5%, а також HADS тривога і PHQ-9 –PPV = 87,6%, 95% [2, с. 11].

Психологічна реабілітація є ефективним методом корекції неадекватних установок як у військовослужбовців, так і у громадянських осіб, підвищення їх мотивації до виконання лікарських рекомендацій і зміни способу життя [8].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** За результатами проведеного аналізу ряду праць виявлено, що поєднання декількох методів діагностики підвищує ймовірність виявлення пацієнтів групи ризику, тому подальше вивчення індивідуальних особливостей випробуваних і визначення додаткових факторів, що відіграють роль в ефективності психологічної корекції, є актуальним і може мати суттєве практичне значення.

Проведений аналіз літератури підтверджує обґрунтованість вивчення шкал і опитувальників для оцінки психологічних особливостей як методів діагностики тяжкості вираженості тривоги і депресії у осіб з бойовими травмами.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати розробка диференційованого підходу до корекції депресивного стану осіб з бойовими травмами, базованого на попередній оцінці психологічного стану досліджуваної групи осіб, а також пошук інших факторів, що дозволяють підвищити точність виявлення осіб з високим ризиком виникнення депресії.

#### Список використаних джерел

1. Бойко О.В. Охрана психического здоровья: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / О.В. Бойко. – М.: Академия, 2004. – 268 с.
2. Бояркина А.В. Риск возникновения сильной боли после операции зависит от предоперационного психологического состояния пациентов / А.В. Бояркина // Запорожский медицинский журнал. – 2013. – № 6 (81) – С. 10–12.
3. Иванец Н.Н. Применение модифицированной Адденбрукской когнитивной шкалы для оценки состояния больных в общей медицинской практике / Н.Н. Иванец, Д.М. Царенко, М.А. Боброва, и др. // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – М.: ИМА-Пресс, 2012. – С. 52–57.
4. Минутко В.Л. Депрессия / В.Л. Минутко. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 320 с.
5. Психические расстройства и расстройства поведения (F00–F99). (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации); под ред. Б.А. Казаковцева, В.Б. Голланда. – М.: Минздрав России, 1998. – 512 с.
6. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М.: МИА, 2003. – 425 с.
7. Соломон Э. Демон полуденный. Анатомия депрессии / Э. Соломон. – М.: Добрая книга, 2004. – 268 с.
8. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
9. ([https://medinfo.social/psihologiya\\_941/shkalyi-oprosniki-9899.html](https://medinfo.social/psihologiya_941/shkalyi-oprosniki-9899.html). – шкалы и опросники).
10. Alexopoulos G.S. Outcomes of geriatric depression. / G.S. Alexopoulos, J.G. Chester // Clin Geriatr Med. – 1992. – 8 (2). – P. 363–376.
11. Altman D.G. Diagnostic tests 1: sensitivity and specificity / D.G. Altman, J.M. Bland // BMJ. – 1994. – Vol. 308. – № 6943. – P. 152.
12. Catastrophizing: a predictive factor for postoperative pain / R.S. Khan, K. Ahmed, E. Blakeway [et al.] // Am J Surg. – 2011. – Vol. 201. – № 1. – P. 122–131.
13. Zigmond A.S., Snaith R.P. The hospital anxiety and depression scale. Acta Psychiatr Scand 1983. – 67(6). – 361–70.
14. Michels T.C. Neuropsychological evaluation in primary care. / T.C. Michels, A.Y. Tiu, C.J. Graver // Am Fam Physician 2010. – № 82(5). – P. 495–502.

## References

1. Boiko, O.V. (2004). *Okhrana psikhicheskoho zdorovia* [Mental Health Protection]. Moscow, Akademiia Publ., 268 p. (In Russian).
2. Boiarkina, A.V. (2013). *Risk vznikhoveniia silnoi boli posle operatsii zavisit ot predoperatsionnoho sostoianiia patsienta* [The risk of severe pain after surgery depends on the patient's preoperative psychological state]. *Originale investigationis*, no. 6 (81), pp. 10-12 (In Ukrainian).
3. Ivanets, N.N., Tsarenko, D.M., Bobrova, M.A., Kursakov, A.A., Starostina, E.H. & Bobrov, A.E. (2006). *Primenenie modifitsirovannoi Addenbrukskoi kognitivnoi shkaly dlia otsenki sostoianiia bolnykh v obshchei meditsinskoi praktike* [The use of the modified Addenbrook cognitive scale for assessing the condition of patients in general medical practice]. *Nevrologiia, neiro-psikhiiatriia, psikhosomatika* [Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics]. Moscow, IMA-Press Publ., pp. 52-57 (In Russian).
4. Minutko, V.L. (2006). *Depressiia* [Depression]. Moscow, HEOTAR-Mediia Publ., 320 p. (In Russian).
5. In B.A. Kazakovtseva & V.B. Hollanda (Eds.). (1998). *Psikhicheskie rasstroistva i rasstroistva povedeniia (F00–F99). (Klass V MKB-10, adaptirovannyidlia ispolzovaniia v Rossiiskoi Federatsii)* [Mental and behavioral disorders (F00-F99). (Class V ICD-10, adapted for use in the Russian Federation)]. Moscow, Minzdrav Rossii Publ., 512 p. (In Russian).
6. Smulevich, A.B. (2003). *Depressii pri somaticheskikh i psikhicheskikh zabollevaniiaakh* [Depression in somatic and mental illness]. Moscow, MIA Publ., 425 p. (In Russian).
7. Solomon, E. (2004). *Demon poludennyi. AnATOMiia depressii* [The demon is noon. Anatomy of Depression]. Moscow, Dobraia kniha Publ., 268 p. (In Russian).
8. Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psikhologhiia telesnosti* [Psychology of corporeality]. Moscow, Smysl Publ., 287 p. (In Russian).
9. *Shkaly i oprosniki* [Scales and questionnaires]. Access mode: <https://medinfo.sotsial.psihologiya941.shkoli-oprosniki-49899.html> (In Russian).
10. Alexopoulos, G.S., Chester, J.G. (1992). Outcomes of geriatric depression. *Clin Geriatr Med*, no. 8 (2), pp. 363–376.
11. Altman, D.G. & Bland, J.M. (1994). Diagnostic tests 1: sensitivity and specificity, *BMJ*, vol. 308, no. 6943, pp. 152.
12. Khan, R.S., Ahmed, K., Blakeway, E. & eds. In *Am J. Surg* (Ed.). (2011). Catastrophizing: a predictive factor for postoperative pain, vol. 201, no. 1, pp. 122–131.
13. Zigmond, A.S. & Snaith, R.P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatr Scand*, no. 67 (6), pp. 61–70.
14. Michels, T.C., Tiu, A.Y. & Graver, C.J. (2010). Neuropsychological evaluation in primary care. *Am Fam Physician*, no. 82 (5), pp. 495–502.

В статье представлены результаты анализа и изучения научно-методической литературы, в которых исследованы перспективы и возможности использования психологических шкал и опросников. Полученные данные использованы с целью изучения предсказательной ценности специфики данных шкал и опросников для определения выраженности уровня тревоги и депрессии у испытуемых. Наиболее часто используемыми в практической и научной деятельности, имеющими положительные корреляционные связи между показателями отдельно взятых шкал и заболеваемостью депрессией в целом, являются: шкала Гамильтона для оценки тревоги и шкала Гамильтона для оценки депрессии; шкала Монтгомери–Асберг, опросник Бека, шкала Раскина, опросник депрессивной симптоматики (IDS), шкала депрессии НИИ неврологии им. В.М. Бехтерева, госпитальная шкала тревоги и депрессии Зигмонда, Нью-Кастловская шкала оценки эндогенной и реактивной депрессии (NEDRS).

*Ключевые слова:* психологическое состояние; диагностика; психологические шкалы; опросники; военнослужащие; боевые ранения.

The article presents the results of analysis and study of scientific and methodological literature, which explored the prospects and possibilities of using psychological scales and questionnaires. The data obtained were used to study the predictive value of the specificity of these scales and questionnaires to determine the severity of anxiety and depression in subjects. The most commonly used in practical and scientific activities, having positive correlation between the scores of individual scales and the incidence of depression in general, are: Hamilton's scale for assessing anxiety and Hamilton scale for assessing depression; Montgomery-Asberg scale, Beck questionnaire, Ruskin scale, the depressive symptomatology questionnaire (IDS), the depression scale of the Neurology Research Institutenamed after V.M. Bekhterev, the hospital scale of anxiety and depression of Zigmond, Newcastle scale of assessment of endogenous and reactive depression (NEDRS).

*Key words:* psychological state; diagnostics; psychological scales; questionnaires; military personnel; military injuries.

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-21-25

УДК 159.9-058.833

**О.А. ДНІПРОВА,**

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

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

У статті проаналізовано проблему трансформації подружніх стосунків у молодих сім'ях та представлено результати емпіричного дослідження зв'язку рівня трансформації подружніх стосунків у молодих сім'ях. Результати дослідження довели, що задоволеність шлюбом безпосередньо залежить від узгодженості рольових очікувань та притягань у шлюбі.

*Ключові слова: подружні стосунки; молоді сім'ї; задоволеність шлюбом; рольові очікування.*

**Постановка проблеми.** Проблеми сім'ї завжди були в центрі уваги практичних психологів. Останніми роками в розвитку інституту сім'ї відбувається ряд негативних явищ: зростає кількість одиноких, збільшується кількість розлучень. Усе це потребує більш глибокого вивчення процесів сучасної сім'ї з метою використання цих знань для оптимізації міжособистісних відносин у сім'ї; при застосуванні консультативної допомоги і підготовці молоді до шлюбу.

Аналіз сучасної демографічної ситуації, а також її динаміка за останні роки насторожує психологів. Вочевидь, що за таких умов необхідними є ґрунтовні дослідження сучасної сім'ї та пошук ресурсів для подолання негативних явищ. Водночас сім'я як система, суспільний інститут переживає сьогодні своєрідну «кризу»: відбувається перехід сім'ї як системи, що функціонує, на якісно інший рівень. Оскільки в сучасних умовах матеріальний фактор перестає бути відповідальністю виключно чоловіка за існування сім'ї, відбувається закономірний перехід від одного етапу розвитку (патріархату) на інший (біархат) [1,2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику трансформації молоді сім'ї визначають праці таких психологів, як М. Аргайл, Т.В. Буленко, Л.А. Карцева, В.А. Сисенко, Н.В. Туленков, М.О. Балакірева та інші. Найкращі ефективні методики подано з цієї тематики такими авторами, як В.В. Столін, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко, А.Н. Волкова, А.П. Ємельянов [3, 4, 5].

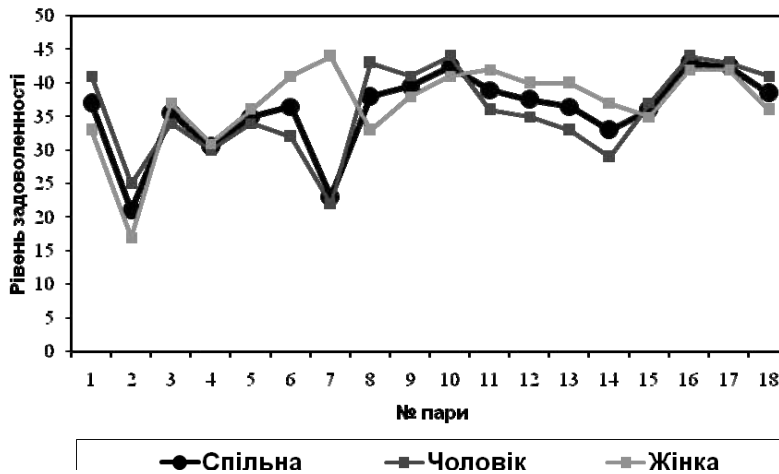
**Формулювання мети.** Дослідити причини трансформації в молодих сім'ях. Нездатність подружжя долати кризову ситуацію при переході сім'ї із однієї стадії на іншу може бути пов'язана з психологічною несумісністю подружжя, неадекватністю вибору шлюбного партнера, нездатністю сім'ї вирішувати проблеми, низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості.

**Виклад основного матеріалу.** Для дослідження трансформації подружніх стосунків у молодих сім'ях, взаємозв'язку задоволеності шлюбом та узгодженістю рольових очікувань і притягань у молодій сім'ї використовувались такі методики: тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В.В. Столін, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), опитувальник «Рольові очікування та притягання в шлюбі» (А.Н. Волкова), та тест «Самооцінка конструктивної взаємодії в шлюбних відносинах» (А.П. Ємельянов).

Дослідження проводилось в м. Дніпро. У ньому брали участь молоді сім'ї зі стажем проживання в шлюбі не менше 3 років. Усього в дослідженні брали участь 36 респондентів (18 дружин та 18 чоловіків).

*Тест-опитувальник задоволеності шлюбом* (В.В. Столін, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко). Опитувальник задоволеності шлюбом можливо з успіхом застосовувати для діагностики кризового стану подружжя на будь-якому етапі життєвого циклу сім'ї. Ця методика не тільки констатує картину існуючих подружніх відносин, а й дає можливість розуміння суб'єктивного світу, досліджуваного у всій його складності. Ми маємо можливість навести результати дослідження рівня задоволеності шлюбом у подружніх парах у вигляді діаграми.

**Рівень задоволеності досліджуваних шлюбом**

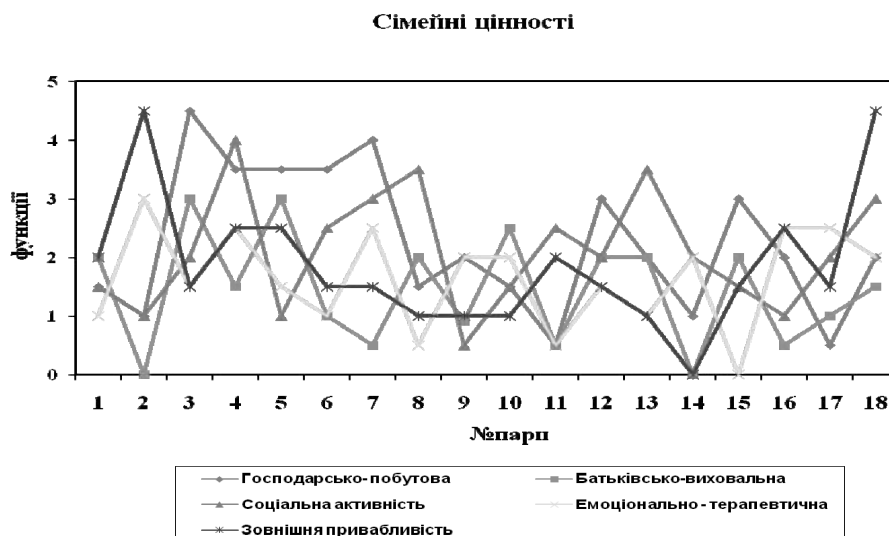


У дослідженні, проведеному нами, було помічено залежність між задоволеністю шлюбом і задоволеністю працею. У виборі жінок, що оцінюють свій шлюб як щасливий, 44% вважають, що робота їх цілком задовольняє, і тільки 14% – що їх робота не задовольняє. Дослідження показали, що в чоловіків існують достатньо складні взаємозв'язки між успіхами в роботі і сімейними відносинами: нестабільність останніх з'являється як при їх професійних (відповідно, фінансових) невдачах, так і при різкому поліпшенні фінансового стану. Н.Г. Юркевич стверджує: «Задоволеність шлюбом пов'язана також із періодом передшлюбного залицяння. Існують проблемні шлюбні союзи, сформовані як при короткому знайомстві, так і при довгостроковому (біля п'яти років)» [7]. Існує залежність між задоволеністю шлюбом і поділом домашньої праці. У випадках, коли домашні обов'язки повністю виконує жінка, тільки 59% шлюбів респонденти оцінюють як щасливі чи задовільні, у випадках, коли чоловік допомагає жінці, цей показник досягає 88%, а коли обоє несуть однакове навантаження – 94%. С.І. Голод вказує на взаємозв'язок задоволеності шлюбом і мірою сексуальної задоволеності подружжя: серед пар, задоволених сексуальними відносинами, лише 8,2% були максимально задоволені шлюбом. Цікаво, що молоді чоловіки більш задоволені своїм подружнім життям: чим поступливіші вони самі, тим частіше їм вдається зберегти незмінним своє перше слово, а от для жінок не має великого значення відстоювання своїх слів. Задоволеність жінки сімейним життям залежить, скоріше, від того, розмовляє вона з чоловіком однією чи різними мовами. Тобто, якщо для чоловіків важливіше стосунки «на Ви», то для жінок важливіше почуття сімейного «Ми».

Рольова адекватність подружніх пар досліджувалась за допомогою опитувальника «Рольові очікування та притягання в шлюбі» (А.Н. Волкова), що дозволяє дослідити уявлення подружжя про значущість у сімейному житті сексуальних відносин, особистої спільності чоловіка і дружини, батьківських обов'язків, професійних інтересів кожного з подружжя, господарчо-побутового обслуговування, моральної та емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнера. Ці показники, відображаючи основні функції сім'ї, складають шкалу сімейних цінностей (ШСЦ), уточнення уявлень подружжя про бажаний поділ ролей між чоловіком і дружиною при реалізації сімейних функцій, об'єднаних шкалою рольових очікувань і домагань (ШРОП). Таким чином, результати цієї методики дозволяють

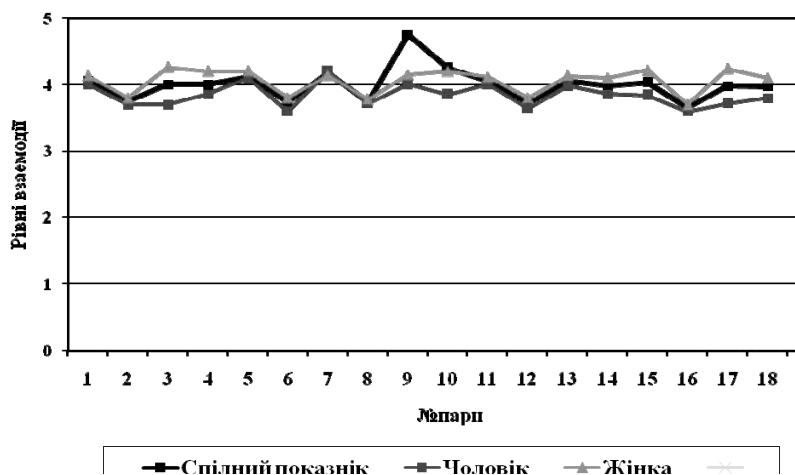
виявити ієрархії сімейних цінностей подружжя, а також зробити висновок про соціально-психологічну сумісність подружжя.

Рольову адекватність подружніх пар відображено у вигляді кривої.



Крім того, нами було проведене дослідження показників рівня готовності до конструктивної взаємодії в молодих сім'ях.

**Спільні показники рівня готовності до конструктивної взаємодії**



Показники рівня конструктивної взаємодії подружжя в шлюбі.  
 Від 4,5 до 5 балів – в подружніх стосунках висока і виключає конфлікт.  
 Від 4 до 4,5 балів – щоб виключити конфліктність у подружжі вам необхідно переглянути окремі позиції поведінки.  
 Від 3 до 3,5 балів – вам необхідно старанно переглянути деякі позиції поведінки.  
 Результат менше 3 балів – необхідно вкрай серйозно переглянути більшість позицій поведінки, зазначених у тесті, і активно працювати над собою.  
 Проведене дослідження дає підставу для такого визначення: рівень готовності подружніх пар до конструктивної взаємодії в сім'ї переважно вищий середнього, тобто пере-

важна кількість респондентів – 59% – готова співпрацювати в шлюбі, а в 41% опитуваних дані свідчать про середній рівень готовності до взаємодії, що означає високу імовірність конфліктів у подружжя, їм потрібно переглянути окремі позиції своєї поведінки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, проблеми сім'ї завжди актуальні та перебувають у центрі уваги практичних психологів.

З плином часу відбуваються зміни у функціях сім'ї: одні втрачаються, інші з'являються відповідно до нових життєвих умов та правил. Підвищився рівень терпимості до порушення норм поведінки в межах шлюбно-сімейних відносин (подружніх зрад, народження позашлюбних дітей тощо). Розлучення перестає розглядатись як аномалія подружніх взаємин. Якісних змін зазнали й інші функції сім'ї, такі як виховна, емоційна, що потребує окремих досліджень.

Серед мотивів вступу в шлюб у молоді домінують раціональний і матеріальний розрахунок. У дошлюбній поведінці молодих людей спостерігається неадекватно завищені вимоги до особистості партнера і до шлюбу в цілому (частіше у жінок), що веде до відмови від створення сім'ї і самоактуалізації особистості в професійній діяльності. В установках на лідерство і керівництво в сім'ї значна частина чоловіків (72%) віддають перевагу чоловіку, більша частина жінок орієнтована на демократичну сім'ю. Але в сімейному житті багато молодих жінок виявляють тенденцію до домінування і маніпуляції партнером, дітьми. Сучасні сім'ї стійко орієнтовані на малодітну сім'ю.

Багато пар (з різним сімейним стажем) не схильні до співпраці, пошуку шляхів стабілізації стосунків, у них не сформоване психологічне вміння вирішувати міжособистісні проблеми. Усе це формує установку на розлучення як засіб вирішення конфліктів і напруги.

Також ми виділили індикатори кризового стану сімей, які полягають в негативному сприйнятті дій партнера, розчаруванні подружжя одне в одному, скептичному домінуванні, незадоволенні сексуальних потреб, зловживанні алкогольними напоями, азартних іграх, перенесенні на партнера роздратування, нагромадженого в іншій сфері життя, незадоволеності потреб у взаємодопомозі.

Завданням практичних психологів є підготовка молоді до сімейного життя; робота в молодих сім'ях у плані стабілізації сімейних стосунків; допомога батькам щодо розв'язання різноманітних проблем сімейного виховання; реабілітація в роботі з сім'єю. Розглянуто головні структури, в яких працюють психологи: консультативні пункти, кабінети екстреної психологічної допомоги, телефон довіри, тренінгові центри, саме завдяки їх функціонуванню проводяться тестування, анкетування, психоемоційні тренінги, бесіди-консультації та ін.

Питання сімейної психотерапії є найбільш складним у реалізації діяльності психологів. Робота в цьому напрямі передбачає реабілітацію сімей з дисгармонією у сімейних стосунках, наявністю конфліктних ситуацій, де члени сім'ї потребують психологічної допомоги, внаслідок тимчасових або затяжних труднощів (серйозні тривалі захворювання членів сім'ї, майнові втрати, нервово-психічні захворювання, різні акцентуації в характерах подружньої пари та ін.). Подружня психотерапія має індивідуальний характер і зорієнтована лише на одну подружню пару та її проблеми, допомагає досягнути гармонії у стосунках та врегулювати подружні конфлікти в окремій сім'ї [6].

Завершивши дослідження, ми зазначили таку закономірність: коли в подружжі збільшується господарсько-побутова узгодженість, то збільшується інтимно-сексуальна узгодженість і навпаки. Також помітний зв'язок між емоційно-психотерапевтичною узгодженістю і інтимно-сексуальною.

Для молодого подружжя характерна узгодженість уявлення про найважливіші сімейні цінності. Чоловік і дружина демонструють типові для молодого подружжя погляди щодо притягання і очікування: жінка орієнтується на реалізацію персональних професійних інтересів, очікуючи від чоловіка активного виконання «жіночих» функцій в сім'ї, тоді як чоловік зберігає традиційні уявлення про ролі жінки в сімейній взаємодії.

Також з результатів дослідження помітно, що більшість сімейних пар вважають свій шлюб успішним і не хочуть в ньому нічого змінювати. Психологи вважають тему сімейної психології і дослідження в цій галузі найбільш складними, але й найцікавішими в психології, найбільш близькими та життєвими.

Таким чином, тому що сім'я є часткою суспільства та існує як суспільний інститут, вона має відображати певний «Абсолют», тобто ідеальне бачення частки одного цілого. З вище-



зазначеного, такі побажання, тим хто планує створити сім'ю: не ображати один одного, поважати, завжди намагатись зрозуміти і увійти в становище своєї другої половинки, свідомо ставитися до вибору партнера, йти на компроміси, цінувати, підтримувати, поступатися у стосунках і, звичайно, найголовніше – взаємного кохання та терпіння.

#### Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни / Ю.Е. Алешина. – М., 1985. – 250 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл – М., 1990. – 205 с.
4. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В.А. Сысенко – М., 1981 – 210 с.
5. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. Изд. 3-е, испр. и доп. / А.В. Черников. – М.: Класс, 2001. – 208 с.
6. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебн. пос. / Л.Б. Шнейдер; 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2006. – 768 с.
7. Юркевич Н.Г. Советская семья. Функции и условия стабильности. / Н.Г. Юркевич. – Минск. Изд-во Белорусского государственного университета им. Ленина, 1970 – 207 с.

#### References

1. Aleshyna, Yu.E. (1985). *Udovletvorennost brakom i mezhlichnostnoe vospriatie v supruzheskikh parakh s razlichnym stazhem semeinoi zhizni* [Satisfaction with marriage and interpersonal perception in married couples with different experiences of family life]. Moscow, 250 p. (In Russian).
2. Andreeva, T.V. (2004). *Semeinaia psikhologhiia* [Family psychology]. Sankt-Petersburh, Rech Publ., 244 p. (In Russian).
3. Arhail, M. (1990). *Psikhologhiia schastia* [Psychology of happiness]. Moscow, 205 p. (In Russian).
4. Sysenko, V.A. (1981). *Ustoichivost braka: problemy, faktory i usloviia* [Stability of marriage: problems, factors and conditions]. Moscow, 210 p. (In Russian).
5. Chernikov, A.V. (2001). *Sistemnaia semeinaia terapiia: Intehrativnaia model diahnostiki. Izd. 3-e, ispr. i dop.* [Systemic family therapy: Integrative diagnostic model. 3<sup>rd</sup> ed., rev. and add.]. Moscow, Nezavisimaia firma 'Klass' Publ., 208 p. (In Russian).
6. Shneider, L.B. (2006). *Semeinaia psikhologhiia. 2-e izd.* [Family Psychology. 2<sup>nd</sup> ed.]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 768 p. (In Russian).
7. Yurkevych, N.H. (1970). *Sovetskaia semia. Funktsii i uslovyia stabilnosti* [Soviet family. Functions and conditions of stability]. Minsk, Beloruskii hosudarstvennyi universitet imeni Lenina Publ., 207 p. (In Russian).

В статье проанализирована проблема трансформации супружеских отношений в молодых семьях и представлены результаты эмпирического исследования связи уровня трансформации супружеских отношений в молодых семьях. Результаты исследования показали, что удовлетворенность браком напрямую зависит от согласованности ролевых ожиданий и притязаний в браке.

*Ключевые слова:* супружеские отношения; молодые семьи; удовлетворенность браком; ролевые ожидания.

In the article the problem of transformation of matrimonial relationships in young families is analyzed and the results of an empirical research on connections in the level of transformation of matrimonial relationships in young families are presented. The results of the research have shown that the satisfaction with marriage directly depends on coherence of role expectations and claims in marriage.

*Key words:* matrimonial relationships; young families; satisfaction with marriage; role expectations.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-26-30

УДК 378.22:61

**О.М. КУЦЕНКО,**

*викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами  
ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Рубіжне)*

## **СУТНІСТЬ ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ З ПАЦІЄНТАМИ**

У статті розглянуто сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами. Розкрито принципи, суб'єкти, предмет, типи, функції в професійній діяльності майбутніх медиків як основні характеристики толерантної взаємодії.

*Ключові слова: толерантність, толерантна взаємодія, сутність, майбутні магістри медичної освіти.*

**Постановка проблеми.** Становище сучасного медичного працівника зумовлює проблему формування толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами в процесі фахової підготовки у вищих медичних навчальних закладах. Сучасні тенденції розвитку суспільства потребують нових підходів до організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах, його спрямованості на розв'язання проблем розвитку та виховання особистості, яка повинна володіти професійними знаннями, уміннями, навичками, а також виявляти толерантне ставлення до пацієнтів і їхніх родичів. Саме тому сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами набуває сьогодні актуального значення.

Сучасна ситуація в соціально-економічній сфері України зумовлює потребу змінювати традиційні підходи до медичного обслуговування населення, які мають містити толерантну взаємодію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійної взаємодії в діяльності медичних працівників досліджували В. Франкл, Р. Конечний, М. Боухал, Б. Карвасарський, Р. Телле, І. Вітенко та ін.

Специфіку, основні завдання та принципи функціонування толерантності висвітлювали Л. Вітгенштейн, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоз, Т. Кун та ін.

С. Братченко, Д. Бюдженталь, Б. Карвасарський, В. Менделевич та ін. досліджують толерантну взаємодію у горизонтальній структурі: суб'єкти, умови, етапи, функції, система необхідних умінь і навичок.

**Формулювання мети.** Метою нашої статті є висвітлення сутності толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність толерантної взаємодії передбачає використання позитивного досвіду толерантності, створення безпосередньої взаємодії з іншими людьми в поведінці, формування толерантних переконань і поглядів, реалізацію навичок толерантної поведінки.

Зараз вища школа має приділяти велику увагу процесам формування толерантної взаємодії та розкриттю її сутності.

Згідно з Декларацією принципів толерантності під терміном «толерантність» насамперед розуміють усвідомлення різноманіття культур усього світу, багатства форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. У цьому документі толерантність також визначається як

«цінність і соціальна норма, сутність якої полягає в забезпеченні кожного індивіда цивілізованого суспільства правом відрізнятись від інших, у забезпеченні стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами, у повазі до розмаїтості культур, цивілізацій і народів, готовності до розуміння й співробітництва з людьми, що відрізняються між собою за зовнішніми ознаками, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями» [1].

На нашу думку, толерантна взаємодія – це організація співробітництва між майбутніми магістрами медичної освіти й пацієнтами, забезпечення позитивного ставлення майбутнього медичного працівника до пацієнта та його близьких, удосконалення медичного середовища, формування рис толерантної особистості, вплив на саморозвиток.

Сутність толерантної взаємодії полягає в усвідомленні значущості й важливості цієї проблеми, спонуканні інтересу до діяльності інших людей, сприйнятті діяльності інших людей, засвоєнні та прийнятті загальнолюдських цінностей, налагодженні контактів з іншим середовищем, розвиткові умінь та навичок, встановленні контактів з іншими людьми, утвердженні самостійності.

Оскільки толерантність і толерантна взаємодія багатозначні поняття, то сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами включає принципи, суб'єкти, предмет, типи та функції як істотне і найголовніше у цьому аспекті.

У загальному розумінні будь-які принципи мають суб'єктивний характер і формулюються на основі закономірностей та практичного досвіду, показуючи вихідне положення.

Принципами толерантної взаємодії будуть принципи, які визначають зміст, організаційні форми та методи толерантної діяльності згідно із загальними цілями і закономірностями взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами. Провідні серед них:

- взаємна повага, доброзичливість і терпиме ставлення до всіх членів суспільства;
- рівні можливості для всіх членів суспільства;
- дотримання традицій усіх культур суспільства;
- відмова від насилля;
- свобода віросповідання;
- збереження і розвиток культурної самобутності;
- рівність між представниками різних соціальних, культурних, релігійних груп;
- співпраця і солідарність у вирішенні спільних проблем.

На нашу думку, принципи толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами включають:

- рівність між усіма верствами населення;
- повагу, доброзичливість і терпиме ставлення з боку медичного працівника до хворого та його родичів;
- надання можливості пацієнту адекватного вибору методів діагностики та лікування у зв'язку з певними обставинами, що не зменшує права і можливості учасників толерантної взаємодії;
- відмову від насилля в процесі взаємодії медичного працівника з пацієнтом;
- співпрацю і солідарність у вирішенні спільних проблем між майбутнім магістром медичної освіти та пацієнтом.

Послугуючись основними положеннями медичної деонтології – вчення про належну поведінку медичного працівника під час виконання ним професійних обов'язків у процесі взаємодії і спілкування, акцентуємо увагу на визначенні принципів поведінки майбутніх магістрів медичної освіти, спрямованих на досягнення максимальної ефективності лікувально-діагностичного процесу; аналіз взаємовідносин медичного персоналу і хворого, а також колегіальних відносин всередині колективу, усунення шкідливих наслідків неякісної медичної послуги [5].

Сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами містить суб'єкти, які характеризують людину з об'єднаними позитивними якостями, тобто активну, дійову, автономну, творчу.

Суб'єктами при толерантній взаємодії можуть бути окремі люди, соціальні групи та суспільства, для яких характерною рисою є активність. Саме на них і розповсюджуються принципи толерантної взаємодії.

Професійна взаємодія медичного працівника може мати також характер толерантної взаємодії, де суб'єктами виступають лікар, середній і молодший медичний персонал, хворі та групи пацієнтів [4].

У контексті нашого дослідження суб'єктами толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами є самі майбутні магістри медичної освіти, їхні колеги, пацієнти та їхні близькі і родичі.

Будь-який процес повинен мати свій предмет, який утворює систему для взаємних дій суб'єктів цього процесу: організації відносин, забезпеченні взаємних інтересів, поєднанні емоційних переживань, прийнятті сумісних рішень, постановці і вирішенні проблем.

У кожного суб'єкта толерантної взаємодії є свої межі, в яких толерантність допускається або не допускається. Тому у різних суб'єктів предмет толерантної взаємодії буде різним і характеризуватиметься взаєморозумінням та погодженням інтересів.

Предметом медичної освіти є вивчення відносин і взаємодії медичного фахівця з пацієнтом, його родичами, колегами. Основними категоріями етики є добро, зло, справедливість, обов'язок, честь, совість, щастя та ін. У медичній етиці вагоме місце посідають такі категорії, як [3]:

- професійний обов'язок (вимоги щодо виконання медичним працівником свого призначення таким чином, щоб інтереси пацієнта та суспільства ставились вище власних);
- рівність ставлення (незалежно від соціального статусу чи власних симпатій, гуманне та толерантне ставлення до кожного, тому що перед хворобою всі рівні);
- честь (усвідомлення людиною своєї цінності в суспільстві і визнання її суспільством, що виражається у моральній оцінці і самооцінці медичного спеціаліста);
- совість (найважливіший показник моральності, суддя всіх вчинків), медична професія і совість неподільні.

На нашу думку, предметом толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами може виступати:

- мотиваційна орієнтація: здоров'я пацієнта (діагностування та лікування здоров'я пацієнта);
- комунікативна орієнтація: вербальне та невербальне спілкування;
- когнітивна орієнтація: усвідомлення ситуації взаємодії;
- діяльнисна орієнтація: ситуація взаємодії: спільна мета, здійснення та протиріччя, які можуть виникати;
- емоційна орієнтація: емоційна сфера взаємодії;
- результативна орієнтація: індивідуальні дії сторін (співробітництво, безконфліктна взаємодія, позитивне вирішення конфліктних ситуацій).

Для розкриття сутності толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами виокремлюють такі типи толерантної взаємодії:

- природна толерантна взаємодія – відкриті, допитливі, довірливі ставлення;
- моральна толерантна взаємодія – терпимість до власної особистості;
- зовнішня толерантна взаємодія – прийняття наявності у інших людей власної позиції;
- фізіологічна толерантна взаємодія – терпиме ставлення до хворих, інвалідів, фізично неповноцінних, людей із зовнішніми вадами;
- вікова толерантна взаємодія – неупередженість до недоліків людини похилого віку;
- міжнаціональна толерантна взаємодія – відсутність упередженого ставлення до представників різних націй;
- міжкласова толерантна взаємодія – терпиме ставлення до представників різних майнових верств;
- релігійна толерантна взаємодія – прийняття догм різних конфесій, релігійності або її відсутності;
- гендерна толерантна взаємодія – неупереджене ставлення до представників іншої статі;
- географічна толерантна взаємодія – неупередженість щодо жителів різних регіонів;
- маргінальна толерантна взаємодія – неупереджене ставлення до безпритульних, наркоманів, алкоголіків, в'язнів;
- освітня толерантна взаємодія – терпиме ставлення до висловлювань і поведінки людей з іншою освітою;
- політична толерантна взаємодія – спокійне ставлення до діяльності різних партій та об'єднань, висловлювань їхніх членів, а також ставлення до країн і народів на основі затверджених у світі принципів;
- внутрішня толерантна взаємодія – збереження рівноваги у різних несподіваних ситуаціях.

Головну функцію толерантності можна розуміти як спрямування розвитку потенційно конфліктної ситуації до її конструктивного вирішення [2, с. 3–12].

Стосовно до сутності толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами виділяють такі функції толерантної взаємодії:

- соціально-комунікативна – гармонізує відносини суб'єкта з навколишнім середовищем;
- регулювальна – орієнтує стосунки на збереження рівноправності, поваги, свободи;
- рефлексивна – безпосереднє і швидке реагування на зовнішню ситуацію;
- виховна – забезпечує вміння лояльно оцінювати вчинки інших;
- психологічна – служить основою для нормалізації психологічної атмосфери у групі, суспільстві;

- гуманітарна – спрямована на формування ціннісних орієнтацій і інтересів суб'єкта;
- креативна – створює умови для творчого самоствердження;
- культурозберігальна – забезпечує збереження і примноження культурного досвіду.

На нашу думку, існують факти, які впливають на принципи, суб'єкти, предмет, типи та функції, характеризуючи сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами:

- загальна соціальна ситуація життя людей (чим вище суспільна напруга, тим нижче толерантна взаємодія між людьми);
- ситуація у конкретному соціумі, членом якого є людина;
- специфічний тип культури стосунків між людьми (культура стосунків з іншими, культура ставлення до своєї сім'ї, культура ставлення до своєї роботи).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, сутність толерантної взаємодії ми розкриваємо через принципи, суб'єкти, предмет, типи та функції. Сутність толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти з пацієнтами полягає у вмінні бути терпимим у ставленні до хворого, а також його родини і сім'ї.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в необхідності розкриття структури толерантної взаємодії майбутніх магістрів медичної освіти із пацієнтами.

#### Список використаних джерел

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: Научно-публицистический вестник – М.: МГУ, 2001. – С. 131–137.
2. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–12.
3. Кэмпбелл А. Медицинская этика: учеб. пос. / А. Кэмпбелл, Г. Джиллетт, Г. Джонс; пер. с англ. ; под ред. Ю.М. Лопухина, Б.Г. Юдина. – 2-е изд., испр. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2007. – 400 с.
4. Шигонська Н.В. Толерантність у системі професійної взаємодії медичних працівників / Н.В. Шигонська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 35. – С. 46–49.
5. Шигонська Н.В. Толерантність як складова професійної взаємодії медичних працівників / Н.В. Шигонська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – Луцьк, 2013. вип. № 11. – С. 162–167.

#### References

1. *Deklaratsiia printsipov tolerantnosti. Utverzhdena rezoliutsiei 5.61 Heneralnoi konferentsii YuNESKO ot 16 noiabria 1995 hoda (2001).* [Declaration of Tolerance Principles. Approved by resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO of 16 November 1995]. *Vek tolerantnosti: Nauchno-publitsisticheskii vestnik* [The century of Tolerance: The Scientific and Publicistic Bulletin]. Moscow, MHU Publ., pp. 131–137 (In Russian).
2. Kozhukhar, H.S. (2006). *Problema tolerantnosti v mezhlichnostnom obshchenii* [The problem of tolerance in interpersonal communication]. *Voprosy psikhologii* [The questions of Psychology], no. 2, pp. 3–12 (In Russian).
3. Kempbell, A., Dzhillett, H. & Dzhons, H. In Yu.M. Lopukhin & B.H. Yudin (Eds.). (2007). *Meditsinskaia etika* [Medical Ethics]. Moscow, HEOTAR-Media Publ., 400 p. (In Russian).

4. Shyhonska, N.V. (2007). *Tolerantnist u systemi profesiinoi vzaemodii medychnykh pratsivnykiv* [Tolerance in the system of professional interaction of medical workers]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka* [Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko], issue 35, pp. 46–49 (In Ukrainian).

5. Shyhonska, N.V. (2013). *Tolerantnist yak skladova profesiinoi vzaemodii medychnykh pratsivnykiv* [Tolerance as a component of the professional interaction of medical workers]. *Naukovyi zhurnal 'Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo'* [Scientific journal 'Computer and integrated technologies: education, science, production']. Lutsk, issue 11, pp. 162–167 (In Ukrainian).

В статье рассмотрена сущность толерантного взаимодействия будущих магистров медицинского образования с пациентами. Раскрыты принципы, субъекты, предмет, виды, функции в профессиональной деятельности будущих медиков как основные характеристики толерантного взаимодействия.

*Ключевые слова: толерантность, толерантное взаимодействие, сущность, будущие магистры медицинского образования.*

The essence of tolerant interaction with patients by future masters of medical education is considered in the article. **The principles, subjects, types, functions in the professional activities of future physicians** as the main characteristics of tolerant interaction are revealed.

*Key words: tolerance, tolerant interaction, essence, future masters of medical education.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-31-35

УДК 378.1:796

**Н.П. МАРТИНОВА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**Є.В. КОВАЛЕНКО,**

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті розглянуто основні проблеми фізичного виховання студентської молоді, шляхи вдосконалення системи фізичного виховання студентів та підвищення рівня їх фізичної підготовленості. Встановлено необхідність перебудови системи фізичного виховання ВНЗ з орієнтацією на особистість студента, його потреби та стан здоров'я, а також забезпечення відповідної матеріально-технічної бази ВНЗ та рівня кваліфікації викладачів.

*Ключові слова: фізичне виховання, студенти, фізична підготовленість, інтерес, матеріально-технічна база.*

**Постановка проблеми.** Зростання вимог до фізичної підготовленості молоді дає завдання державній вищій освіті – забезпечити формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, має орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі [8]. Але сучасна система фізичного виховання не вирішує достатньою мірою проблему оптимізації фізичної підготовленості студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Протягом останніх років проведено чимало наукових досліджень, присвячених підвищенню ефективності фізичного виховання студентської молоді. У навчальний процес упроваджено різноманітні наукові здобутки вітчизняних і закордонних фахівців (Г.П. Грибана, Т.Ю. Круцевич, Л.І. Лубишевої, С.М. Футорний та ін.).

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у теоретичному аналізі науково-методичної літератури щодо сучасного стану фізичного виховання у ВНЗ, виявленні факторів, що негативно впливають на рівень фізичної підготовленості студентів та шляхів їх рішення.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі підготовки до наукового дослідження було виявлено низку проблем, що впливають на стан фізичного виховання в цілому та заважають ефективному фізичному вдосконаленню студентів.

По-перше, незацікавленість у фізичному розвитку, фізичному вдосконаленні серед суспільства в цілому та в студентському середовищі в тому числі. Проведені дослідження, свідчать про те, що рухова активність, на жаль, не належить до основних пріоритетів студентської молоді [1; 14]. Вважаємо, є як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори.

Спостереження показали, що студенти більш спрямовані на набуття знань як кінцевого результату їх навчання у ВНЗ. Величезний потік нової інформації, збільшення обсягу ма-

теріалу, що вивчається, напруженість розумової праці призводять до обмеження рухової активності студентів [9]. Це об'єктивний фактор.

З одного боку, студенти, на їхню думку, змушені обмежувати себе в руховій активності, бо відводять час переважно для набуття знань як основи успішності в своїй майбутній професійній діяльності, щоб бути конкурентноспроможними та йти в ногу з часом. З іншого боку, вони не усвідомлюють користі від рухової активності як одного з механізмів ефективною адаптації до інтенсивної інтелектуальної діяльності, розвитку резервних можливостей організму заради підвищення своєї майбутньої працездатності і, головне, для зміцнення власного здоров'я як важливого підґрунтя нормального життя [10; 13]. Означене складає суб'єктивний фактор.

По-друге, аналіз сучасної теорії і практики фізичного виховання засвідчив, що існуюча структура фізкультурної освіти у ВНЗ малоефективна [1]. Причинами такої ситуації вчені називають недоліки колишньої системи загальної освіти, які, на жаль, ще й досі її гальмують: консерватизм, унітарність і виражена деперсоналізація. Науковці вважають, що «спеціаліст нової формації, крім глибоких професійних знань за обраною спеціальністю, повинен володіти високими фізичними кондиціями і працездатністю, особистою фізичною культурою, духовністю, неформальними лідерськими якостями» [13].

Нині фізичне виховання багато в чому відмовляється від ідеалів, що були сформовані раніше, хоча ще не вироблено нових, адекватних вимогам нинішнього і майбутнього етапів розвитку суспільства. Зауважимо, що в попередні часи основою системи виховання, зокрема фізичного, була установка на формування потреби служити суспільству, колективу, а інтереси особистості визнавалися антигромадськими, якщо вони були спрямовані на себе.

Як свідчить аналіз наукової літератури [4; 15], багато сучасних науковців та фахівців порушують питання про необхідність суттєвої перебудови системи фізичного виховання дітей і молоді як більш особистісноорієнтованої.

Низка вчених [7; 11] доводять тезу: якщо структурна організація фізичного виховання молоді відповідає потребам студентів і традиціям оздоровчої та спортивно-масової роботи в умовах ВНЗ, то вона є продуктивною і доцільною.

Науковці [1] вважають, що такі інновації, як забезпечення свободи вибору форм занять, режимів їх інтенсивності, а за необхідності і зміни виду рухової діяльності, будуть сприяти фізичному вдосконаленню та зміцненню здоров'я молоді.

Група вчених концентрує увагу на тому, що визначення того чи іншого виду спорту, яке свідомо здійснює студент, є початком обміркованого вибору форм рухової активності, які відповідають індивідуальним фізичним і психологічним потребам [6].

Міністерством освіти і науки України запропоновано базові моделі для забезпечення викладання фізичного виховання у ВНЗ: секційна, професійно орієнтована, традиційна, індивідуальна.

У процесі дослідження було з'ясовано, що в Україні в закладах вищої освіти активно використовується організація навчального процесу за секційним принципом з використанням найбільш популярних у молоді видів спорту і рухової активності. Однак, на думку деяких фахівців, така форма організації навчального процесу з фізичного виховання потребує зміни організації структури кафедри та комплектації штату викладачів кафедри фахівцями з видів спорту згідно з цілями і завданнями, які доводиться вирішувати за такої схеми організації занять [12].

По-третє, одним із ключових недоліків у фізичному вихованні студентів є брак стимулу для оволодіння вміннями виконувати вправи, які їм здаються мало суттєвими. Отже, у студентів не формується звичка до регулярних занять фізичними вправами, які орієнтовані на загальну фізичну підготовку, що впливає на ефективність занять. ВНЗ є основним місцем для студентів, де за допомогою викладачів вони можуть долучитись до занять з фізичного виховання, де систематичні заняття фізичними вправами оптимізують рухову та психічну підготовку студентів до професійної діяльності, сприяють адаптації організму до умов сучасного життя, зміцнюють здоров'я.

Низкою науковців визначено, що провідними факторами, які стимулюють інтерес студентів, є підвищення якості та змісту занять з фізичного виховання, педагогічні зусилля на зближення суб'єктивних бажань студентів з об'єктивними завданнями фізичного виховання. До вищезазначених факторів фахівці відносять оптимізацію, ефективність і цілеспрямованість занять, новизну вправ, їх динамічність, емоційність, з одного боку, та індивідуальний підхід, особистість викладача, його зацікавленість у роботі – з іншого [16].



Досвід викладачів кафедр фізичного виховання та особистий досвід викладацької діяльності авторів свідчать: для студентів пріоритетними та привабливими є ті види рухової активності, у яких вони найбільше можуть реалізувати свій потенціал. Вони відчують задоволення від обраної рухової активності, бачать цінність досягнутих результатів. Таким чином у студентів змінюється погляд на заняття з фізичного виховання та з'являється активна позиція до фізичного вдосконалення. Вважаємо формування інтересу до активної творчої діяльності та зацікавленого ставлення студентів до дисципліни, завдяки інноваційним методикам.

Тому важливо досліджувати інтереси студентів ще на початковому етапі з метою розширення діапазону їх рухової активності за допомогою можливості корекції робочої навчальної програми. Водночас моніторинг різних аспектів системи «викладач–студент–викладач», вважаємо, має продовжуватися протягом усього навчального року.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [8] акцентовано увагу на тому, що у процесі фізичного виховання у вищих закладах освіти можливо використовувати традиційні і нетрадиційні засоби і методи фізкультурної освіти для створення умов широкого вибору студентами засобів фізичного виховання для навчання, які б відповідали їх запитам, інтересам, стану здоров'я, фізичній і технічній підготовленості.

У роботі групи дослідників значну увагу було приділено сучасному стану фізичної культури і спорту в студентському середовищі Східно-Європейського регіону. Аналіз багатьох досліджень дозволив сформулювати рекомендації щодо фізичного виховання студентів. Автори вважають за необхідне застосування більш привабливих видів фізичної активності, використання мотиваційних підходів у навчанні зі студентами, впровадження системи заохочень і рейтингу діяльності викладача і студента [5].

Актуальною проблемою залишається недостатність матеріально-технічної і фінансової забезпеченості процесу фізичного виховання, що не дозволяє повною мірою використовувати широкий вибір засобів фізичного виховання. Вирішення цієї проблеми має бути з боку держави і адміністрації ВНЗ. Тільки з належною матеріально-технічною базою можна очікувати позитивного результату від процесу фізкультурної діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, вищеперелічені чинники показали необхідність перебудови системи фізичного виховання у ВНЗ з орієнтацією на особистість студента, його потреби, стан здоров'я, з використанням мотиваційних підходів та стимулів.

Реформування процесу фізичного виховання студентів вбачаємо у зміні підходів і пріоритетних напрямів, впровадженні ефективних форм, методів і засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до матеріально-технічної бази ВНЗ та рівня кваліфікації викладачів фізичного виховання.

#### Список використаних джерел

1. Бальсевич В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2–7.
2. Грибан Г.П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Григорій Петрович Грибан. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 563 с.
3. Грибан Г.П. Роль рухової активності в житті студентів / Г.П. Грибан, В.М. Романчук, С.В. Романчук // Спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2014. – № 4. – С. 57–62.
4. Гружевський В.О. Доцільність використання інноваційних технологій у формуванні особистісно-орієнтованої мотивації студентів до фізичного виховання / В.О. Гружевський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 3. – С. 19–24.
5. Ермаков С.С. Физическая культура и спорт в жизни студентов Восточно-Европейского региона: современное состояние и перспективы развития / С.С. Ермаков, М. Цеслицка, Р. Мушкета // Физическое воспитание студентов. – 2015. – № 6. – С. 16–30.
6. Коник Г.А. Современные тенденции организации физического воспитания студентов / Г.А. Коник, В.А. Темченко, В.Е. Усова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2009. – № 4. – С. 68–74.
7. Марченко О.Ю. Влияние внешних и внутренних факторов на формирование ценностных ориентаций физической культуры студентов / О.Ю. Марченко, Т.Ю. Круцевич // XII

Международный научный конгресс «Современный олимпийский и паралимпийский спорт и спорт для всех»: материалы конгресса. Т. 1. – М.: Физическая культура, 2008. – С. 133–134.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

9. Синиговец В.И. Современные инновационные технологии, используемые в процессе физического воспитания студенток / В.И. Синиговец // Физическое воспитание студентов. – 2009. – № 2. – С. 90–92.

10. Скирене В. Оценка уровня физической подготовленности студенток, предпочитающих разные виды двигательной активности / [В. Скирене, Г. Бакаукас, Р. Минкявичюс и др.] // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 3. – С. 90–93.

11. Столяров В.И. Концепция физической культуры и физического воспитания (инновационный подход) [Электронный ресурс] / В.И. Столяров, И.М. Быховская, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/915e9e1c-b9a9-4702-a0b5-331b8c3ce9ad>

12. Темченко В.А. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В.А. Темченко, Р.Р. Сиренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 99–104.

13. Теория и методика физического воспитания: в 2 т. / под ред. Т.Ю. Круцевич. – Т. 2: Методика физического воспитания различных групп населения. – К.: Олимпийская литература, 2003. – С. 167–183.

14. Троценко В.В. Організація процесу фізичного виховання у вищому навчальному закладі / В.В. Троценко // Вісник Запорізького національного університету: Серія Фізичне виховання та спорт. – 2010. – № 1(3). – С. 224–226.

15. Шилько В.Г. Методология построения личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 45–49.

16. Юрченя И.Н. Проблемы посещаемости занятий по физической культуре у современных студентов / И.Н. Юрченя, Н.В. Богданчик, Е.В. Касперович и др. // Образование, медицина, физическая культура и спорт в профилактике болезней века: сб. науч. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. «EMF–2013». – Минск, 2013. – С. 215–220.

## References

1. Balsevich, V. K. & Lubysheva, L. I. (1995). *Fizicheskaia kultura: molodezh i sovremennost* [Physical Culture: Youth and Modernity]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury* [Theory and practice of physical culture], no. 4, pp. 2-7 (In Russian).

2. Hryban, H. P. (2013). *Metodychna systema fizychnoho vykhovannia studentiv ahrarnykh universitetiv*. *Dis. doc. ped. nauk* [Methodical system of physical education of students of agrarian universities. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, NPU im. M.P. Drahomanova Publ., 563 p. (In Ukrainian).

3. Hryban, H.P., Romanchuk, V.M. & Romanchuk, S.V. (2014). *Rol rukhovoï aktyvnosti v zhytti studentiv* [The role of motor activity in the life of students]. *Sportyvna nauka Ukrainy* [Sports Science of Ukraine]. Lviv, IDIFK Publ., no 4, pp. 57-62 (In Ukrainian).

4. Huzhelovskyi, V.O. (2014). *Dotsilnist vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u formuvanni osobystisno-orientovanoi motyvatsii studentiv do fizychnoho vykhovannia* [The expediency of using innovative technologies in the formation of a person-oriented motivation of students to physical education]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biologichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports], no. 3, pp. 19-24 (In Ukrainian).

5. Ermakov, S.S., Tseslitskaia, M. & Mushketa R. (2015). *Fizicheskaia kultura i sport v zhizni studentov Vostochno-Evropeiskoho rehiona: sovremennoe sostoianie i perspektivy razvitiia* [Physical culture and sport in the life of students of the Eastern European region: the current state and development prospects]. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical education of students], no. 6, pp. 16-30 (In Russian).

6. Konik, H.A., Temchenko, V.A. & Usova, V.E. (2009). *Sovremennye tendentsii orhanizatsii fizicheskoho vospitaniia studentov* [Modern trends in the organization of physical education of students]. *Fizicheskoe vospitanie studentov tvorcheskikh spetsialnostei* [Physical education of students of creative specialties], no. 4, pp. 68-74 (In Russian).

7. Marchenko, O.Yu. & Krutsevich, T.Yu. (2008). *Vliianie vneshnikh i vnutrennikh faktorov na formirovanie tsennostnykh orientatsii fizicheskoi kultury studentov* [Influence of external and internal

factors on formation of valuable orientations of physical culture of student]. *XII Mezhdunarodnyi nauchnyi konhress "Sovremennyi olimpiiskii i paralimpiiskii sport i sport dlia vseh"* [12<sup>th</sup> International Scientific Congress 'Modern Olympic and Paralympic Sports and Sport for All'], part 1, pp. 133-134 (In Russian).

8. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky* [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021] (In Ukrainian).

9. Sinihovets, V.I. (2009). *Sovremennyye innovatsionnye tekhnologii, ispolzuemye v protsesse fizicheskogo vospitaniia studentok* [Modern innovative technologies used in the process of physical education of female students]. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical education of students], no. 2, pp. 90-92 (In Russian).

10. Skirene, V., Bakauskas H., Minkivichius, H. & etc. (2011). *Otsenka urovnia fizicheskoi podgotovlennosti studentok, predpochitaiushchikh raznye vidy dvihatelnoi aktivnosti* [Assessment of the level of physical preparedness of students who prefer different types of motor activity]. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical education of students], no. 3, pp. 90-93 (In Russian).

11. Stoliarov, I. M., Bykhovskaia, L.I. & Lubysheva, L.I. (1998). *Kontsepsiia fizicheskoi kultury i fizicheskogo vospitaniia (innovatsionnyi podkhod)* [The concept of physical culture and physical education (innovative approach)]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury* [Theory and practice of physical culture], no. 5. Access mode: <http://bmsi.ru/doc/915e9e1c-b9a9-4702-a0b5-331b8c-3ce9ad> (In Russian).

12. Temchenko, V.A. & Sirenko, R. R. (2010). *Sektsionnaia forma orhanizatsii fizicheskogo vospitaniia studentov* [Sectional form of organization of physical education of students]. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical education of students], no. 3, pp. 99-104 (In Russian).

13. In T.Yu. Krutsevich (Eds.). (2003). *Metodika fizicheskogo vospitaniia razlichnykh hrupp naseleniia: v 2 t.* [Methods of physical education of various groups of the population: in 2 vol.]. Kiev, Olimpiiskaia literatura Publ., vol. 2, pp. 167-183 (In Russian).

14. Trotsenko, V.V. (2010). *Orhanizatsiia protsesu fizychnoho vykhovannia u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Organization of the process of physical education in a higher educational institution]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Fizychnye vykhovannia ta sport* [Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Physical Education and Sports], no. 1 (3), pp. 224-226 (In Ukrainian).

15. Shilko, V. H. (2003). *Metodolohiia postroeniia lichnostno-orientirovannogo soderzhaniia fizkulturno-sportivnoi deiatelnosti* [Methodology of constructing a person-oriented content of physical culture and sports activity]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury* [Theory and practice of physical culture], no. 9, pp. 45-49 (In Russian).

16. Yurchenia, I.N., Bohdanchik, N.V., Kasperovych, E.V. & etc. (2013). *Problemy poseshchaemosti zaniatii po fizicheskoi kulture u sovremennykh studentov* [Problems of attendance of physical education classes in modern students]. *Obrazovanie, meditsina, fizicheskaiia kultura i sport v profilaktike boleznei veka* [Education, medicine, physical culture and sport in the prevention of the diseases of the century]. Minsk, pp. 215-220 (In Russian).

В статье рассмотрены основные проблемы физического воспитания студенческой молодежи и пути повышения уровня их физической подготовленности. Установлена необходимость перестройки системы физического воспитания в вузах с ориентацией на личность студента, его потребности и состояние здоровья, а также обеспечения соответствующей материально-технической базы и уровня квалификации преподавателей.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, студенты, физическая подготовленность, интерес, материальная-техническая база.

The main problems of students' physical education and the ways of increasing the level of their physical preparedness are examined in this article. The necessities for restructuring the system of physical education at higher educational institutions with the focus on the personality of the student, his/her needs and the state of health, as well as for the provision of appropriate material and technical base of universities and the level of qualification of teachers are established.

*Key words:* physical education, students, physical preparedness, interest, material and technical basis.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-36-41

УДК 159.923

**О.Л. ПІНСЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології  
Криворізького державного педагогічного університету*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування особистісної самореалізації як психологічного феномену, розкрито зміст, взаємозв'язок і взаємообумовленість компонентів психологічної структури самореалізації, висвітлено основні психологічні механізми, що забезпечують продуктивність особистісної самореалізації.

*Ключові слова: самореалізація як психологічний феномен, мотивація, ціннісні орієнтації, смисл, психологічні механізми, саморегуляція.*

**П**остановка проблеми. Нові структурно-змістові зміни в сучасному суспільстві актуалізують проблему розуміння сутності і призначення людини, її можливостей і обмежень, здібностей, самооцінки, умінь розпоряджатися своїм життям і нести відповідальність за власні рішення, «вбудовування» себе у світ, «психологізацію» життя. Існуючі об'єктивні обставини і пов'язані з ними кардинальні зміни соціальної ситуації ставлять особистість перед необхідністю суб'єктивного вирішення складних питань, пов'язаних з проблемою особистісної самореалізації.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що феномен самореалізації стає предметом пильної уваги зарубіжних психологів гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мейя, К. Роджерс, Е. Фрома та ін.) в середині ХХ ст., які вживають його як синонім поняття «самоактуалізація». У працях Б.Г. Ананьєва, А.Г. Асмолова, Л.С. Віготського, Б.Д. Ельконіна, Л.Н. Когана, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна означена проблема знайшла певне відображення у зв'язку з дослідженням питань ролі діяльності в розвитку особистості.

Предметом активного розгляду самореалізація як самостійна проблема стала у 80-х роках минулого століття і досліджувалася в різних аспектах: пошук механізмів розвитку особистості як детермінант самореалізації (К.А. Альбуханова-Славська, Л.В. Галажинський, Л.А. Коростильова, Д.О. Леонтьєв та ін.); визначення змісту і розведення понять «самореалізація», «самоактуалізація», «самоідентифікація», «саморозвиток» (І.Б. Дерманова, І.Д. Єгоричева, Л.А. Коростильова, Е.В. Сайко та ін.); можливості саморегуляції, саморозвитку, самореалізації (К.А. Альбуханова-Славська, Л.І. Анциферова, Д.О. Леонтьєв, Л.А. Коростильова, та ін.). Однак попри існуючі напрацювання потребує подальшого дослідження питання теоретичних засад самореалізації особистості як психологічного феномену.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особистісної самореалізації як психологічного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Психологізація життя окремої людини можлива тільки на основі самопізнання, самозміни, саморозвитку, самореалізації. Теоретичний аналіз свідчить, що самореалізації є міждисциплінарною проблемою, а тому її дослідження входить в проблемне поле різних наук (філософії, соціальної психології, психології та ін.) кожна з яких виділяє певний аспект її вивчення. У контексті означеної проблеми предметом дослідження є психологічний аспект самореалізації.

Так, Д.О. Леонтьєв, виділяючи три рівні аналізу проблеми самореалізації (філософський, соціологічний, психологічний), зазначає, що в аспекті психології аналізуються особистісні якості, які дозволяють певній особистості продуктивно самореалізуватися, досліджується мотиваційна основа самореалізації; зворотній вплив об'єктивної і суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта, розглядаються проблеми самооцінки, рівня домагань, психологічного віку, картини життєвого шляху, світогляду тощо [9, с. 156–175].

Розглядаючи самореалізацію особистості в психологічному контексті Е.В. Галажинський стверджує, що самореалізація є «тим інтегруючим фактором, з яким пов'язано вирішення проблем життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і формування життєвих стратегій» [4, с. 7] і виділяє в ній такі аспекти: продуктивний (що отримується в результаті і навіть людині це потрібно?); особистісний (постановка проблеми потенціалу самореалізації і рівня креативності особистості, спрямованої на світ, на себе); процесуальний (виявляють себе проблеми самореалізації в суб'єктивному часі і просторі життєвого світу особистості); діяльнісний (дозволяє поставити проблеми спрямованості, вибіркової, мотивації, детермінації, регуляції діяльності, за допомогою якої особистість реалізує себе) [там само].

На думку Л.А. Коростильової, самореалізація «...як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожен певний момент часу», забезпечує «...здійснення можливостей розвитку «Я» шляхом власних зусиль, співтворчості, співдії з іншими людьми» [8, с. 52].

На основі аналізу наукових праць (Е.В. Галажинського, І.Д. Єгоричевої, Д.О. Леонтьєва, А. Маслоу та ін.) автор вибудовує структурно-функціональну модель самореалізації і вміщує в ній такі психологічно змістовні компоненти: мета (вивчаються досягнення метацінності), стан (розглядається у зв'язку з питаннями задоволеності самореалізацією), результат (певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху-неуспіху та за наявності властивостей, які сприяють самоздійсненню особистості).

Продуктивна самореалізація як психологічний феномен, на думку науковця, передбачає наявність розвинутої структури особистості, у якій на достатньо високому рівні виявляється гармонізація трьох блоків: «хочу», «можу» «треба», зміст яких обумовлюється ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини її мотиваційно-потребнісною сферою. При цьому людина співвідносить свої бажання – «хочу» (інтереси, схильності, що спонукають до активності) з можливостями – «можу» (самопізнання своїх можливостей, самовідношення, самооцінка) і необхідністю – «треба» (самоорганізація, яка включає в себе саморегуляцію, а також уявлення про соціальний запит до особистості). Стейкий баланс «хочу», «можу», «треба», у яких знаходять вираження особистісні характеристики, є умовою здійсненням і вибору ефективної стратегії самореалізації. [8, с. 53–58].

У контексті наукових уявлень І.Д. Єгоричевої самореалізація як складне інтегроване психологічне утворення являє собою складну систему взаємодетермінованих структурно-функціональних компонентів, основними з яких виступають: самоідентифікація, саморозвиток, самоактуалізація. Самоідентифікація представлена автором як спеціально організована суб'єктом діяльність з метою ототожнення самого з собою на основі самосвідомості, визначення себе і відношення до себе у співвіднесенні з іншими і у відносинах з іншими, самосприйняття, «виявлення» себе в широкій дійсності і на відповідному рівні формування уявлення особистості про себе як про цінність. Формою прояву самореалізації на етапі самоідентифікації є самоствердження.

Особистісні зміни, які відбуваються у процесі самоідентифікації, служать основою саморозвитку, який людина спрямовує на саму себе з метою позитивної самозміни в напрямі свого «ідеального Я». Значущим надбанням для особистості в процесі саморозвитку стає оволодіння рядом важливих психологічних характеристик: віра у свої здібності виконувати поставлені завдання; орієнтація на досягнення на відміну від орієнтації на уникнення невдач; інтернальний локус контролю. Формою прояву самореалізації на цьому етапі особистісного розвитку стає самовираження.

Як спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої є виявлення потенційних можливостей, діяльнісних потреб, життєвих смислів, уявлень про власне призначення у сві-

ті і переведення їх на наступний етап (власне самореалізацію) в активну форму у вигляді мотивів, які приводять до прагнення їх реалізації, а також результат цієї діяльності розглядає науковець самоактуалізацію. Формою прояву самореалізації на етапі самоактуалізації стає самовизначення [6, с. 28 -30].

Таким чином, у сучасній психології означена проблема розглядається дещо з різних позицій. Проте зазначимо, що попри всю варіативність підходів науковців у психологічній площині поняття «самореалізація» як психічне утворення, охоплює раціональну, емоційно-чуттєву, операційно-дієву та інші сфери структури особистості, які зумовлюють перебудову внутрішніх структур людської психіки, що пов'язано з самоздійсненням людини, розкриттям її сутнісних сил. Загально відомо, що родову сутність людини складає діяльність, яка спрямована на творення нею свого життя і самої себе, і виступає однією із форм самоздійснення у суспільстві. Але теоретичний аналіз засвідчує, що не всяка діяльність є самореалізацією. Суб'єкт реалізує свої сутнісні сили і виступає як особистість тільки в діяльності, мету якої він свідомо визначає сам. Тому сутність і характер самореалізації визначається свідомим прагненням особистості здійснити свою життєву мету, а успішність її детермінується усвідомленістю і прийняттям особистістю суспільних цілей як особистісно значущих. І чим більш цінніші і значущіші для суспільства життєві цілі особистості, тим вищий ступінь здійснення самореалізації.

Підґрунтям для формування цілей і завдань самореалізації, які визначають результативність і вектор цього процесу і виступають своєрідною мірою його продуктивності, є цінності. Цінності формують ціннісний компонент у структурі особистості і зумовлені тим, у чому особистість вбачає головний зміст людського існування, як реалізує свою концепцію життя. Ті цінності, що виступають для особистості як стратегічні цілі її діяльності називають ціннісними орієнтаціями, які як «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [1, с. 63] є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності і поведінки особистості.

У працях І.С. Кона підкреслюється, що ціннісні орієнтації проявляються в різних сферах особистості. На рівні когнітивної сфери вони містять у своїй структурі знання про цінності і знання-цінності. На рівні емотивної сфери – виявляються в оціночних судженнях, крізь призму яких людина сприймає навколишню дійсність. Поведінкова сфера пов'язана з реалізацією ціннісних орієнтацій в поведінці особистості, тобто презентує регулятори поведінки, її цілі і норми [7, с. 22–24].

Цінність, що займає найвище положення в системі ціннісних орієнтацій та має для індивіда найбільшу значущість, визначає провідну спрямованість особистості [1, с. 65], яка найчастіше в психологічних дослідженнях визначається через мотивацію і характеризується як «компонент мотиваційної сфери особистості» (С.Л. Рубінштейн).

У плані нашого дослідження заслуговують на увагу думки науковців [4, 5, 8, 9, 11], які вбачають прямий взаємозв'язок мотивації з самореалізацією особистості. Так, зокрема, Л.В. Коростильова стверджує, що «самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання» [8, с. 52].

У зв'язку з цим тільки зорієнтованість особистості на соціально значущі цілі і цінності служить мотиватором її соціальної активності, розвитку і самореалізації. Тому продуктивна самореалізація можлива лише за умови створення належної мотиваційної основи як сукупності внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають її поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення особистісних і суспільних цілей.

У психологічній площині феномену «самореалізація» великого значення набуває категорія «смысл життя», яка концептуалізується в цілях, ціннісних орієнтаціях особистості і трактується як «відображення узагальненого та усвідомленого принципу життя» [2, с. 72], домінуюча інтенція життя особистості на здійснення тієї чи іншої цінності [3, с. 140].

Смысл не суб'єктивний, людина не винаходить його, а знаходить у світі, в об'єктивній дійсності (Франкл). Саме тому Д.О. Леонтьєв, установивши стійкий кореляційний зв'язок життєвого і особистісного смыслу людини, підкреслює: якщо життєвий смысл виступає об'єктивною характеристикою відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта, то особистісний смысл виступає формою відображення життєвого відношення у свідомості суб'єкта, в образі світу [10, с. 168–169]. Оскільки смислотворення визначеність не-

обхідна людині для відчуття міцності, стійкості і спрямованості життя, надання йому цільності в часі і різноманітних проявах, то визначення смислу життя, на думку І.Е. Бекешкіної, входить до складу насущних потреб особистості. Незадоволеність потреби в смислі життя веде до «обезсмыслення» життєвого шляху [3, с. 133].

Звичайно, смисл свого життя кожна людина уявляє по-різному. Проте загальним психологічним знаменником для змістовного тлумачення смислу життя є прагнення людини до самоздійснення. Тому для судження про ступінь самореалізації у житті необхідно враховувати, не тільки зовнішньо-подійний план – видимі атрибути визнання (посада, нагороди тощо), але і його внутрішньо-смыслову основу (внутрішньо-особистісне усвідомлення свого морального покликання у житті) [3, с. 146–147].

Згідно з позицією психології особистості С.Л. Рубінштейна щодо здатності людини до творчих перетворень не тільки зовнішнього світу, а і себе, особистість одночасно виступає як об'єкт і суб'єкт розвитку, в результаті чого відбувається творення людиною самої себе. У цьому зв'язку слушною є думка Д.О. Леонтьєва, який стверджує, що реалізація людиною своєї родової сутності відбувається у вільній творчій діяльності, що пов'язує проблему самореалізації з питаннями виникнення, сутності і характеру творчих сил людини [9, с. 156]. Через потребу в творчості, соціально-перетворювальній діяльності реалізується потреба особистості в самореалізації [7, с. 137], а «прагнення до творчої самореалізації є проявом істинної природи людини, яка не залишає її вибору» [4, с. 25].

Вищевикладене дозволяє стверджувати, що потенційні творчі можливості особистості в процесі самореалізації виявляються, з одного боку, в новизні і значущості предметних результатів творчої праці, а з іншого, – у змінах особистісної структури суб'єкта творчості, які ведуть внаслідок самовдосконалення до змін у характері й змісті її життєвих проявів.

Досліджуючи психологічні механізми, за допомогою яких суб'єкт організовує особистісну самореалізацію, у ряді праць (6; 9; 11; 13). підкреслюється, що пусковим механізмом самореалізації виступають потреби, які активізують людину на пошук мети, досягнення якої може задовольнити цю потребу. Базовою потребою, що мотивує різні види діяльності людини та визначає її ефективність, А. Маслоу вважав потребу в самореалізації, яка об'єднує спонуки, пов'язані з прагненням людини до найповнішої реалізації набутих знань, умінь, здібностей, особистого потенціалу [11]. За Л.М. Коганом, особистість до самореалізації спонукає настійлива внутрішня потреба. У цьому розумінні самореалізація виступає як безкоштовна, бо єдиний її «зиск» – прагнення до виконання своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку. При цьому потреба в самореалізації здійснюється через потребу в творчості, в соціально-перетворювальній діяльності, що дозволяє говорити про наявність потреби в творчій самореалізації [6, с. 137–138].

У виборі нових способів творчої самореалізації важливу роль відіграє механізм особистісної рефлексії, з появою якої, як стверджує С.Л. Рубінштейн, «виникає здатність принципово нового, більш якісного способу буття, який виходить за межі безпосередніх зв'язків і сприяє конструктивній самореалізації» [13, с. 112]. Стимулюючи осмыслення і усвідомлення суб'єктом себе, визначаючи особистісний смисл тієї чи іншої події, рефлексія сприяє видозміненню шкали цінностей особистості і створенню системи нових життєвих орієнтирів.

Одним з психологічних механізмів, що забезпечує творення людиною самої себе в процесі самореалізації виступає саморозвиток як один з типів самореалізації (самоактуалізації) особистості, спрямованої на власне зростання [11]. З точки зору Д.О. Леонтьєва «саморозвиток тісно пов'язаний з самореалізацією оскільки він мотивується прагненням розвиватися, збагачувати свої сутнісні сили для кращої самореалізації в майбутньому» [9]. У зв'язку з цим Л.Н. Коган стверджує: «Самореалізація спонукає особистість до подальшого розвитку, який дає можливість здійснювати наступні акти самореалізації на більш високому рівні. У процесі самореалізації людина розвивається, а розвиваючись реалізує себе» [6, с. 149]. У площині означеного можна стверджувати, що самореалізація і саморозвиток особистості – це єдиний процес, у якому особистість розвивається, а розвиваючись – реалізує себе.

Вмотивованим суб'єктом самореалізації, готовим приймати самостійні рішення, реалізувати заплановане, особистість стає за допомогою механізму психічної саморегуляції, яка характеризується специфічною активністю, спрямованістю на актуалізацію психічних резервів відповідно до особливостей ситуації діяльності і спілкування. Одним з найви-

щик рівнів психічної саморегуляції виступає самокорекція особистості, яка підвищує відповідальність за умови суспільної і особистої значущості поведінки та діяльності. Ураховуючи допущені відхилення вибраного напрямку і плану дій, суб'єкт коригує свої вчинки, добирає і застосовує засоби, найбільш відповідні меті і обставинам. Функцію коригування поведінки виконує механізм самоконтролю, який забезпечує усвідомлену саморегуляцію та актуалізацію способів дії, адекватних особистісно прийнятним нормам суспільної поведінки і відіграє роль її внутрішнього регулятора. Самоконтроль полягає у забезпеченні максимальної відповідності діяльності намірам особистості, що досягається, з одного боку, перевіркою правильності прийнятих рішень і здійснюваних учинків, а з іншого, – запобіганням і практичним виправленням відхилень від мети.

**Висновок.** Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зазначити, що самореалізація як багатоаспектний психологічний феномен являє собою вищу форму виявлення творчої природи людини, її креативного потенціалу, що пов'язано з процесом перебудови внутрішніх структур людської психіки на основі цілепокладання, цілездійснення, ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих установок, усвідомлення особистістю образу свого «Я» як унікального, неповторного світу. Як складний феномен людського буття самореалізація забезпечує універсальну здатність особистості ставитися до себе як до суб'єкта, здатного до самоствердження на основі внутрішніх якостей і потреби у творчій самореалізації. що реалізується за допомогою системи психологічних механізмів.

Потребують подальшої розробки питання теоретичних моделей самореалізації, технологій саморозвитку, що забезпечують продуктивність самореалізації.

#### Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни: монография / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301с.
3. Бекешкина И.Э. Смысл жизни и нравственная самореализация / И.Э. Бекешкина // Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / отв. ред. Л.В. Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – С.118–133.
4. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 454 с.
5. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С. 11–32.
6. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Политиздат. 1984. – 252 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989 – 255 с.
8. Коростылева Л.А. Психология самореализации: брачно-семейные отношения личности / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 242 с.
9. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., – С.156.–175.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой регуляции / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 286 с.
11. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл.-бук; К: Ваклер, 1997. – 304. с.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.

#### References

1. Alekseeva, V.H. (1984). *Tsennostnye orientatsii kak factor zhiznedeiatel'nosti i razvitiia lichnosti* [Valuable orientations as a factor of vital activity and development of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], vol. 5, no. 5, pp. 63-70 (In Russian).
2. Albukhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Stratehiia zhizni* [The strategy of life]. Moscow, Mysl Publ., 301 p. (In Russian).



3. Bekeshkina, I.E. In L.V. Sovan (Ed.). (1987). *Smysl zhizni i nrvstvannaia samorealizatsiia* [The meaning of life and moral self-realization]. *Zhiznennyi put lichnosti (voprosy teorii i metodologii sotsialno-psikhologicheskogo issledovaniia)* [Personal life path (questions of theory and methodology of socio-psychological research)]. Kiev, Naukova Dumka Publ., pp. 118-133 (In Russian).
4. Halazhynskii, E.V. (2002). *Sistemnaia determinatsiia samorealizatsii lichnosti. Dis. dok. psikhol. nauk* [The system determination of self-realization of the individual. Dis. doc. psychol. science]. Tomsk, 454 p. (In Russian).
5. Ehorycheva, I.D. (2005). *Samorealizatsiia kak deiatelnost* [Self-realization as an activity]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], no. 3 (43), pp. 11-32 (In Russian).
6. Kohan, L.N. (1984). *Tsel i smysl zhizni cheloveka* [The purpose and meaning of human life]. Moscow, Politizdat Publ., 252 p. (In Russian).
7. Kon, I.S. (1989). *Psikhologiia rannei yunosti* [Psychology of Early Adolescence]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 255 p. (In Russian).
8. Korostyleva, L.A. (2000). *Psikhologiia samorealizatsii: brachno-seimeinye otnosheniia lichnosti* [Psychology of Self-Realization: Marriage-Family Relationships of the Personality]. Sankt-Peterburh, Sankt-Peterburhskii universitet Publ., 242 p. (In Russian).
9. Leontev, D.A. In D.A. Leontev & V.H. Shchur (Ed.). *Samorealizatsiiai sushchnostnye sily cheloveka* [Self-Realization and Essential Human Powers]. *Psikhologiia s chelovecheskim litsom: humanisticheskaia perspektiva v postsovetskoii psikhologii* [Psychology with a Human Face: A Humanistic Perspective in Post-Soviet Psychology]. Moscow, pp. 156-175 (In Russian).
10. Leontev, D.A. (2003). *Psikhologiia smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi rehuliatcii* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic regulation]. Moscow, Smysl Publ., 286 p. (In Russian).
11. Maslou, A. (1997). *Psikhologiia bytiia* [Psychology of Existence]. Moscow, Refl.-buk Publ, Kiev, Vakler Publ., 304 p. (In Russian).
12. Rubinshtein, S.L. (1973). *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 416 p. (In Russian).

В статье осуществлено теоретическое обоснование самореализации как психологического феномена, раскрыты содержание, взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов психологической структуры самореализации, освещены основные психологические механизмы, обеспечивающие продуктивность личностной самореализации.

*Ключевые слова:* самореализация как психологический феномен, мотивация, ценностные ориентации, смысл, психологические механизмы.

The theoretical substantiation of self-realization as a psychological phenomenon has been discussed in this article, the content, interrelation and interdependence of the components of the psychological structure of self-realization have been disclosed, basic psychological mechanisms to ensure the productivity of personal self-realization have been highlighted.

*Key words:* self-realization as a psychological phenomenon, motivation, value orientations, meaning, psychological mechanisms.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-42-47

УДК 371.7

**В.В. ПІЧУРІН,**

*кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**Я.Ю. ЖАРКО,**

*студент Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті подано особливості сприйняття концепції здорового способу життя та специфіку слідування його практикам сучасною студентською молоддю.

Показано, що студенти хоч і визнають велику значущість здорового способу життя (ЗСЖ) як певного ідеалу, на практичному рівні не слідують йому повною мірою. Існують чинники, які заважають реалізовувати практики ЗСЖ. Рекомендовано приділити більше уваги теоретичним знанням студентів, мотивувати їх до ЗСЖ.

*Ключові слова: здоровий спосіб життя, студенти.*

**П**остановка проблеми. Розгляд проблематики ставлення студентської молоді до концепції здорового способу життя (ЗСЖ) є досить важливим в умовах сучасної соціокультурної ситуації у світі загалом та в Україні зокрема. Процеси глобалізації, інформатизації, комерціалізації, безумовно, вплинули на ціннісні орієнтації та практики пересічного українця. Найбільшого впливу зазнає молодь, яка інтенсивно «вбирає в себе» нові тенденції та цінності. Особливо потрібно акцентувати увагу на студентській молоді, яку можна назвати економічно-трудова потенціалом держави, тобто її майбутнім. У сучасних умовах класична концепція ЗСЖ не рідко відходить від свого початкового сенсу, в деяких випадках вона може ставати модним трендом, товарним знаком, маркером статусу або елементом показної поведінки. Тому досить актуальним стає аналіз того, як саме сприймає та практикує здоровий спосіб життя студентська молодь. Адже дослідження розуміння студентами ЗСЖ дає нам можливість надалі виробити методики та заходи, які допоможуть покращити загальний стан здоров'я в цій соціальній групі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження концепту здорового способу життя як явища соціальної реальності, з позиції філософського, історичного, соціологічного дослідного векторів, прослідковується в наукових доробках вітчизняних і російських дослідників. Вітчизняні дослідники: А.О. Кузнецов, Н.А. Швець, Л. Кожевнікова, З.П. Бондаренко, О.М. Литвиненко, Є.О. Білан, В.В. Шутєєв, А.В. Слободянюк, Д.О. Гладка, М.З. Крук, Ю.О. Павлов, О.Л. Файчук, В.І. Масальський, М.В. Кириченко, В.Д. Гава, І.О. Кудряшов, А.В. Артюгін, М.В. Русанов, А.М. Сотула, М.М. Логінов, М.В. Кошманюк та ін. Російські дослідники: У.С. Борисова, С.Н. Андросова, А.М. Щербакіна, К.А. Юровська, Т.В. Карасева, С.Н. Толстов, П.А. Кисляков та ін.

Дослідники В.І. Масальський та М.В. Кириченко зазначають що формування поняття «Здоровий спосіб життя» має глибинні корені в історичній думці людства. Так, наприклад, у давніх індійських текстах «Упанішадах» зазначається «Лише тіло потрібно тут (при земному існуванні) вшанувати, про тіло слід дбати. Той, хто дбає про тіло, досягне обох світів –

і цього і того». Дослідники вказують на те, що проблематикою здорового способу життя цікавились і на наступних історичних етапах (наприклад, Сократ в епоху античності та філософ Шопенгауер в епоху Просвітництва). Зазначену проблему розглядав також і відомий вітчизняний мислитель – Г. Сковорода. Він зазначав: «...як здоров'я має свою точку всередині тіла, так мир і щастя в найглибшій точці душі нашої перебувають і є здоров'ям її та нашим блаженством». Фізичне здоров'я як найважливіший скарб трактувалося протягом усієї історії українського народу: від народних приказок («Здоров'я усього дорожче», «Здоров'я не купиш») до системи військово-фізичної підготовки в добу козаччини. У сучасному ж науковому дискурсі здоров'я та здоровий спосіб життя розглядається як складний феномен, що містить філософський соціальний, економічний, біологічний, медичний аспекти [4, с. 186]. Отже, ми бачимо, що проблематика здоров'я та здорового способу життя мала місце протягом всієї історії людства на рівні фольклору, філософських роздумів, у практиках військової справи. На сучасному етапі ця проблематика почала розглядатися в рамках наукового поля. Ураховуючи багатогранність феномену ЗСЖ вона досліджується різними науковими дисциплінами. У нашому дослідженні цей феномен ми розглядатимемо як елемент соціальної реальності, тому будемо використовувати соціологічний підхід до його вивчення. Слід зазначити, що і в рамках цього підходу існують різні трактування ЗСЖ.

Ураховуючи велику кількість визначень поняття «здоровий спосіб життя», які зустрічаються в науковій літературі, в першу чергу, слід зафіксувати найбільш узагальнене та близьке для нашого дослідного вектора трактування цього феномену. На нашу думку, найбільш вдале (за критерієм повноти та узагальнення) визначення надає у своїй статті Є.П. Носкова, де вона розкриває сутність поняття «здоровий спосіб життя» в рамках макро- та мікрорівнів соціальної реальності. Так, на макрорівні ЗСЖ – концепція соціальної політики, базована на визнанні високої соціальної значущості здоров'я, відповідальності за його збереження з боку держави, індивіда, соціальної групи і суспільства в цілому і яка стверджує необхідність прийняття конкретних заходів і дій, спрямованих на створення безпечного і сприятливого середовища проживання. На мікрорівні, тобто на рівні особистості, а не суспільства як цілого ЗСЖ – усвідомлена і цілеспрямована поведінка людини, яка має на увазі застосування в її щоденній практиці матеріальних і духовних чинників та умов, що позитивно впливають на збереження і зміцнення здоров'я [5, с. 87–88]. Отже, ми можемо наголосити, що ЗСЖ як соціальне явище може відобразитися на системному рівні (наприклад, соціальна політика держави або набір цінностей, традицій певного суспільства, що пов'язані зі збереженням здоров'я), а також на міжособистісному рівні, де його можна зафіксувати в рамках практик та ціннісних орієнтацій людини (наприклад, рівень залучення практик ЗСЖ в повсякденному житті конкретного індивіда).

Оскільки предметом аналізу в рамках цієї статті є ЗСЖ в сприйнятті та практиках соціальної групи студентства, то в цьому випадку, ми будемо говорити про прояв ЗСЖ саме на мікрорівні, тобто в рамках практик та ціннісних орієнтацій самих студентів. Наступним кроком нам необхідно внести більше конкретики в зміст ЗСЖ, саме його практичної сторони, іншими словами, потрібно відповісти на питання «які практики із усього їх різноманіття ми можемо називати практиками ЗСЖ». Так, О.Л. Файчук зазначає, що більшість науковців до основних практик ЗСЖ відносять: збалансоване та раціональне харчування, оптимальний руховий режим, відмову від шкідливих звичок, бажання опанувати мистецтво бути здоровим, дотримання режиму праці і відпочинку, самоконтроль за станом здоров'я, відмову від шкідливих звичок, сексуальну культуру, профілактику хвороб, особисту гігієну, заняття спортом, екологічно грамотну поведінку [6, с. 91–92]. Отже, ці практики є видимими діяльними та поведінковими індикаторами дотримання ЗСЖ, масштаб їх включення у всю систему практик особистості, а також частота їх реалізації в часі, може говорити про рівень включеності концепції ЗСЖ у свідомості людини.

На рівень представленості практик ЗСЖ в загальному обсязі практик певної особистості здійснює вплив цілий набір соціальних факторів, які також можна поділити на мікрорівневі та макрорівневі. Мікросоціальними факторами є демографічні характеристики (стать, вік); виховання і сімейний стан; рівень освіти, інтелектуальний рівень; професія, місце роботи і умови праці; навколишнє середовище (соціальний простір); рівень матеріального забезпечення; умови побуту; особистісні мотивації. Макросоціальні фактори – соціальні і по-

літичні зміни, культурні (національні, конфесійні та ін.) традиції, рівень та якість життя населення, рівень розвитку медицини і охорони здоров'я, інфраструктури [5, с. 90]. Отже, ми констатуємо, що ЗСЖ на особистісному рівні виявляється в представленості в загальній системі практик людини, таких, що належать до діяльності, спрямованої на позитивний вплив на здоров'я, а рівень засвоєння людиною цих практик пов'язаний із системою факторів макросоціального та мікросоціального рівня (економічних, освітніх, сімейних факторів та ін).

Розглянувши ЗСЖ як соціальний феномен на загальному рівні, перейдемо до його аналізу в рамках конкретної соціальної групи суспільства – студентської молоді. Студентська молодь має специфічні особливості, які відрізняють її від інших соціальних груп. У першу чергу, представники цієї групи мають такі характеристики: молода вікова категорія (приблизно 16–25 років), навчальна діяльність у ВНЗ, також у багатьох випадках сумісництво трудової та навчальної діяльності.

**Формулювання мети:** виявити особливості сприйняття концепції ЗСЖ та специфіку слідування його практикам сучасною студентською молоддю.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідниця М.В. Кошманюк зазначає що стан здоров'я студентської молоді – один із важливих узагальнюючих параметрів здоров'я нації. Студентство являє собою потенціал кваліфікованих трудових ресурсів країни, основний інтелектуальний потенціал суспільства, а також є активним суб'єктом соціального відтворення та рушійною силою подальших соціально-економічних змін та суспільного розвитку держави [2, с. 69].

Розглянемо проблематику здорового способу життя на прикладі студентів ДНУ ім. О. Гончара. У першу чергу, проаналізуємо останнє соціологічне дослідження щодо цієї проблематики за допомогою методу опитування, яке було проведене кафедрою соціології за 2013 р. на тему: «Якість життя студентів ДНУ» [3].

У першу чергу в рамках опитування з метою фіксації самовідчуття студентами власного стану здоров'я було задано таке питання: «Як ви оцінюєте свій рівень здоров'я?». У результаті був отриманий такий розподіл відповідей: високий – 23,9%; середній – 66,8%; низький – 4,8%; важко відповісти – 4,5%. Виходячи з отриманих відповідей ми бачимо, що більше половини студентів визначають свій рівень здоров'я як середній, в той час як майже одна четверта респондентів вважають його високим. Отже, ми маємо зазначити, що самовідчуття студентами рівня свого здоров'я носить більшою мірою позитивний характер.

У рамках нашої тематики досить актуальним постає питання, що саме розуміють студенти під поняттям «Здоровий спосіб життя» (рис. 1). У ході опитування було отримано такі результати (сума значень перевищує 100%, тому що респонденти могли вибирати декілька варіантів відповіді):



Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання «Що ви вкладаєте у поняття здоровий спосіб життя?»

Ці результати показують нам, що студенти ДНУ в першу чергу під ЗСЖ розуміють набір певних активних тілесних практик та спортивну діяльність. Студенти пов'язують ЗСЖ з активністю як найбільш видимим показником такого способу життя. Приблизно половина студентів компонентами ЗСЖ вважають здорове харчування та сон, а також відсутність шкідливих звичок – 47,9% та 44,7% відповідно. Отже, загалом студенти до ЗСЖ включають набір найбільш очевидних та класичних його компонентів, набір як активних (спорт), так і пасивних (сон) тілесних практик. Проте було помічено, що досить невелика кількість студентів вважають елементами ЗСЖ дотримання режиму дня та емоційний стан – 5,5% та 4,6% відповідно. Слід наголосити що правильний режим дня та відсутність стресу є важливими компонентами ЗСЖ. Концепція ЗСЖ спрямована не тільки на фізичне здоров'я, а й на емоційне.

Щодо відчуття власної приналежності до практик ЗСЖ половина студентів зазначила, що вони слідуєть ним, а приблизно одна п'ята відповіла, що скоріше підтримують ЗСЖ (рис.2).



Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на питання: «Чи ведете ви здоровий спосіб життя?»

Після 2013 р. досліджень студентів ДНУ ім. О.Гончара (методом опитування) щодо проблематики здорового способу життя кафедрою соціології не проводилось. Проте у 2017 р. студенткою ДНУ В.І. Андроновною в рамках бакалаврської випускної роботи було проведено дослідження методом фокус-групи на тему: «Здоровий спосіб життя як модний тренд в повсякденних практиках сучасної студентської молоді» [1]. Оскільки фокус-група на відміну від опитування є якісним методом, то, враховуючи недоліки в контексті репрезентативності, цей метод дає нам змогу більш глибоко зануритись у сам феномен та його прояв. У нашому випадку це сприйняття ЗСЖ в цілому та його практик студентами ДНУ. Отже, аналіз сприйняття студентами ЗСЖ на основі фокус-групового дослідження, на нашу думку, є досить доречним при досягненні поставленої мети в рамках цієї статті.

У ході вторинного аналізу результатів фокус-групового дослідження, ми дійшли певних узагальнених висновків.

У першу чергу, при обговоренні самого поняття ЗСЖ студентська молодь надавала такі варіації його розуміння: «Спосіб життя, завдяки якому ми виглядаємо здоровіше і краще»; «Стиль життя людини, який дозволяє бути в формі»; «Турбота про своє здоров'я, фізичний і психоемоційний стан»; «Душевний стан, спрямований на гармонію з собою»; «ЗСЖ – це коли людина стежить за своїм здоров'ям у всіх проявах»; «Це дотримання правил здорового способу життя». Тобто студенти досить широко сприймають саму концепцію ЗСЖ як певну діяльність (стиль, спосіб життя), що закріплена в життєвих орієнтирах людини та позитивно спрямована на здоров'я людини (у вигляді контролю, покращання, профілактики стану здоров'я).

При обговоренні можливого зближення ЗСЖ та певних модних трендів половина інформантів вказують, що модна тенденція до ЗСЖ на них ніяк не відображається: «Усе залежить від людського бажання: хоче займається, не хоче – ні. Мені просто подобається ЗСЖ, тому що з цим способом життя я відчуваю себе краще»; «ЗСЖ має бути не попсовим віянням, а свідомим вибором і рішенням людини»; «Якщо я хочу бути здоровою, я буду. Тенденції впливають на людей слабкохарактерних, залежних від громадської думки». Отже, ми бачимо, що студенти відкидають стимул моди при практиці ЗСЖ, вони вказують що це, в першу чергу, потреба особиста (підтримання власного здоров'я), а не соціальна (бути в тренді).

Виходячи з відповідей інформантів фокус-групи, які говорять, що дотримуються ЗСЖ, ми помітили, що за часовими рамками вони зазначають період від початку свідомого віку і до теперішнього часу: «Скільки себе знаю, стільки і намагаюся дотримуватися»; «Мене ще з дитинства члени сім'ї залучали до ЗСЖ, що вплинуло на мене дуже сильно, а також на мій стиль життя в більш свідомому віці». Ми можемо зафіксувати, що студенти сприймають це явище як певну філософію життя, що вплетена в життєві орієнтири людини протягом усього свідомого життя.

У рамках фокус-групи більша частка студентів вказували на складність слідування ЗСЖ з причини невиващення фінансів та часу. Так, наприклад, одне із висловлювань: «Це коштує великих грошей і таймінгових витрат: так, потрібно окремо купити собі продукти і правильно їх приготувати, потрібно виділити час на спорт. Та і останні місяці навчання – час максимально стресовий і обмежує в можливостях».

Однак студенти зазначали, що підтримують певні окремі практики ЗСЖ. Під час фокус-групи студенти говорили за такі практики: правильність, збалансованість харчування, тренажерний зал, йога, прогулянки пішки, часто недотримання шкідливих звичок, зарядка вранці / ввечері.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Студенти ДНУ уявляють концепцію ЗСЖ як певний стиль або філософію життя, що спрямована на дбайливе та позитивне ставлення до власного здоров'я. Вони не ототожнюють ЗСЖ з певною модною тенденцією, вважаючи його особистим внутрішнім вибором кожного. Попри те, що студенти признають велику значущість ЗСЖ як певного ідеалу, на практичному рівні вони не дотримуються його повною мірою, або взагалі не дотримуються. По-перше, існують чинники які заважають реалізувати практики ЗСЖ: брак часу; фінансові складнощі; нехтування ЗСЖ через переважання навчально-освітніх та професійних цілей. По-друге, студенти не повністю поінформовані про практичне наповнення ЗСЖ. Частка студентів, які відносять себе до людей, що ведуть здоровий спосіб життя, вказують лише на деякі його практики. Тому за для покращання ситуації з приводу цієї проблематики перед системою фізичного виховання у ВНЗ стоїть завдання інформаційно-ідеологічного характеру. Фізичне виховання в стінах університету має полягати не тільки у фізичних заняттях та здачі нормативів, а й також інформуванні студентів про ЗСЖ. У першу чергу, більш детально потрібно інформувати про практики ЗСЖ, щоб студенти в повному обсязі уявляли ЗСЖ, а не тільки знали певні найочевидніші практики в його системі (спорт, правильне харчування). Було б добре в програму з фізичного виховання студентів ввести теоретичний (лекційний) курс, наприклад: «Здоровий спосіб життя – основа здоров'я». Оскільки студенти зазначали про нестачу часу, щоб слідувати ЗСЖ, потрібно також проводити заняття по тайм-менеджменту, щоб студенти навчилися правильно розподіляти час. Потрібно також інформувати студентів, як за відсутності необхідних матеріальних ресурсів (без фітнес-центрів, тренерів), поєднуючи навчально-освітню, трудову діяльність, вдало практикувати ЗСЖ у своєму повсякденному житті. Окрім інформування, ще одним важливим компонентом є пропагування ідей ЗСЖ. Потрібно мотивувати студентів дотримуватись ЗСЖ, реалізовувати його практики не тільки в стінах університету, на заняттях фізичного виховання, а й поза ними. Таким чином, на нашу думку, можна підвищити рівень культури здоров'я серед молоді, яка є майбутнім нашої держави.

#### Список використаних джерел

1. Андропова В.І. Здоровий спосіб життя як модний тренд в повсякденних практиках сучасної студентської молоді: дипл. бакалавра: 6.030101 / В.І. Андропова; Дніпровський національний університет ім. О. Гончара. –Дніпро, 2017. – 63 с.
2. Кошманюк М.В. Особливості формування здорового способу життя студентів в умовах вищого навчального закладу / М.В. Кошманюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип. 30. – С. 69–73.
3. Кривошеин В.В. Качество жизни студентов ДНУ / В.В. Кривошеин; под общ.ред. зав. кафедрой социологии проф. В.В. Кривошеина. – Днипро. Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара. – 2013. – С. 37–43.
4. Масальський В.І. До проблеми здорового способу життя сучасних студентів: досвід історико-соціологічного аналізу / В.І. Масальський, М.В. Кириченко // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». –2011. –№10. – С.185–193.
5. Носкова Е.П. Социологическое прочтение здорового образа жизни / Е.П. Носкова // Экономический вестник Татарстана. –2013. –№2. – С. 87–90.
6. Файчук О.Л. Формування здорового способу життя особистості: історико-теоретичний аспект / О.Л. Файчук // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.:Педагогіка. –2011. – Т. 153. – Вип. 141. – С. 89–92.

## References

1. Andronova, V.I. (2017). *Zdorovyi sposib zhyttia yak modnyi trend v povsiakdennykh praktykakh suchasnoi studentskoi molodi* [Healthy lifestyle as a fashionable trend in everyday practices of a modern student youth]. *Dniprovskiy natsionalnyi universytet imeni O. Honchara* [Oles Honchar Dnipro National University]. Dnipro, 63 p. (In Ukrainian).
2. Koshmaniuk, M.V. (2014). *Osoblyvosti formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu* [Peculiarities of formation of healthy lifestyle habits in students in the environments on higher educational establishments]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota* [Scientific bulletin of Uzhgorod University. Pedagogy. Social work], issue 30, pp. 69–73 (In Ukrainian).
3. Kryvoshein, V.V. In V.V. Kryvoshein (Ed.). (2013). *Kachestvo zhyzni studentov DNU* [The quality of life of DNU students]. *Dniprovskiy natsionalnyi universytet imeni O. Honchara* [Oles Honchar Dnipro National University], pp. 37–43 (In Ukrainian).
4. Masalskyi, V.I. & Kirichenko, M.V. (2011). *Do problemy zdorovoho sposobu zhyttia suchasnykh studentiv: dosvid istoryko-sotsiologichnoho analizu* [About the problem of healthy lifestyle and modern students: a historical sociological analysis]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»* [Bulletin of the Yaroslav Mudryi National Law University], no. 10, pp. 185–193 (In Ukrainian).
5. Noskova, E.P. (2013). *Sotsiologicheskoe prochtenie zdorovoho obraza zhizni* [Sociological study of a healthy lifestyle]. *Ekonomicheskii vestnik Tatarstana* [Economic Bulletin of Tatarstan], no. 2, pp. 87–90 (In Russian).
6. Faichuk, O.L. (2011). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia osobystosti: istoryko-teoretychnyi aspekt* [Formation of healthy lifestyle in an individual: a theoretical historical study]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Pedagogika* [Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University. Pedagogics], vol. 153, issue 141, pp. 89–92 (In Ukrainian).

В статье представлены особенности восприятия концепции здорового образа жизни и специфики следования его практикам современной студенческой молодежью. Показано, что студенты хоть и признают большую значимость здорового образа жизни (ЗОЖ) как определенного идеала, на практическом уровне не следуют ему в полной мере. Существуют причины, которые препятствуют реализации практики ЗОЖ. Рекомендовано уделить больше внимания теоретическим знаниям студентов, мотивировать их к ЗОЖ.

*Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты.*

This article highlights the perceptual peculiarities of the concept of healthy lifestyle (HL) and its specificity as practiced by modern student youth. Although the students are shown to recognize the importance of HL as a certain ideal, they are not fully committed to it on a practical level. There are various factors that do not allow for full adoption of HL practices. It is recommended that more attention is paid to theoretical knowledge of students, to motivate them towards wider adoption of HL.

*Key words: healthy lifestyle, students.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-48-55

УДК 378.1:004.738.5

**Г.М. РЖЕВСЬКИЙ,**

*кандидат психологічних наук, доцент, докторант,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті  
Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

## **ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

У статті визначено ступінь розробки проблеми дослідження впливу Інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді в **сучасних умовах**. Визначено особливості позитивного та негативного впливу Інтернет-середовища. З'ясовано вплив окремих складових Інтернет-середовища на навчальну діяльність студентів. Визначено думку студентів та викладачів щодо переліку сайтів та їх користі для навчання та професійної діяльності. Розроблено педагогічні рекомендації щодо запобігання негативному впливу Інтернет-середовища.

*Ключові слова. Інтернет-середовище, студенти, навчальна діяльність, позитивний та негативний вплив, рекомендації.*

**П**остановка проблеми. У сучасних умовах інтенсивно відбувається інформатизація навчального процесу в університетах України. Комп'ютеризація та інтернетизація суспільства не оминули стороною і сучасну освіту. Сучасні інформаційно-комунікаційні, комп'ютерні, електронні, цифрові та Інтернет-технології інтенсивно впроваджуються в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів. Особливо яскраво на фоні інтенсивного розвитку сучасних технологій виділяється глобальна Інтернет-мережа. Студентська молодь є активним користувачем Інтернет-середовища. Сучасний навчальний процес приводить до інтернетизації життєвого простору студентів. Розвиток Інтернет-середовища відкрив нові перспективи удосконалення освітнього процесу, традиційні методи навчання доповнюються новими сучасними формами і методами навчання на основі використання Інтернету, електронно-комп'ютерних мереж і телекомунікаційних засобів. Найбільш розповсюдженою є саме дистанційна форма навчання.

Вплив Інтернету на сучасну студентську молодь з кожним днем стає все більш помітним і безпосередньо впливає як на міжособистісні стосунки, життєвий простір, так і на навчально-освітній процес.

Інтернет, у першу чергу, надає великий масив інформації, а, як відомо, інформація – це дуже потужне знаряддя в сучасному світі, а інколи навіть зброя. У зв'язку з цим виникає питання: настільки необхідним і, звичайно ж, науково продуманим є вплив на молодь інтенсивного розвитку сучасної обчислювальної техніки, комп'ютерних мереж і нових інформаційних технологій.

У сучасних умовах навчального середовища ми спостерігаємо прояви проблеми так званого «зомбування» сучасної молоді як комп'ютерними іграми, так і Інтернетом в цілому. У нашому дослідженні визначено позитивний і негативний вплив Інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді університету.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зміст причин, механізмів формування, критеріїв і стадій залежної поведінки вивчали Я. Гілінський, А. Гоголева, А. Єгоров, Ц. Короленко, В. Менделевич, Н. Мехтіханова, Г. Старшенбаум, В. Шабаліна [3, 4, 10]. Психологічні характеристики студентської молоді, сприяючі розвитку залежної поведінки, досліджува-



ли Г. Абрамова, О. Безрукова, К. Брагіна, Б. Волков, Н. Горбань, І. Малкіна-Пих, Л. Нефедовська, С. Пиявський, О. Понукаліна, О. Толченнов, О. Хухлаєва [1, 2, 3, 6]. Ідеї і теорії поширення та впровадження віртуальної реальності в повсякденне життя суспільства розробляли П. Альошин, В. Бабенко, А. Воронов, О. Генісаревський, Ф. Гиренюк, Л. Гримак, В. Жданов, Д. Іванов, С. Іконніков, М. Кастельс, Е. Ковалевська, І. Корсунцев, Н. Носов, Т. Носова, М. Опеньков, В. Рогозін, Н. Форман, Ф. Хемміт, Е. Шаповалов, Ю. Яценко [5, 6, 7, 10]. Значним є доробок досліджень у сфері виникнення і розвитку інтернет-залежності Е. Бен-Артзи, Т. Больбот, А. Войскунського, І. Гамбургера, І. Голдберг, М. Грифіті, А. Єгорова, А. Жичкіної, С. Каплан, А. Котлярова, Н. Кузнецової, В. Лоскутова, М. Орзак, Е. Петрової, Р. Роджерса, І. Чудової, Н. Шапири, Л. Юр'євої, К. Янг [5, 8, 11, 12]. Організацію профілактики залежної поведінки в сучасному суспільстві вивчали А. Гоголева, Н. Залигіна, А. Котляров, Л. Леонова, К. Лисецький.

**Формулювання мети.** Мета нашого дослідження полягає у визначенні впливу Інтернет-середовища на студентів університету під час навчальної діяльності та з'ясування впливу окремих складових Інтернет-середовища на психіку студентів.

**Завдання дослідження.** Визначити особливості позитивного і негативного впливу Інтернет-середовища на студентів і викладачів університету.

**Виклад основного матеріалу.** Комп'ютерною мережею Інтернет в сучасних умовах охоплено мільярди користувачів. Це найбільше середовище, яке поглинає все більше і більше користувачів, і межа позитивного або негативного впливу Інтернет-середовища не визначена. Усе більше користувачів почали замислюватися про те, що перебування в Інтернет-середовищі є небезпечним і в той же час необхідним з точки зору комунікації, навчання, передачі інформації та її зберігання. **Керівництво держав все більше починає застосовувати контроль над Інтернет-середовищем з метою запобігання розповсюдженню небезпечної інформації, що шкодить людству та створює небезпеку для користувачів Інтернету.**

За результатами досліджень закордонних вчених багато постійних користувачів інтернету бояться негативного впливу Інтернет-середовища на власне здоров'я і фізичну форму. Респонденти найчастіше відзначали негативний вплив Інтернет-середовища на стан їх рук і пальців, на режим сну, зір, загальне психічне і фізичне здоров'я. Молодь завжди більш схильна спостерігати в Інтернеті сильний позитивний фактор, але при цьому значно частіше скаржиться на псування психічного і фізичного здоров'я через тривале сидіння за комп'ютером. Шкідливість Інтернету для здоров'я найчастіше відзначають люди старшої вікової групи [5].

З результатів теоретичного аналізу попередніх досліджень вчених ми виокремили позитивні риси впливу Інтернету. Розглянемо в чому саме полягає позитивний вплив Інтернет-середовища на студентську молодь. **Так, з'явилась можливість замовляти покупки, їжу, спілкуватися, не відчуваючи кордонів країн [4, 5].** Так само Інтернет-середовище є величезним сховищем інформації. Воно **надає можливість різноманітного навчання, отримання консультації, професії та ін.**

Розглянемо негативні риси впливу Інтернету. Інтернет дає ілюзію вседозволеності. В Інтернеті існують безліч різноманітних клубів: самогубців, наркоманів, початківців-терористів [6, 9, 10]. Перебуваючи в Інтернет-середовищі діти так само вбирають інформацію, як і під час спілкування з батьками та друзями. В Інтернеті є багато сайтів з негативною інформацією, що не відповідають дійсності. На жаль, негативна інформація в Інтернет-середовищі на цей момент значно переважає [6].

Багатогадинна безперервна робота в Інтернет-середовищі негативно впливає на наш організм, а саме – вищу нервову діяльність, ендокринну, імунну та репродуктивну систему, зір і кістково-м'язовий апарат людини, як на психічне, так і фізичне здоров'я студентської молоді.

З точки зору студентів, інтернет є засобом розваги, а вже потім джерелом знань. Та й, чесно кажучи, вони не завжди застосовують Інтернет з користю та як помічника в навчанні.

Для розв'язання завдань дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні – аналіз проблеми впливу Інтернет-середовища на студентів та викладачів у сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; емпіричні – спостереження (застосовувалось для вивчення особливостей навчальної діяльності). Для вивчення негативного і позитивного впливу інтернет-середовища, нами було проведено соціологічне опитування студентів і викладачів, було ви-

брано метод проведення опитування – анкетування роздавальним способом; емпіричні – анкетування, тестування; метод статистичної обробки результатів: кількісний і якісний аналіз отриманих у ході діагностики результатів; математичні – обчислення первинних описових статистик. Для статистичного опрацювання було використано комп’ютерні програми Microsoft Excel 2010.

Для детального вивчення проблеми ми провели опитування серед студентів. Результати опитувань наведено на гістограмах (рис. 1. – рис. 4.). Отримані результати невтішні. В опитуваннях брали участь 14900 студентів та 1100 викладачів університетів (КНТЕУ та НУБіП України).

У першому опитуванні ми отримали такі результати.

Відповіді на питання: «Позитивно чи негативно Інтернет-середовище впливає на студентів?».

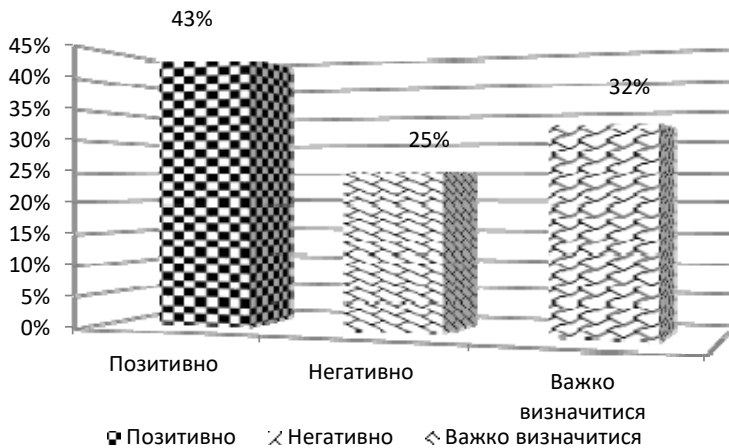


Рис. 1. Узагальнені результати відповіді всіх респондентів студентів на питання: «Позитивно чи негативно Інтернет-середовище впливає на студентів?»

Усього брали участь 14900 респондентів – студентів трьох курсів двох університетів. Далі наведено результати відповіді на вищезазначене питання за трьома курсами. Отже, ми отримали такі результати за I курс.

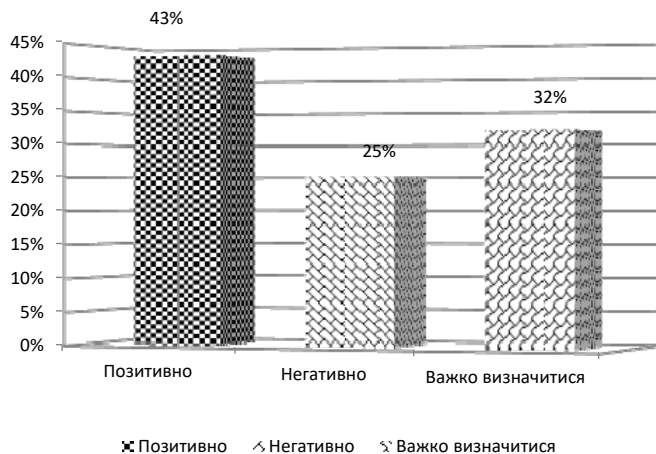


Рис. 2. Результати відповідей на питання: «Позитивно чи негативно Інтернет-середовище впливає на студентів?» студентами I курсу (брали участь 4400 чол.), у %

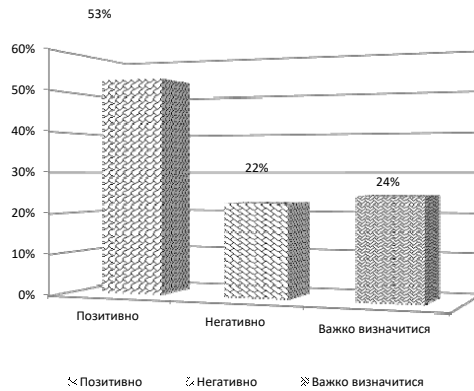


Рис. 3. Результати відповідей на питання: «Позитивно чи негативно Інтернет-середовище впливає на студентів?» студентами II курсу (брали участь 4900 чол.), у %

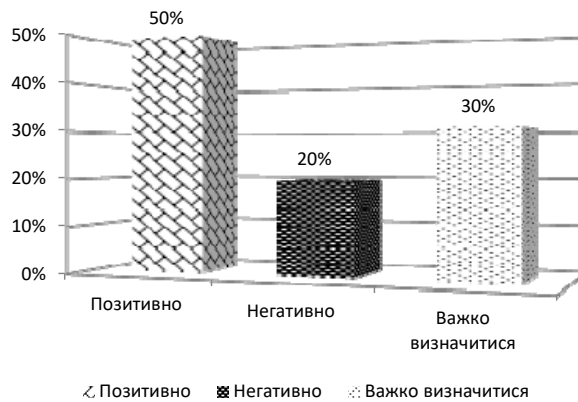


Рис. 4. Результати відповідей на питання: «Позитивно чи негативно інтернет-середовище впливає на студентів?» студентами III курсу (брали участь 5600 чол.), у %

У другому опитуванні ми отримали відповіді на питання «Які із сайтів ви вважаєте корисними?».

Ми спостерігали такі відповіді наших респондентів, а саме:



Рис. 5. Відповіді респондентів-студентів I курсу на питання «Які із сайтів ви вважаєте корисними для навчальної діяльності?» (брало участь 4400 чол.)

Із результатів дослідження у відповідях студентів першого курсу ми спостерігаємо, що вони часто відвідують і вважають їх корисними для себе в навчанні: сайти віртуальних знайомств – 2600 респондентів; сайти з готовими доповідями і рефератами – 3300 респондентів; сайти, що містять музику та відео – 2100 респондентів; сайти ЗМІ – 2900 респондентів; патріотичні сайти – 1200 респондентів; ігрові сайти – 1300 респондентів; сайти містять фото і відео еротичного змісту – 1100 респондентів; пошукові системи – 3600 респондентів; освітні сайти – 3800 респондентів; чати і форуми – 3700 респондентів; віртуальні музеї – 500 респондентів; віртуальні енциклопедії та книги – 780 респондентів.

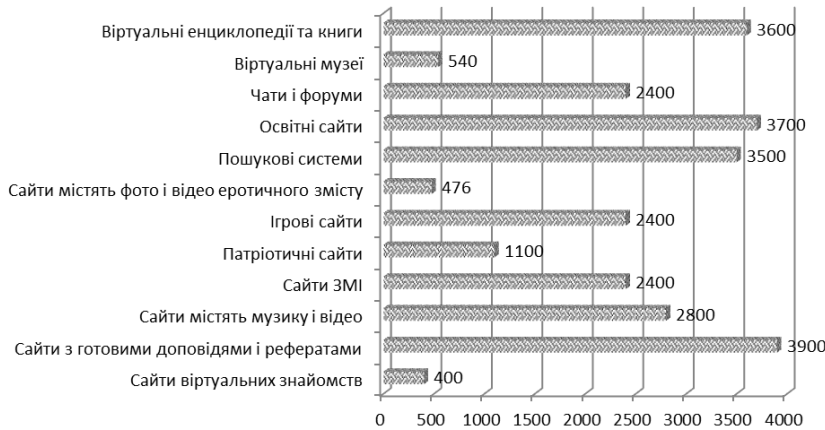


Рис. 6. Відповіді респондентів-студентів II курсу на питання: «Які з сайтів ви вважаєте корисними в навчальній діяльності?» (брали участь 4900 чол.)

Із результатів дослідження у відповідях студентів II курсу ми спостерігаємо, що вони часто відвідують і враховують їх корисними для себе в навчанні: сайти віртуальних знайомств – 400 респондентів; сайти з готовими доповідями і рефератами – 3900 респондентів; сайти, що містять музику та відео – 2800 респондентів; сайти ЗМІ – 2400 респондентів; патріотичні сайти – 1100 респондентів; ігрові сайти – 2400 респондентів; сайти, що містять фото і відео еротичного змісту – 476 респондентів; пошукові системи – 3500 респондентів; освітні сайти – 3700 респондентів; чати і форуми – 2400 респондентів; віртуальні музеї – 540 респондентів; віртуальні енциклопедії та книги – 3600 респондентів.

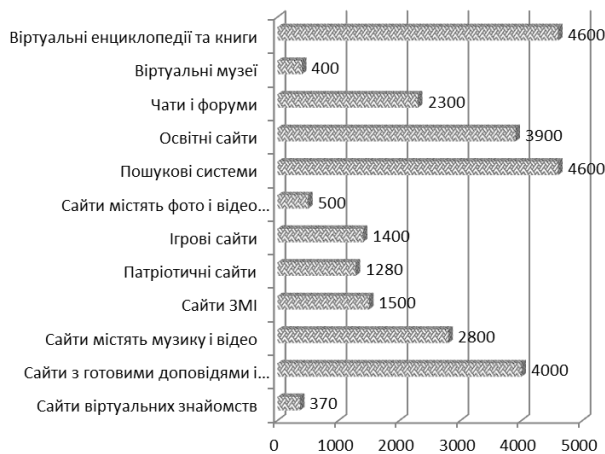


Рис. 7. Відповіді респондентів-студентів III курсу на питання «Які з сайтів ви вважаєте корисними?» (брали участь 5600 чол.)

Із результатів дослідження у відповідях студентів третього курсу ми спостерігаємо, що вони часто відвідують і вважають корисними для себе: сайти віртуальних знайомств – 370 респондентів; сайти з готовими доповідями і рефератами – 4000 респондентів; сайти, що містять музику та відео – 2800 респондентів; сайти ЗМІ – 1500 респондентів; патріотичні сайти – 1280 респондентів; ігрові сайти – 1400 респондентів; сайти, що містять фото і відео еротичного змісту – 500 респондентів; пошукові системи – 4600 респондентів; освітні сайти – 3900 респондентів; чати і форуми – 2300 респондентів; віртуальні музеї – 400 респондентів; віртуальні енциклопедії та книги - 4600 респондентів.

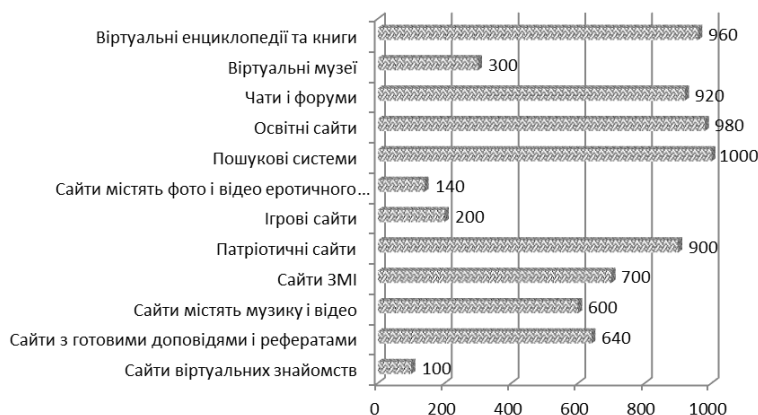


Рис. 8. Відповіді респондентів-викладачів на питання: «Які з сайтів ви вважаєте корисними для навчання?» (брали участь 1100 чол.)

Із результатів дослідження у відповідях викладачів ми спостерігаємо що, вони часто відвідують і вважають корисними для себе в навчальній діяльності: сайти віртуальних знайомств – 100 респондентів; сайти з готовими доповідями і рефератами – 640 респондентів; сайти що, містять музику та відео – 600 респондентів; сайти ЗМІ – 700 респондентів; патріотичні сайти – 900 респондентів; ігрові сайти – 200 респондентів; сайти, що містять фото і відео еротичного змісту – 140 респондентів; пошукові системи – 1000 респондентів; освітні сайти – 980 респондентів; чати і форуми – 920 респондентів; віртуальні музеї – 300 респондентів; віртуальні енциклопедії та книги – 960 респондентів.

Сайти, які найбільше відвідують студенти: наукові – 63,6%; розважальні – 55,4%; службові – 38,0%. Рідше відвідували такі сайти: рекламні – 5,7%; онлайн-магазини – 4,0% [9].

Здійснений аналіз показує, що на сайти знайомств студентська молодь звертається з кількох причин, і ці причини постаралися сформулювати творці таких сайтів у вигляді цілей знайомства, а саме: романтичних, сексуальних, для листування, серйозних стосунків та ін.

Для них не так важливо знайти партнера, щоб потім продовжити з ним зустрічі та перейти до реального спілкування, їх цікавить так звана «тусовка в Інтернет-середовищі» – спілкування з новими людьми через Інтернет без подальших зобов'язань.

Як відомо, людина сприймає навколишню дійсність через 5 органів сприйняття: зір, слух, смак, нюх і дотик. Текст і людська мова вторинні і базовані на первинних образах, створюваних цими почуттями. Тому можливості безпосереднього сприйняття партнера сильно обмежені в Інтернеті. Можливо, саме тому для деяких людей, що мають певні проблеми у спілкуванні, у сфері пов'язаній з емоційним контактом, Інтернет діє як наркотик, тому що в ньому, і зокрема на сайтах знайомств, люди знаходять багато корисної інформації і безболісно для себе розширюють коло спілкування. Для багатьох Інтернет став свого роду екологічної нішею [10].

Для профілактики негативного впливу Інтернету велике значення мають спеціальні «фільтри», які не дозволяють заходити на сайти ненавчального характеру; обмеження віку підлітків, які відвідують Інтернет-кафе та Інтернет-клуби.

Однак, на нашу думку, не варто йти на крайні заходи і забороняти Інтернет взагалі, як це зроблено в Північній Кореї, або обмежити доступ до нього, як це зроблено в Китаї. Інтернет – це геніальний винахід сучасності, який стрімко розширюється.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У цей час Інтернет містить багато корисного для користувачів, однак також в мережі є багато негативної інформації.

Результати опитувань студентської молоді наочно показують уподобання студентів в Інтернет-середовищі. Думка викладачів та студентів стосовно корисності та шкідливості інформації в Інтернет-середовищі значно різняться.

На сьогоднішній день існують методи боротьби з негативом у Інтернет-середовищі, але, на жаль, вони малоефективні. Необхідно, щоб вже у найближчому майбутньому було вжито більш радикальні і дійові методи запобігання негативному впливу та боротьби з його наслідками. Шляхи розв'язання цієї проблеми залежать як від дій держави, так і від свідомості кожної особистості, суспільства в цілому.

Перспективною ми вважаємо розробку тренінгових програм подолання та формування вольових якостей щодо запобігання негативному впливу Інтернет-середовища.

### Список використаних джерел

1. Алтухов И.И. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности [Текст] / Н.И. Алтухов, К.Ю. Галкин // XIII съезд психиатров Украины: (материалы съезда). – М., 2000. – С. 285–286.
2. Бабаева Ю.Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю.Д. Бабаева А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – №1. – С. 89–100.
3. Васильев В. Информационное общество и образование [Текст] / В. Васильев, М. Сухорукова // Высшее образование в Украине. – 2004. – № 7. – С. 122–128.
4. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке [Текст] / А.Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. - 2002. – № 1. - С. 81–101.
5. К. Янг. Диагноз – Интернет-зависимость [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. Електронні дані. – Русский народный сервер против наркотиков: электронный журнал Мир Internet. – 2001. – №41 – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>
6. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий // Социологические исследования. – 2010. – № 6. – С. 70–79.
7. Практична психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – 728 с.
8. Ржевський Г.М. Багатовекторний вплив інтернет-середовища і соціальних мереж на студентів та викладачів університету / Г.М. Ржевський // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія / редкол.: С.М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – Вип. 277. – К.: Мілленіум, 2017. – С. 219.
9. Ржевський Г.М. Дослідження рівня користування студентами інтернет-середовищем під час навчання / Г.М. Ржевський // Актуальні наукові психологічні та педагогічні дослідження сучасності: VI-та Всеукраїнська наукова Інтернет-конференція (26–27 жовтня 2017 р.): тези та статті доп. // відп. ред. Г.М. Ржевський, Т.Д. Перепелюк. – К.: НУБіП, 2017. – С. 24–36.
10. Шиянов, Е.Н. Интернет-зависимость и ее профилактика у студентов [Текст]: учеб.-метод. пос. / Е.Н. Шиянов, М.И. Дрепа. – Ставрополь: Графа, 2009. – 348 с.
11. Вікторова Л.В. Навчання в Інтернет середовищі [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: НУБіП, 2017. – Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/38366> (дата звернення 22.01.2018).
12. Про підготовку і проведення VI Всеукраїнської наукової інтернет-конференції «Актуальні наукові психологічні та педагогічні дослідження сучасності» [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Київ: НУБіП, 2017. – Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/38136>

### References

1. Altukhov, I.I. (2000). *Zavisimost ot kompiuternoї virtualnoї realnosti* [Dependence on computer virtual reality]. *Materials XIII sezda psikhiatorov Ukrainy* [Materials of the XIII Congress of Psychiatrists of Ukraine]. Moscow, pp. 285–286 (In Russian).
2. Babaeva, Yu.D. & Voiskunskii, A.E. (2004). *Psikholohicheskie posledstviia informatizatsii* [Psychological consequences of informatization]. *Psikholohicheskii zhurnal* [Psychological Journal], no. 1, pp. 89–100 (In Russian).

3. Vasilev, V. & Sukhorukova, M. (2004). *Informatsionnoe obshchestvo i obrazovanie* [Information society and education]. *Vysshee obrazovanie Ukrainy* [Higher education in Ukraine], no. 7, pp. 122–128 (In Russian).
4. Voiskunskii, A.E. (2002). *Internet – novaia oblast issledovaniy v psikhologicheskoi nauke* [Internet is a new area of research in psychological science]. *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MSHU* [Scientific notes of the Department of General Psychology of Moscow State University], no. 1, pp. 81–101 (In Russian).
5. Yanh, K. (2001). *Diahoz – Internet-zavisimost* [Diagnosis – Internet addiction]. *Russkii narodnyi server protiv narkotikov* [Russian people's server against drugs], no. 41. Access mode: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html> (In Russian).
6. Korytnikova, N.V. (2010). *Internet-zavisimost i deprivatsiia v rezultate virtualnykh vzaimodeistvii* [Internet dependence and deprivation as a result of virtual interactions]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological research], no. 6, pp. 70–79 (In Russian).
7. Rzhhevskiy, H.M., Korolchuk, V.M. & Korolchuk, M.S. (2014). *Praktychna psikhologhiia* [Practical Psychology]. Kyiv, Kyivskii natsionalnyi torhivelo-ekonomichnyi universytet Publ., 728 p. (In Ukrainian).
8. Rzhhevskiy, H.M. (2017). *Bahatovektornyi vplyv internet-seredovishcha i sotsialnykh merezh na studentiv ta vykladachiv universytetu* [Multivector impact of the Internet environment and social networks on university students and lecturers]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Pedagogika, psikhologhiia, filosofiiia* [Scientific Newsletter of the National University of Bio-and-Resource and Natural Resources of Ukraine. Pedagogy, Psychology, Philosophy]. Kyiv, Millennium Publ., issue 277, pp. 219–233 (In Ukrainian).
9. Rzhhevskiy, H.M. (2017). *Doslidzhennia rivnia korystuvannia studentamy internet-seredovishcha pid chas navchannia* [Study of the level of use of the student by the Internet environment during the training]. *Materialy VI Vseukrainskoi naukovoï Internet-konferentsii 'Aktualni naukovi psikhologichni ta pedagogichni doslidzhennia suchasnosti'* [Materials of the 5<sup>th</sup> All-Ukrainian Scientific Internet Conference 'Current Scientific Psychological and Pedagogical Studies of the Present']. Kyiv, NUBiP, pp. 24–36 (In Ukrainian).
10. Shiiyanov, E.N. & Drepa, M.I. (2009). *Internet-zavisimost i ee profilaktika u studentov* [Internet addiction and its prevention among students]. Stavropol, Hrafa Publ., 348 p. (In Russian).
11. Viktorova, L.V. (2017). *Navchannia v Internet-seredovishchi* [Learning in the Internet environment]. Kyiv, NUBiP Publ. Access mode: <https://nubip.edu.ua/node/38366> (In Ukrainian).
12. *Pro pidhotovku i provedennia VI Vseukrainskoi naukovoï internet-konferentsii 'Aktualni naukovi psikhologichni ta pedagogichni doslidzhennia suchasnosti'* (2017). [About the preparation and holding of the VI All-Ukrainian scientific Internet conference 'Actual scientific psychological and pedagogical research of the present']. Kyiv, NUBiP Publ. Access mode: <https://nubip.edu.ua/node/38136> (In Ukrainian).

В статье определена степень разработки проблемы исследования влияния Интернет-среды на студенческую молодежь в современных условиях. Определены особенности положительного и отрицательного влияния отдельных составляющих Интернет-среды на психику студентов. Исследовано мнение студентов и преподавателей относительно перечня сайтов и их пользы для обучения и профессиональной деятельности. Разработаны рекомендации по предупреждению негативного воздействия.

*Ключевые слова.* Интернет-среда, студенты, особенности, положительное и отрицательное влияние, рекомендации.

**Introduction.** The article defines the degree of development of the issue of studying the impact of Internet environment on student youth in modern conditions. The features of negative and positive influence are determined. The influence of individual components of the Internet environment on student's psyche is revealed. Students' opinions about the list of sites and their usefulness for training and professional activity are determined. Recommendations on the prioritization of negative influence have been developed.

*Key words.* Internet environment, students, features, negative and positive influences, recommendations.

Одержано 3.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-56-6

УДК 159.92

**А.Ю. РОЧНЯК,**  
*викладач кафедри фізичного виховання,  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут» (м. Харків)*

## МЕТОДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СТАНУ БАСКЕТБОЛІСТІВ

Основну увагу в статті приділено аналізу основних методів психологічної саморегуляції станів, а саме таких, як нервово-м'язова (прогресивна) релаксація; аутогенне тренування; ідеомоторне тренування; сенсорна репродукція образів (метод образних уявлень). Представлено основні особливості цих методів та їх характеристики (опис методів, на чому вони ґрунтуються, механізм їх впливу і особливості навчання). Проаналізовано потенціал застосування цих методів саморегуляції станів баскетболістами.

Також у статті розглянуто явище психологічної саморегуляції станів. Представлено основні чинники, що обумовлюють наявність необхідності саморегуляції психічних станів у процесі тренувально-змагальної діяльності баскетболістів. Представлено модифікації методів саморегуляції для спортсменів.

*Ключові слова:* саморегуляція, психічний стан, баскетболіст, методи саморегуляції, релаксація, відновлення, спорт.

**Постановка проблеми.** Сучасна психологічна наука накопичила досить багато досліджень, які вивчають вплив різних методів і прийомів саморегуляції на психічний стан людини. Відомо, що такі методи і прийоми є особливо актуальними і необхідними в умовах діяльності з підвищеними психічними і фізичними навантаженнями, наближеними до екстремальних. До такого роду умов діяльності належить тренувально-змагальний процес баскетболістів.

Однак на практиці тренери і гравці баскетбольних команд цілеспрямовано не використовують у своїй діяльності розроблені методи саморегуляції. У зв'язку з цим спортсмени-баскетболісти перебувають в умовах, за яких їм складно протистояти хронічному розвитку негативних станів, вони стають схильними до зниження рівня працездатності, бажання розвиватися та вдосконалювати себе в баскетболі. Це відбувається внаслідок того, що спортсмен не в змозі самостійно, не маючи жодних знань та вмінь, пов'язаних з методами та прийомами саморегуляції, впоратися з накопичуваною психічною і фізичною втомою від щоденних тренувальних та ігрових навантажень.

Тому проблема використання методів саморегуляції станів у сфері спортивної діяльності баскетболістів є актуальною і потребує більш глибокого наукового вивчення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття саморегуляції носить міждисциплінарний характер і широко застосовується в різних сферах людської діяльності. У психологічній науці саморегуляція – один з рівнів регуляції активності живих систем, для якого характерне використання психічних засобів відображення і моделювання реальності (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.О. Обознов). Однак при акценті на регулюванні саме психічних станів, виникає більш вузьке трактування цього поняття. Опис такого розуміння саморегуляції зустрічається в працях О.В. Алексєєва, Л.П. Гримака, Л.Г. Дикої, О.О. Прохорова та ін. Загальним для різних визначень са-



морегуляції у цьому акценті є виділення стану людини як об'єкта впливу і спрямованість на використання внутрішніх засобів регуляції, в першу чергу – прийомів психологічного самовпливу [1].

Спеціально для спортсменів А.В. Алексєєвим була створена модифікація аутогенного тренування, яка отримала назву психорегульоване тренування. На відміну від оригіналу, ця методика не використовує навіювання відчуття тяжкості в тілі і спрямована не тільки на релаксацію і зняття напруги, а також на мобілізацію сил і входження в стан бойової готовності. Згодом автором був розроблений метод «психом'язового тренування», який враховував психологічні особливості молодих спортсменів і був створений спеціально для них [2].

Є.П. Льїн розглядаючи способи регуляції передстартових станів, виділяє такі: психічна саморегуляція (аутогенне тренування і його модифікація «психорегульоване тренування»); зміна спрямованості свідомості (перемикання, відключення, відволікання); зняття психічної напруги шляхом розрядки (розминка, музичний супровід); використання дихальних вправ; зниження рівня домагань як спосіб зняття психічної напруги; використання методу десенсибілізації; моделювання змагальних умов [3].

В.Ф. Сопов детально розкриває прикладні особливості використання методів саморегуляції в спорті. Він виділяє 4 блоки в системі психічної саморегуляції. Автор вводить поняття патерни психічних станів, «які об'єднують у собі полярні по спрямованості і антагоністичні за функціями суб'єктивні і психофізіологічні кореляти ефектів релаксації, концентрації, мобілізації». Урівноваженість балансу між полюсами патернів призводить до оптимального стану. В.Ф. Сопов розглядає методи аутотренінгу та ідеомоторного тренування як основу для побудови передстартового налаштування на змагання [4].

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає в аналізі методів саморегуляції психічних станів щодо регулювання їх використання баскетболістами.

**Виклад основного матеріалу.** Можна визначити саморегуляцію станів як систему, що базується на свідомому самовпливі людини, спрямованому на зниження дії з боку негативного психічного стану, або повне його усунення, а також досягнення і підтримання необхідного психічного стану за рахунок використання власних психічних засобів. Префікс «само» вказує на те, що людина самостійно, без зовнішнього впливу з боку інших людей, може регулювати свій психічний стан, поведінку, емоції. У цьому і полягає принципова відмінність методів саморегуляції від методів регуляції.

Як зазначає А.Б. Леонова, досягнення необхідного стану можливе завдяки опосередкованому впливу через зміну зовнішніх умов, що викликають несприятливі стани, проте в реальних умовах діяльності людині неминуче доводиться стикатися з несподіваними труднощами і працювати в мінливих умовах, які неможливо передбачити і вжити заходів щодо їх нівелювання. Тому неможливо оптимізувати психічний стан людини тільки за рахунок елімінації чинників, які ускладнюють діяльність. Тому не менш важливим є прямий, або безпосередній, і активний вплив на психічний стан баскетболіста. У цьому і полягає принципова відмінність метода саморегуляції від таких методів психорегуляції, як: рефлесотерапія, функціональна музикотерапія, гіпноз та ін. [1].

Процеси психологічної саморегуляції мають обов'язково свідомий (але не завжди у всіх своїх фазах усвідомлений) і цілеспрямований (отже, і активний) характер [5].

Здатність протистояти дії несприятливих чинників, вміння управляти власним психічним станом тренуються так само же, як і інші аспекти спортивної майстерності. Розвиток умінь саморегуляції психічних станів має бути одним із основних аспектів психологічної підготовки баскетболістів.

Виділимо основні фактори, які визначають потребу в здатності до саморегуляції психічних станів у баскетболістів у процесі їхньої ігрової діяльності:

1. Наявність в ігровій діяльності важкої, нової і незвичайної проблеми. Це закономірне явище, оскільки кожна команда, кожен гравець в баскетболі мають свої особливості і ко-

жен раз баскетболісту доводиться долати новий, незнайомий опір. Також труднощі виникають в незвичайних для спортсмена змагальних умовах.

2. Проблема не має однозначного розв'язання. Його немає на цей момент часу, або є кілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний.

3. Баскетболіст перебуває в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, яке спонукає його до імпульсивних дій.

4. Рішення про те, як діяти, баскетболісту доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

5. Дії баскетболіста оцінюються з боку, він постійно перебуває під пильною увагою товаришів по команді, уболівальників, тренера та інших людей [6].

Щоб досягнути необхідного рівня розвитку умінь ПСС, потрібні систематичні тренування та регулярні консультації фахівця в цій галузі. Для реального процесу тренувально-змагальної діяльності баскетболістів це не завжди можливо. Однак цілком здійсненною є завдання навчання конкретних методів саморегуляції психічного стану [6].

Серед різних методів саморегуляції станів і їх модифікацій, виділяють основні 4 групи найбільш розроблених методів:

- нервово-м'язова (прогресивна) релаксація;
- аутогенне тренування;
- ідеомоторне тренування;
- сенсорна репродукція образів (метод образних уявлень).

Перші дві групи методів є найбільш розробленими і представленими в літературі, основою яких виступає формування станів релаксації і аутогенного занурення. Ці стани, у свою чергу, створюють передумови для профілактики негативних і формування сприятливих станів.

Стадії зміни психічного стану в процесі окремого заняття: 1) трансформація вихідного фонового стану за допомогою прийомів саморегуляції станів в специфічний стан релаксації і більш глибоких ступенів аутогенного занурення; 2) активна робота зі зняття негативної симптоматики вихідного стану, посилення відновних процесів і формування переживань суб'єктивного комфорту в стані релаксації; 3) перехід від стану релаксації до цільового або підсумкового психічному стану, який може бути різним залежно від умов і конкретного завдання застосування психологічної саморегуляції [1] (рис. 1).



Рис. 1. Особливості методів ПСС

Таблиця 1

**Характеристики методів ПСС**

Опис	Основа метода	Механізм	Навчання
<i>Нервово-м'язова (прогресивна) релаксація</i>			
Полягає у зменшенні ступеня напруження м'язових груп тіла, що, у свою чергу викликає зниження психічного напруження	Використання вправ, у яких чергуються фази максимального напруження м'язових груп і подальшого швидкого розслаблення, які спрямовані на освоєння навички релаксації	Існування залежності між м'язовим напруженням і проявом негативного емоційного стану	– вироблення навичок довільного розслаблення окремих м'язових груп у стані спокою; – об'єднання довільного розслаблення окремих м'язових груп у цілісні комплекси, що забезпечує (за бажанням) або розслаблення всього тіла, або окремих його ділянок; – засвоєння «навички відпочинку» (habit of repose), що дозволяє швидко зняти або зменшити ступінь гострих афективних переживань, перенапружень
<i>Аутогенне тренування</i>			
Розроблено німецьким психіатром і психотерапевтом І.Г. Шульцем. Сама методика є сплавом ідей і технік йогів та лікарського гіпнозу	Словесні формули самонавіювання і самонаказів на фоні пасивної концентрації уваги людини на внутрішніх відчуттях і процесах, а також уявленні бажаного стану	Формування зв'язку між словесними формулами і станами різних психофізіологічних систем	Завдяки мисленим вправам на шести ділянках (системах) організму, досягається загальне розслаблення. Текстове оформлення формул самонавіювання з'єднується вєдино і потім істотно редукується. Наявність фіксованих формул самонавіювання, які швидко викликають необхідний стан
<i>Ідеомоторне тренування</i>			
Уявне «програвання» майбутньої діяльності	Планомірність повторюваного, свідомого, активного уявлення і відчуття навички, що засвоюється	Схожість ефектів реальних дій з уявними за рахунок внутрішніх зворотних зв'язків	- створення дуже точного уявного образу певного руху; - переклад цього образу, зберігаючи його високу точність, на рейки ідеомоторики; - добір словесних оформлень для програмування хоча б найголовніших опорних елементів у русі, які відпрацьовуються
<i>Сенсорна репродукція образів</i>			
Техніка візуалізації образів, які вирішують завдання релаксації	Оперування образними уявленнями об'єктів і цілісних ситуацій, які асоціюються з відпочинком, розслабленням і можливістю подальшої активізації	Ситуації, які подумки відтворюються, ведуть до виникнення відчуття релаксації і активізації	Робота з уявними образами спрямована, перш за все, не на тренування уяви (хоча цей момент, безумовно, важливий для ефективного навчання саморегуляції станів), а підпорядкована завданню формування необхідних станів

Уміння розслаблятися в певні проміжки часу – важливий фактор ефективності діяльності баскетболістів. Зняття психічного напруження є необхідною умовою досягнення бажаного результату на всіх актуальних відрізках спортивної діяльності. У процесі підготовки до змагань це допомагає зберігати необхідний рівень активності. Безпосередньо до гри за допомогою релаксації можливо зняти надмірне психологічне напруження. Під час гри методом прогресивної релаксації можна зняти надлишкове хвилювання, перенапруження (в моменти заміни, або в перервах). Як у випадку перемоги, так і поразки, коли баскетболіста переповнюють надмірні емоції, довільне розслаблення здатне відрегулювати психічні процеси, що дозволяє не тільки твёрезо оцінювати свою гру, але і створює позитивні передумови для гарного відпочинку та відновлення сил.

У цей час розроблено величезну кількість модифікацій методу аутогенного тренування. Формування нових концепцій активного впливу на стан людини в цей час відбувається двома шляхами: за рахунок розширення і вдосконалення вихідного методу аутогенного тренування і за рахунок додавання до цього методу інших форм і прийомів активного впливу на стан.

У спортивній практиці широку популярність отримали «тренування психологічного управління» (А.В. Алексєєв, Л.Д. Гіссен, В.Є. Рожков), згодом вони отримали широкомасштабне поширення як «психом'язове тренування» (А.В. Алексєєв) і як «емоційно-вольова підготовка» спортсменів (А.Т. Філатов) [7].

Основні варіанти застосування аутогенних тренувань у спорті можна об'єднати в три комплекси вправ: перший комплекс «спрямовує», він призначений запобігати стану перетренованості і передстартової апатії перед стартом; другий – «заспокійливий», що застосовується при передстартовому хвилюванні і в післязмагальний період; третій комплекс – «розслаблювальний», він використовується при напружених станах і порушеннях сну перед стартом [7].

«Психореґулююче тренування» А.В. Алексєєва призначене для використання дорослими, професійними спортсменами. Воно складається з двох частин: «заспокоєння» і «мобілізації». Перша частина спрямована на заспокоєння спортсмена, зняття надмірного збудження і відновлення сил, тоді як завдання другої частини – створення умов для використання всіх резервів організму спортсмена.

«Психом'язове тренування» було розроблено спеціально для юних спортсменів, оскільки була необхідність у створенні полегшеної версії методики самореґуляції. Цей метод поєднує можливості «психореґулюючого тренування» і методу прогресивної м'язової релаксації Джекобсона [8].

Ефективність застосування методу аутогенного тренування і його модифікацій полягає в доборі словесних формул, які відповідали б специфічним завданням та індивідуальним особливостям осіб щодо яких проводиться ця методика. Формули мають бути чіткими, досить категоричними, спрямованими на пробудження позитивних емоцій.

Метод аутогенного тренування, та особливо його модифікації, становить особливий інтерес для баскетболістів. Він може бути корисним для формування необхідного психічного стану на тренування та ігри, для коригування стану безпосередньо під час гри, в післяігровий період для формування такого стану, який створив би передумови до кращого відновлення психофізіологічних сил спортсмена-баскетболіста. Серед багатьох професійних баскетболістів розповсюджено використання власних словесних формул. Однак ці формули виникають стихійно і часто не базуються на наукових засадах, тому закономірно вважати, що вони не є максимально ефективними.

Як метод реґуляції стану метод ідеомоторного тренування використовується в сукупності з методом нервово-м'язової релаксації. У такому випадку релаксаційні вправи виконуються в уявній формі. Таким чином, спрощується застосування методу нервово-м'язової релаксації, а також підвищується рівень уміння розслаблятися. Це дозволяє використовувати прийоми релаксації навіть у невідповідних умовах, занурюючись у власні думки.

Метод ідеомоторного тренування становить особливий інтерес для баскетболістів у зв'язку з наявністю великого числа складних техніко-тактичних прийомів у грі. У плані самореґуляції психічних станів цей метод цікавий, оскільки розширює можливості застосування методів самореґуляції, завдяки можливості їх застосування в різних умовах спортивної діяльності.

Для формування необхідного психічного стану за допомогою методу сенсорної репродукції застосовуються такі образи, які ведуть до виникнення відчуттів релаксації і активізації, відповідно, на початковому і завершальному етапах сеансу.

Для зняття емоційного напруження, формування стану спокою і включення механізмів відновлення в післяігровий період уявляється ефективним використання методу сенсорної репродукції образів. Якщо використовувати цей метод баскетболістами перед грою, в кінці сеансу ефективно було б використовувати образ, пов'язаний безпосередньо з грою або з ігровою діяльністю, для введення в стан готовності до гри.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

1. Психологічна підготовка баскетболістів на сучасному етапі розвитку спорту не поступається у важливості фізичній та техніко-тактичній підготовці. Одним з компонентів психологічної готовності спортсмена є рівень розвитку умінь самореґуляції психічного стану, що є необхідним компонентом досягнення максимального результату в спортивній діяльності.

2. У психологічній науці найбільш розробленими є чотири групи методів саморегуляції психічних станів: нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування і сенсорна репродукція образів. Особливістю цих методів є уявна робота, концентрація на внутрішніх відчуттях і уявлення бажаного стану.

3. Розглянуті в цій статті групи методів мають величезний потенціал щодо використання в діяльності баскетболістів. Вони можуть бути корисними на всіх етапах спортивної діяльності і служити незамінним засобом підвищення ефективності їх діяльності. Однак на практиці, принаймні в нашій країні, застосування цих методів не набуло належного поширення.

#### Список використаних джерел

1. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2007. – 311 с.
2. Алексеев А.В. Психомышечная тренировка / А.В. Алексеев // Руководство по психотерапии; под ред. В.Е.Рожнова. – Т.: Медицина, 1985. – С. 119–125.
3. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: метод. пос. / В.Ф. Сопов. – М.: Москомспорт, 2010. – 116 с.
5. Никифоров Г.С. Соотношение понятий самоуправления, саморегулирования и самоконтроля / Г.С. Никифоров // Вестн. ЛГУ. имени А.С. Пушкина. Сер. 6. – 1985. – № 27. – С. 49–55.
6. Шагивалеева Г.Р. Основы психической саморегуляции: учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений / Г.Р. Шагивалеева, В.Р. Бильданова. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, – 2006. – 41с.
7. Абдурасулов Р.А. Научно-методические основы применения аутогенных тренировок в спортивной деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4–6. – С. 1468–1471.
8. Алексеев А.В. Себя преодолеть! / А.В. Алексеев. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.

#### References

1. Leonova, A.B. & Kuznetsova, A.S. (2007). *Psichologicheskie tehnologii upravleniia sostoianiem cheloveka* [Psychological technologies of human condition management]. Moscow, Smysl Publ., 311 p. (In Russian).
2. Alekseev, A.V. In V.E. Rozhnova (Ed.). (1985). *Psikhomyshchnaia trenirovka* [Psychomuscle training]. *Rukovodstvo po psikhoterapii* [A Guide to Psychotherapy]. Tashkent, Meditsina Publ., pp. 119-125 (In Russian).
3. Ilin, E.P. (2008). *Psikhologhiia sporta* [Psychology of sport]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 352 p. (In Russian).
4. Sopov, V.F. (2010). *Teoriia i metodika psikhologicheskoi podhotovki v sovremennom sporte* [Theory and methods of psychological training in modern sports]. Moscow, Moskomspor Publ., 116 p. (In Russian).
5. Nikiforov, H.S. (1985). *Sootnoshenie poniatii samoupravleniia, samorehulirovaniia i samokontroliia* [Correlation of the concepts of self-management, self-regulation and self-control]. *Vestnik LHU imeni A.S. Pushkina* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], series 6, no. 27, pp. 49-55 (In Russian).
6. Shahivaleeva, H.R. & Bildanova, V.R. (2006). *Osnovy psikhicheskoi samorehuliatcii* [Fundamentals of psychic self-regulation]. Elabuha, EHPU Publ., 41 p. (In Russian).
7. Abdurasulov, R.A. (2009). *Nauchno-metodicheskie osnovy primeneniia autohennykh trenirovok v sportivnoi deiatelnosti* [Scientific and methodological bases of application of autogenic training in sports activity]. *Izvestiia Samarskoho nauchnogo tsentra RAN* [Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], no. 4-6. pp. 1468-1471 (In Russian).
8. Alekseev, A.V. (1985). *Sebia preodolet!* [To overcome myself!]. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 192 p. (In Russian).

Основное внимание в статье уделено анализу основных методов психологической саморегуляции состояний, а именно, таких, как нервно-мышечная (прогрессивная) релаксация; аутогенная тренировка; идеомоторная тренировка; сенсорная репродукция образов (метод образных представлений). Представлены основные особенности этих методов и их характеристики (описание методов, на чем они основываются, механизм их воздействия и особенности обучения). Анализируется потенциал применения данных методов саморегуляции состояний basketболистами.

Также в статье рассмотрено явление психологической саморегуляции состояний. Представлены основные факторы, обуславливающие наличие необходимости саморегуляции психических состояний в процессе тренировочно-соревновательной деятельности basketболистов. Представлены модификации методов саморегуляции для спортсменов.

*Ключевые слова: саморегуляция, психическое состояние, basketболист, методы саморегуляции, релаксация, восстановление, спорт.*

The main attention in the present article is given to the analysis of basic psychological methods of self-regulation of states, such as: neuromuscular (progressive) relaxation; autogenic training; ideomotoric training; sensory reproduction of images (method of figurative representations). The main features of these methods and their characteristics are presented (a description of the methods on which they are based, the mechanism of their influence and the training features). The potential of application of these methods by basketball players is analyzed.

The article also considers the phenomenon of psychological self-regulation of states. The main factors that determine the necessity of self-regulation of mental states in the process of training and competitive activity of basketball players are presented. Also presented are the modifications of self-regulation methods for athletes.

*Key words: self-regulation, mental state, basketball player, methods of self-regulation, relaxation, recovery, sport.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-63-68

УДК 37.015.3

**І.М. ФЕДНОВА,**  
*магістрант кафедри педагогіки та психології,  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА АДАПТАЦІЇ**

Статтю присвячено розгляду психологічних особливостей і проблем спілкування студентів у період адаптації під час навчання у вищій школі іншої країни. Охарактеризовано етапи адаптації студентів-іноземців та еволюцію комунікативних відносин між студентами. Надано рекомендації ВНЗ для ефективного процесу адаптації іноземних студентів та полегшення спілкування в новому соціумі.

*Ключові слова: психологічні особливості спілкування, комунікаційні процеси, студент-іноземець, адаптація до навчання у вищій школі, етапи процесу крос-культурної адаптації.*

**П**остановка проблеми. До перших соціальних потреб, що розвиваються у людини, належить потреба в спілкуванні. Вона служить провідним фактором психічного розвитку людини (за Л.С. Виготським, М.І. Лісіною) протягом усього її життя від дитинства до похилого віку [1, с. 18].

Вагомими соціально-психологічними особливостями соціалізації у ВНЗ є характеристики міжособистісного спілкування в студентській групі, де студент для інших членів групи постає як об'єкт спілкування, викликаючи до себе ставлення як до суб'єкта.

Важливу роль у комунікативній діяльності студентської групи відіграє установка студента на оточення, його оцінювання: одні передусім бачать позитивне, добре в людині; інші – лише негативне, недоліки; треті (їх більшість) – і позитивне, і негативне.

Необхідно зазначити, що для іноземного студента початок навчання в українському вищому навчальному закладі пов'язаний із низкою проблем, оскільки студент має не лише навчитись доцільно організовувати свою навчальну діяльність в умовах вишу, але й пройти складний процес пристосування та адаптації у новому соціально-культурному середовищі, вивчити мову місцевого населення, отримати навички міжкультурного спілкування [2, с. 18].

Тож тут постає завдання дослідження і контролю особливостей спілкування студентів іноземців, аби забезпечити їм комфортне перебування в Україні, скоротити період адаптації, полегшити конфліктні ситуації і, як наслідок, стати висококваліфікованим спеціалістом, впевненим у своїх можливостях, з позитивними враженнями про навчання в нашій державі.

Зарубіжні та вітчизняні психологи (О. Леонтьєв, І. Павлов, С. Рубінштейн, Г. Сельє, І. Семенов та ін.) присвятили свої роботи проблемам адаптації студентів-іноземців до україномовного (російськомовного) середовища, її особливостям. Ця тема цікавить і соціологів: М. Вебера, М. Вітковську, О. Дудченко, Р. Мертон, П. Сорокіну та ін. Дослідження висвітлюють етапи і критерії соціокультурної адаптації, стадії входження до крос-культурного середовища, чинники, що сприяють успішному адаптуванню та спілкуванню студентів-іноземців до іншомовного культурного простору їх, але плин часу, зміна поглядів, індивідуальність кожної особистості залишають безліч питань у цьому напрямі.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в дослідженні особливостей спілкування студентів-іноземців, їх адаптації в іншомовному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Спілкування історично склалося в процесі спільної діяльності. Спочатку воно відіграло допоміжну роль: супроводжувало і обслуговувало певні дії. З розвитком суспільства, ускладненням діяльності воно набуло відносної самостійності і стало виконувати специфічну функцію передавання наступним поколінням форм культури і суспільного досвіду. В онтогенезі спілкування також поступово стає особливою діяльністю.

Спілкування – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного [3, с.126].

Важливою і визначною для будь-яких процесів є фізична адаптація. Але зупинимо свою увагу на соціальній адаптації. Від того наскільки позитивно складуться стосунки зарубіжного студента з людьми, що оточують його, соціумом у цілому, наскільки гармонійними і комфортними будуть ці відносини, багато в чому залежить як благополуччя самої людини, так і процеси розвитку дійсності, що оточує його.

Термін «адаптація» (від лат. *Adapto* – пристосування) виник у біології для позначення процесу пристосування будови і функцій організму до умов навколишнього середовища. Адаптація є передумовою активної діяльності в процесі успішного функціонування індивіда в тій або іншій соціальній ролі. Під адаптаційною здатністю розуміють здатність людини пристосовуватися до різних вимог (соціальних і фізичних) середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту [4].

Починаючи навчання в іноземному вузі, студент потрапляє до незвичного і незнайомого для нього мовного, соціального і національного середовища, до якого потрібно адаптуватися. Що ж стосується труднощів процесу пристосування іноземних студентів до особливостей навчання в українських університетах, то це проблема не лише студента-іноземця. Це питання потребує всебічних психолого-педагогічних досліджень. Адже іноземці, що прибувають на навчання до України, мають пристосуватися не лише до умов навчання в університеті, до специфіки проживання в гуртожитку, а й до життя в чужій країні з нерідним мовним середовищем. Дуже часто такі умови стають для них екстремальними, а процес спілкування дуже ускладнюється [5].

Відсутність належного комунікативного рівня закордонних студентів гальмує процеси навчання, сприйняття, осмислення наукової і побутової інформації. Науковці, досліджуючи цю проблему, розглядають соціальну адаптацію в трьох аспектах:

- як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища;
- як вид взаємодії людини або соціальної групи з соціальним середовищем;
- як результат гармонізації відносин суб'єкта і соціального середовища.

Т. Довгодько, спираючись на багаторічні спостереження за студентами-іноземцями, інтерв'ю, співбесіди, проведені опитування (також і педагогів) засвідчує, що саме низький рівень володіння українською (або російською) мовою є головним чинником недостатньої (порівняно з українськими студентами) спроможності до подальшого навчання у ВНЗ [5].

Спробуємо відтворити процес адаптації студента-іноземця, прослідкувавши психологічні особливості спілкування.

1. Потрапивши до іншої країни (у цьому випадку до України), іноземні студенти мають оволодіти робочою (українською) мовою, але зробити це швидко не завжди можливо. Виникає ряд проблем: ускладнюється спілкування з викладачем, одногрупниками, оточуючими людьми в побуті та інше. Тож, ознайомлюючись перший час в новій країні з традиціями, їжею, культурою, мистецтвом, пристосовуючись до нового соціального середовища студент обмежений у спілкуванні.

Як правило, складається так, що іноземці більше спілкуються «зі своїми» (хто говорить їх мовою чи англійською), наче оминаючи проблему спілкування. На першому етапі адаптації це додає людині невпевненості та замкнутості.

Якщо у цьому виші не ведеться робота щодо допомоги в адаптації, то студенти-іноземці намагаються товаришувати зі старшокурсниками зі своєї країни, які вже набули певного досвіду.



2. Пройшовши перший курс навчання, здобувши навички організації власного навчального процесу, побуту, особливостей спілкування з викладачем, студентами, оточуючими людьми; оволодівши основами робочої мови – іноземні студенти намагаються більш активно спілкуватися з місцевими. І в цей момент для багатьох народів, відмінних від українського (чи інших іноземців) не лише за мовою, а й за життєвим укладом, сімейними традиціями, культурою, виникають конфліктні ситуації.

Основа таких конфліктів – східна і західна культура, особливості сприйняття самого процесу освіти, викладача, просто співрозмовника, особи іншої статі, старшої за віком, посадою тощо. Наскільки безболісно мине цей етап, залежить від міжкультурної чутливості.

Міжкультурна чутливість ученими визначається як здатність особи формувати позитивне ставлення до вивчення та визнання культурних відмінностей задля стимулювання адекватної поведінки в умовах міжкультурного спілкування.

Міжкультурна компетентність передбачає здатність особи поводитись ефективно і доцільно у міжкультурному середовищі, досягати комунікативних цілей та за допомогою вербальних і невербальних засобів організувати діяльність у міжкультурному середовищі. Усі сторони, задіяні в міжкультурному спілкуванні, повинні спрямовувати свої зусилля на підвищення власної міжкультурної чутливості та компетентності через пізнання більш глибоких складових культури та через формування навичок міжкультурного спілкування [2].

Проблема адаптації і особливостей спілкування студентів-іноземців – це не лише проблема тих, хто прибув з-за кордону. Нарівні з іноземцями українські студенти мають бути обізнані з особливостями та культурою інших народів, ставитися до них з повагою і розумінням.

Американський психолог Г. Тріандіс називає п'ять етапів процесу крос-культурної адаптації (рис.1). Для першого етапу – «медового місяця» – характерне позитивне ставлення (і позитивний настрій) іноземних студентів до нового культурного середовища. Мігранти з цікавістю вивчають (досліджують) нову країну, оточення, відбувається встановлення крос-культурних відносин із носіями мови. Такій позитив пояснюється очікуванням нового і цікавого, до речі, як у мігрантів, так і у місцевого населення щодо гостей. ВНЗ також ретельно готуються до приїзду студентів-іноземців, ведеться підготовка щодо забезпечення належного прийому та надання гостям країни певних привілеїв. Але гостинний прийом досить швидко може змінитися буденними справами, а студенти-іноземці відчують, що вони все ж таки не вдома.

Етапи крос-культурної адаптації (за Г. Тріандісом):

- 1) «медовий місяць»;
- 2) психологічні труднощі;
- 3) критична стадія;
- 4) фаза пристосування;
- 5) повна адаптація.

Таким чином, на другому етапі виникають психологічні труднощі – відмінний від домашнього життєвий уклад, кліматичні умови, відмінності у зовнішності, моделях поведінки, мовні непорозуміння. Конфлікти між представниками різних культур призводять до пригніченого стану студентів-іноземців, втрати віри в себе, можливості знайти спільну мову з місцевими мешканцями та призвичаїтися до умов нового соціального середовища.

Якщо не буде жодного позитивного втручання в процес адаптації, то може настати найгостріший момент на «критичній» стадії – прояви серйозних захворювань, психічні розлади, депресивні стани. Цей етап дуже важливий для того, аби студенти-іноземці віднашли мотивацію. Для подальшого вивчення мови, успішного навчання вкрай необхідна допомога викладачів, кураторів, тьютерів, аби покращити ситуацію. У цей період іноземцям необхідно відчути, що навколишній світ їх розуміє і підтримує, подолати власні комплекси. Якщо внаслідок зазначеного зникає депресивний настрій, з'являються відчуття впевненості та віра в свої сили, то можна говорити про четвертий етап – фазу пристосування.

Досягнувши цього етапу студенти краще сприймають і вдосконалюють знання з мови і культури країни перебування, відходить відчуття відчуженості від суспільства, адекватно сприймається дійсність та виокремлюються засоби для досягнення мети.

На останньому етапі «повної адаптації» поведінка мігрантів стабілізується і починає відповідати вимогам конкретних ситуацій. Загальний стан також нормалізується і характеризується стабільністю [6].

Актуальність цього питання наразі підвищує щорічне зростання кількості іноземних студентів в українському освітньому просторі. Якщо ще 6–7 років тому кількість країн, звідки наші ВНЗ приймають студентів, становила 137, то сьогодні це вже 147 країн. За останній рік зростає і кількість ВНЗ, що приймають іноземних студентів більш ніж на 20% (2015/2016 н.р. – 185 ВНЗ, 2016/2017 н.р. – 228 ВНЗ.)

Потрапляючи в соціальне середовище, іноземний громадянин зіштовхується із сукупністю соціальних умов, обставин, ситуацій, що впливають на його поведінку. У численних психолого-педагогічних дослідженнях поведінки студентів-іноземців означене середовище науковці розглядають на макрорівні (нова країна, місто, умови проживання) та мікрорівні (мікросередовище, що обмежене специфікою навчального процесу та місцем проживання).

Для полегшення етапів адаптації ВНЗ впровадили підготовчий факультет для студентів-іноземців. Він є своєрідною спільнотою (соціумом) із власною інтегрованою структурою й особливими соціально-педагогічними параметрами. На думку Н. Булгакової, початкова соціалізація на такому факультеті «здійснюється завдяки психологічним механізмам, що мають індивідуальний характер і залежать від регіональних особливостей представників тієї чи іншої країни. В кожного студента починається соціальна адаптація (активне пристосування індивіда до зміни середовища) і ресоціалізація (засвоєння особистістю нових знань, цінностей, ролей, навичок в умовах нової соціокультурної ситуації)» [5].

Т. Довгодько наводить результати досліджень, які свідчать що найбільшу допомогу й підтримку в пристосуванні до нових умов життя й навчання в перший рік іноземним студентам надають їхні співвітчизники (65%), викладачі-куратори підготовчого факультету (56%) і співробітники деканату (50%).

Досягнення успішної адаптації іноземних студентів до освітнього середовища потребує організації міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння між викладачами і студентами; студентами-новачками і старшокурсниками; студентами у групі, на факультеті, що є представниками різних країн і культур. У процесі адаптації важко переоцінити роль викладачів-кураторів, вже досвідчених співвітчизників, які допомагають їм знаходити і обробляти необхідну інформацію, засвоювати нові соціальні ролі, налагоджувати контакти і спілкування з оточенням тощо [5].

Психологічні особливості спілкування студентів-іноземців полягають у тому, що розумове освоєння іншої культури неможливе без вивчення мови й урахування мовних особливостей цієї культури. Вивчення мови країни перебування відкриває іншу систему світосприйняття, дозволяє порівнювати спосіб життя, мислення, діяльності і спілкування людей іншої культури, збагачуючи особистість новими знаннями і досвідом спілкування, взаємодії з новим соціокультурним середовищем [6].

На допомогу щодо набуття і вдосконалення теоретичних і практичних знань мови студентам-іноземцям мають приходити спеціально розроблені програми комунікативної адаптації. Переважно студенти-іноземці вчать разом з українськими юнаками і дівчатами, і такі програми будуть корисні для обох сторін. В адаптаційні програми можуть входити заходи: екскурсії до історичного, краєзнавчого музеїв «Історико-культурна спадщина українського народу»; лекції «Правила поведінки в університеті» та «Навчально-пізнавальна діяльність університету», святкування «Посвяти у студенти», «Дня студента» та ін. Активізація процесів спілкування (комунікації) іноземних студентів з українськими сприятимуть: проведень круглих столів, тренінгів, бесід, коучів, воркшопів, участь у діяльності студентських гуртків, студентському самоврядуванню.

Міжкультурне спілкування всіх учасників адаптаційного процесу надає можливість комунікативній взаємодії між індивідами, що є носіями різних культур та мають власний мовний код, конвенції поведінки, ціннісні настанови, звичаї, традиції. Воно є провідним засобом, що дозволяє забезпечити полікультурний характер адаптаційної роботи, ефективну взаємодію іноземних студентів і оточення, сприяти запобіганню міжособистим, міжнаціональним конфліктам з іншими студентами та емоційному комфорту іноземних студентів [6].

**Висновок.** Приїжджаючи до України (як і до більшості інших держав) іноземні студенти стикаються з проблемою спілкування – проблемою комунікативного характеру передумовою якої є мовні розбіжності. Далі виникають труднощі соціального та психологічного характеру. На подолання цих перешкод (а не на вивчення матеріалу) витрачаються час і сили в процесі адаптування іноземного студента до соціокультурного середовища країни перебування. Отже, одним із найважливіших завдань вищої школи є створення сприятливих умов для досягнення студентом-іноземцем всіх особливостей країни, що є необхідним чинником у подоланні мовних та психологічних перепон, а відтак і успішним освоєнням навчального процесу.

Дослідження соціально-психологічних особливостей спілкування та соціалізації студентської молоді загалом та студентів-іноземців зокрема дає можливість працівникам вишів визначити напрями керування розвитком студентської групи, створити психологічні передумови для оптимального процесу міжособистісного спілкування в ній, що є важливим для успішної навчальної діяльності й ефективного комунікативного розвитку студентів як майбутніх спеціалістів.

Організація вивчного та навчального процесів у вищих навчальних закладах є одним з найважливіших напрямів у педагогічній теорії та практиці й спонукає освітян до пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання студентської молоді [2]. Неможливо одноразово вирішити цю проблему, оскільки з плином часу трансформуються суспільство і його цінності, тож моніторинг зазначених питань ніколи не втрачає своєї актуальності. А в умовах активної інтеграції вітчизняного освітянського простору дослідження психологічних особливостей спілкування студентів-іноземців, як елементів адаптації стоїть особливо гостро.

#### Список використаних джерел

1. Сімко Р.Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки / Р.Т. Сімко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2011. – Вип. 13. – С. 415–425.
2. Князева І.О. Етапи адаптації студентів-іноземців у вищому технічному навчальному закладі / І.О. Князева // Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 116. – С. 96–101.
3. Волинчук О.А. Формування психологічної готовності особистості до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ / О.А. Волинчук // Збірник наукових праць. – К.: Університет «Україна». – 2009. – 484 с.
4. Гольденберг Ю.М. Адаптація іноземних студентів до навчання у вузах як соціальна проблема / Ю.М. Гольденберг, Ю.М. Казаков, Є.Є. Петров // Світ медицини та біології. – 2013. – №1 (36). – С. 182–184.
5. Довгодько Т. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України / Т. Довгодько // Педагогіка і психологія професійної освіти. Дидактика, методика і технології навчання. – 2013. – № 2. – С. 114–120.
6. Triandis H.C. Culture and Social Behavior / H.C. Triandis. – N. Y. Etc.: McGraw-Hil. – 1994. – 120 p.
7. Стрельцова В.Ю. Соціокомунікативна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання в Українській вищій школі // В.Ю. Стрельцова. – 2014. – Режим доступу: [nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/26.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/26.pdf).

#### References

1. Simko, R.T. (2011). *Poniattia hotovnosti do profesiinoi diialnosti na suchasnomu etapi rozvytku psykholohichnoi nauku* [The concept of readiness for professional activity at the present stage of development of psychological science]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of modern psychology]. Kamianets-Podilskyi, Akxioma Publ., issue 13, pp. 415–425 (In Ukrainian).
2. Knjazeva, I.O. (2014). *Etapy adaptatsii studentiv-inozemtsiv u vyshchemu tekhnichnomu zakladi* [Stages of adaptation of foreign students in a higher technical educational institution]. *Naukovi zapyski. Pedahohichni ta istorychni nauky* [Scientific notes. Pedagogical and historical sciences]. Kyiv, NPU im. M. Drahomanova, issue 116, pp. 96–101 (In Ukrainian).

3. Volynchuk, O.A. (2009). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti do upravlinskoj diialnosti pid chas navchannia u VNZ* [Formation of psychological readiness of personality to management activity while studying at higher educational establishments]. *Zbirnyk naukovykh prats* [Collection of scientific works]. Kyiv, Universytet «Ukraina» Publ., 484 p. (In Ukrainian).

4. Holdenberh, Yu.M., Kazkov, Yu.M. & Petrov, E.E. (2013). *Adaptatsiia inozemnykh studentiv do navchannia u vuzakh yak sotsialna problema* [Adaptation of foreign students to study at higher educational institutions as social problems]. *Svit medytsyny ta biologii* [World of Medicine and Biology], no. 1 (36), pp. 182–184 (In Ukrainian).

5. Dovhodko, T.A. (2013). *Adaptatsiia inozemnykh studentiv do osvithnoho seredovyschcha Ukrainy* [Adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity. Dydaktyka, metodyka i tekhnologii navchannia* [Pedagogy and psychology of professional education. Didactics, methodology and teaching technology], no. 2, pp. 114–120 (In Ukrainian).

6. Triandis, H.C. (1994). *Culture and Social Behavior*. N.Y. Etc.: McGraw-Hill, 120 p.

7. Streltsova, V.Yu. (2014). *Sotsiokommunikatyvna adaptatsiia yak skladnyk adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia v ukrainskii vyshchii shkoli* [Socio-communicative adaptation as a component of the adaptation of foreign students to study at the Ukrainian Higher School]. Access mode: [nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/26.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/26.pdf) (In Ukrainian).

Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей и проблем общения студентов в период адаптации во время обучения в высшей школе другой страны. Охарактеризованы этапы адаптации студентов-иностранцев и эволюция коммуникационных отношений между студентами. Приведены рекомендации высшим учебным заведениям по достижению эффективности процесса адаптации иностранных студентов и облегчения общения в новом социуме.

*Ключевые слова:* психологические особенности общения, коммуникационные процессы, студент-иностранец, адаптация к обучению в высшей школе, этапы процесса кросс-культурной адаптации.

The article is devoted to the consideration of some psychological peculiarities and problems of foreign students' communication and socialization during the period of their adaptation when they are studying at a higher school abroad. The stages of foreign students' adaptation as well as the evolution of communicative relations between them are described. Some recommendations as to the effective process of foreign students' adaptation and facilitating communication in the new society are given.

*Key words:* psychological peculiarities of communication, communication processes, foreign student, adaptation to learning at higher educational institutions, stages of the cross-cultural adaptation process.

Одержано 3.01.2018.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-69-75

УДК 364.4

**Ю.Л. БРИНДІКОВ,**  
*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Хмельницького національного університету*

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДІЄВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ, ЩО БРАЛИ УЧАСТЬ У БОЙОВИХ ДІЯХ

У статті здійснено узагальнення наукових поглядів на поняття «організаційно-педагогічні умови». Наведено авторський погляд на виокремлення організаційно-педагогічних умов дієвості реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями Збройних сил України, що брали участь у бойових діях. Виокремлено умови, взаємопов'язані і взаємозалежні між собою.

*Ключові слова: реабілітація, реабілітаційна діяльність, військовослужбовці – учасники бойових дій, організаційно-педагогічні умови.*

**П**остановка проблеми. Військові дії на сході України спричинили появу особливої категорії військовослужбовців, які відчували на собі негативний вплив комплексу інтенсивних тривало діючих стресогенних факторів, що призводять до проявів стресів, посттравматичних стресових розладів (ПТСР), емоційних розладів. Значна кількість військовослужбовців, які брали участь у антитерористичній операції (АТО), потребують комплексної реабілітації. На жаль, сьогодні відсутні єдина система, технологія та методика комплексної реабілітації комбатантів, оскільки перевага надається проведенню окремих її видів – соціальної, психологічної, медичної, фізичної, педагогічної, а самі реабілітаційні заходи мають фрагментарний характер. Тому постає питання про обґрунтування організаційно-педагогічних умов дієвості реабілітації комбатантів, що брали участь у бойових діях.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Загальні підходи до реабілітації представлені у дослідженнях Л. Вакуленко, Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченко, Л. Яковлевої та ін. Різні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядають В. Алещенко, В. Березовець, А. Бурлак, А. Денисов, В. Лесков, О. Савченко, О. Хміляр та ін., однак ще й нині не всі методологічні та практичні аспекти висвітлено.

**Формулювання мети** – виокремити організаційно-педагогічні умови дієвості реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями – учасниками бойових дій.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий аналіз проблеми організації реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями Збройних сил України учасників бойових дій передбачає визначення низки організаційно-педагогічних умов, які дадуть змогу ефективно побудувати цей процес. Науковці по-різному визначають організаційно-педагогічні умови. Так, у розумінні О. Іващенко [5, с. 45] – це сукупність передумов, що забезпечують цілеспрямоване управління навчальним процесом підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби. Нам імponує визначення, подане О. Войцехівським, який трактує організаційно-педагогічні умови як взаємопов'язані обставини і способи організації педагогічного процесу, що визначають ефективність його функціонування [3].

У результаті аналізу наукової літератури щодо методологічних підходів (системно-го, комплексного, мультидисциплінарного, технологічного), видів реабілітації (соціальної, психологічної, медичної/фізичної, педагогічної) виокремлено організаційно-педагогічні умови, реалізація яких може позитивно вплинути на реабілітаційну діяльність з військовослужбовцями учасниками бойових дій. Варто брати до уваги той факт, що кожна умова є підґрунтям для наступної, що і характеризує їх тісний взаємозв'язок.

Перша умова – здійснення комплексної реабілітації комбатантів з виокремленням ключового виду та врахуванням «індивідуального випадку». Реабілітаційна робота має декілька складових: медичну, психологічну, соціальну тощо, взаємопов'язаних між собою. Вони мають забезпечуватися комплексом реабілітаційних заходів. У цьому контексті важливою є концепція реабілітації, розроблена експертами ВООЗ, що передбачає систему заходів, спрямованих на швидке і максимально повне відновлення фізичного, психологічного та соціального статусу пацієнта з метою його активної інтеграції в суспільство з досягненням для нього можливої соціальної та економічної незалежності [7, с. 5]. Виходячи з цього, обов'язковим є впровадження комплексних, інтегрованих, ефективних заходів кожного виду реабілітації, у яких мають бути такі елементи, як перша психологічна допомога, групові тренінгові заняття, індивідуальне консультування, тренування для відновлення здоров'я.

Подібної думки дотримуються українські дослідники, наголошуючи, що «під час планування реабілітаційних заходів для учасників АТО необхідно використовувати диференційований підхід, з урахуванням потреби в медико-психологічній, психіатричній та соціальній допомозі» [7, с. 34]. Варто враховувати той факт, що тривалість реабілітаційного процесу є індивідуальною для кожного комбатанта й залежить від тяжкості травми, супутніх порушень та часу надання реабілітаційної допомоги від початку захворювання. Реабілітація може тривати від декількох місяців до кількох років.

Друга умова – організація і здійснення реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій мультидисциплінарною командою фахівців. Фахівці з соціальної, психологічної, фізичної реабілітації мають працювати в команді. Командна робота, співпраця та координація між собою, з іншими фахівцями, сім'єю відіграють важливу роль у реалізації цілісного підходу комплексної реабілітації військовослужбовців – **учасників бойових дій. Мобільні мультидисциплінарні бригади психологічної допомоги надають невідкладну психологічну допомогу та інші психологічні послуги військовослужбовцям – учасникам бойових дій. До складу таких бригад можуть входити надавачі психологічних послуг, соціальні працівники, психіатри, медичні працівники, у тому числі з числа ветеранів війни та учасників бойових дій.**

Спробуємо визначити склад мультидисциплінарної команди. Отже, соціальний працівник, завдання якого – покращити благополуччя комбатантів за рахунок надання їм необхідної підтримки. Він не займається діагностикою і лікуванням. До нього звертаються тоді, коли потрапляють в несприятливі соціальні ситуації – різке погіршення житлових умов, втрата роботи, серйозна хвороба, інвалідність, а також різного роду залежності (алкоголізм, наркоманія). Ще одним фахівцем мультидисциплінарної команди є психолог, одним із головних завдань якого є створення умов для поступової асиміляції психотравмувального досвіду. У нашому дослідженні ми наголошували на якомого ранньому проведенні реабілітаційних заходів, по можливості у зоні військового конфлікту. Цим мають займатися військові психологи, пріоритетними напрямками роботи яких є проведення цілеспрямованих досліджень щодо науково-методичного забезпечення психологічної роботи у Збройних силах України; психологічної допомоги військовослужбовцям, що брали участь в АТО, операціях з підтримання миру та безпеки; розробка рекомендацій щодо психологічної реабілітації військовослужбовців в умовах бойової обстановки й після бою; недопущення до зброї осіб, схильних до нервово-психічних зривів при незначних фізичних і психічних навантаженнях, запобігання самогубствам; створення кімнат психологічного розвантаження, їхнього технічного оснащення на рівні сучасних вимог, що висувуються до психореабілітаційної роботи [1]. Окрім розв'язання психологічних проблем, він має вирішувати проблеми, пов'язані з професійною реабілітацією для допомоги у працевлаштуванні і пошуку вакансій робочих місць. Однією з функцій психологів є профорієнтація і надання психологічної допомоги населенню. Тому психологи мають не тільки знати особливості дезадаптивних по-

рушень поведінки військовослужбовців-комбатантів, а й уміти проводити з ними індивідуальну і, за необхідності, групову консультативно-психологічну роботу [8, с. 160].

Погоджуючись із медиками [6], ми переконані, що в контексті фізичної реабілітації одним із фахівців-реабілітологів має бути кінезітерапевт, який допомагає відновити нормальний рух у суглобах та м'язах за допомогою практичних технік та надає рекомендації щодо практичних занять для зміцнення й відновлення тіла. Кінезіологічне втручання може проводитися за допомогою фізичних (ручних) чи механічних засобів. Фахівці з кінезітерапії спеціалізуються на відновленні рухових та сенсорних порушень; оцінюють силу, витривалість, амплітуду рухів, порушення ходьби та сенсорний дефіцит у пацієнтів для розробки індивідуальної програми кінезітерапії, спрямованої на відновлення контролю над руховими функціями.

Обов'язковим фахівцем мультидисциплінарної команди має бути лікар-реабілітолог, який, окрім володіння спеціальними знаннями з фізіотерапії, масажу, лікувальної фізкультури повинен добре орієнтуватися в багатьох видах патології, клінічного прояву різних хвороб та їх наслідків, які змінюють стан функціонального рівня органів, систем, усього організму хворих та інвалідів. Масаж, фізіотерапія, лікувальна фізкультура – неповний перелік заходів, що входять до сфери діяльності реабілітолога [11]. **Слід зазначити, що склад мудити-дисциплінарної команди може змінюватися.** У разі необхідності можуть бути залучені інші фахівці, що здійснюватимуть реабілітацію військовослужбовців – учасників бойових дій.

Третьою педагогічною умовою є проведення ранньої діагностики потреб та проблем військовослужбовців (згідно з розробленою комплексною програмою). Участь військовослужбовців у проведенні АТО на Сході України доволі часто стає причиною ПТСР. Погоджуємося із О. Тополь у тому, що «наслідки воєнно-травматичних стресових обставин визначаються психологічними чинниками (індивідуально-типологічними, психічними, характерологічними особистісними особливостями військовослужбовця, адекватністю механізмів психологічного захисту та адаптації), тривалістю дії стресових факторів та соматоневрологічною важкістю. Критерії діагностики синдрому зазначені в американському національному діагностичному психіатричному стандарті (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders) та внесені до європейського діагностичного стандарту МКХ-10 (International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death – ICD-10)» [14, с. 231].

Проведення діагностики передбачає вивчення характеру наявних у військовослужбовців психологічних проблем, ступеня впливу цих проблем на їхні психічне здоров'я та життєдіяльність. Завданнями вивчення психічного стану військовослужбовців, які зазнали впливу бойового стресу, є:

- 1) визначення наявності, складу та вираженості виявлених негативних психологічних наслідків бойового стресу;
- 2) з'ясування причин їх виникнення та прояви рецидивів;
- 3) встановлення ефективності способів **упоратися військовослужбовцю з негативними психологічними наслідками бойового стресу;**
- 4) визначення доцільності використання комплексу методів допомоги конкретному військовослужбовцю [2].

Підтримуючи групу вітчизняних дослідників [4], пропонуємо у ході діагностики використовувати такий методичний інструментарій: шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна; методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану (О.М. Кокун); методика «Primary Care PTSD Screen»; шкала депресії Бека; шкала оцінки впливу травматичної події (експрес-оцінка); методика «Стрес-фактори»; опитувальник травматичного стресу І. Котеньова; коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР; шкала оцінки бойового досвіду; методика «Диференціальна діагностика депресивних станів»; Міссісіпська шкала оцінки посттравматичного стресового розладу; особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор (у модифікації В. Норакідзе). Методики добиралися таким чином, щоб вони охоплювали всі психологічні характеристики, які зазнають змін під час перебування в екстремальних бойових умовах. Окрім цього, вважаємо за необхідне доповнити цей перелік тестами на визначення акцентуацій характеру. Для цього пропонуємо тест-опитувальник Г. Смішека, К. Леонгарда, спрямований на вивчення рис особистості, які самі по собі ще не є патологічними, однак, можуть за певних умов розвиватися як

у позитивному, так і в негативному напрямках. На основі даних, отриманих під час проведення діагностики, добираються засоби для кожного виду реабілітації та надаються послуги фахівцями з фізичної терапії або під їх керівництвом із використанням засобів науково-доказової практики [9].

Ще однією умовою визначили розробку індивідуальної програми реабілітаційних заходів для комбатантів. Така програма розробляється фахівцями мультидисциплінарної команди з урахуванням «індивідуального випадку». Ефективність програми залежатиме від своєчасної комплексної діагностики й урахування поетапності загальних реабілітаційних заходів:

1) первинної психопрофілактики, що здійснюється на етапі перед убуванням військовослужбовців у район проведення АТО для виконання завдань за призначенням (превентивна реабілітація);

2) заходів медико-психологічної реабілітації, що здійснюються під час виконання військовослужбовцями завдань за призначенням у районі проведення АТО;

3) заходів медико-психологічної реабілітації, що здійснюються після виведення військовослужбовців з району проведення АТО для їх відпочинку, доукомплектування особовим складом, відновлення боєздатності;

4) медико-психологічної реабілітації, що проводиться в лікувально-профілактичних закладах МО України, МОЗ України, які здійснюють первинну, вторинну (спеціалізовану), третинну (високоспеціалізовану) медичну допомогу;

5) відділення медико-психологічної реабілітації медичних центрів МО України та госпіталю ветеранів війни.

Важливою умовою ми визначили соціально-психологічний супровід військовослужбовців у постреабілітаційний період. Якщо соціальний супровід – це вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу з метою подолання життєвих труднощів, мінімізації негативних наслідків чи повного розв'язання проблем, збереження та підвищення їх соціального статусу [12, с. 8], то соціально-психологічний супровід передбачає спостереження за військовослужбовцями, їх консультування та, у разі потреби, надання їм додаткової психологічної допомоги після комплексної реабілітації.

До офіційних ресурсів соціального супроводу Н. Олексюк відносить засоби, використання яких передбачене чинним законодавством та нормативно-правовими документами. Серед них дослідниця виділяє: соціальні служби, навчально-виховні заклади, державні установи і організації, діяльність яких спрямована на виконання соціальних/ соціально-педагогічних функцій, а також їх працівників, устаткування і обладнання, документацію та технології, якими володіють спеціалісти [10]. Найважливішу роль у забезпеченні ефективності соціального супроводу виконують внутрішні ресурси учасників, до яких відносять такі психологічні характеристики індивіда: особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, а також інтереси, мотиви, потреби і цінності); особливості пізнавальних процесів (мислення, мови, пам'яті, сприймання, уваги і уяви); особливості прояву емоційно-вольових станів індивіда; освітній рівень; професійні та соціальні уміння і навички, так і власний потенціал сім'ї військовослужбовця у цілому [13, с. 167].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, організаційно-педагогічними умовами дієвості організації реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями Збройних сил України, що брали участь у бойових діях є: здійснення комплексної реабілітації комбатантів з виокремленням ключового виду та врахуванням «індивідуального випадку»; організація і здійснення реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій мультидисциплінарною командою фахівців; проведення ранньої діагностики потреб та проблем військовослужбовців (згідно з розробленою комплексною програмою); розробка індивідуальної програми реабілітаційних заходів для комбатантів; соціально-психологічний супровід військовослужбовців у постреабілітаційний період. Виокремлені організаційно-педагогічні умови розглядаємо як системотвірний чинник моделювання системи комплексної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій.

Наші наступні публікації будуть акцентові на розкритті практичних аспектів організації та здійснення комплексної реабілітації учасників бойових дій різноманітними формами і засобами.



### Список використаних джерел

1. Алещенко В.І. Військова психологія: ретроспективний аналіз та подальший розвиток / В.І. Алещенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 2. – С. 46–53.
2. Буряк О.О. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом / О.О. Буряк, М.І. Гіневський, Г.Л. Катеруша // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. – 2015. – Вип. 3 (44). – С. 137–141.
3. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «охорона та захист державного кордону» [Електронний ресурс] / О.Л. Войцехівський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10)
4. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей та якостей особистості: навч.-метод. Посіб. / А.Б. Неурова, О.С. Капінус, Т.Л. Грицевич. – Львів: НАСВ, 2016. – 181 с.
5. Іващенко О.А. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби / О.А. Іващенко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 1. – С. 44–53.
6. Камаева О.В. Мультидисциплінарний підхід в веденні і ранній реабілітації неврологічних больних: метод. пос. Ч. 6. Эрготерапия / О.В. Камаева, Полина Монро, З.Ф. Буракова, и др. – СПб, 2003. – 40 с.
7. Кокун О. М. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: метод. Посіб. / О.М. Кокун, Н.А. Агаєв, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с.
8. Крамник М.Е. Социально-психологическая адаптация комбатантов к условиям гражданской жизни: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Михаил Ефимович Крамник. – М.: РГБ, 2003. – 186 с.
9. Матеріали світової конференції фізичної терапії. Основні положення. Опис фізичної терапії (Част. 1) // Бюлетень Української асоціації фізичної реабілітації. – Львів, 2011. – С. 1–2.
10. Олексюк Н.С. Основні ресурси соціального супроводу сімей військовослужбовців в умовах реформування Збройних сил України / Н.С. Олексюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://scholar.google.com.ua/scholar?hl=uk&as\\_sdt=0%2C5&q=10.%09%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%8E%D0%BA+%D0%9D](https://scholar.google.com.ua/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=10.%09%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%8E%D0%BA+%D0%9D)
11. Смотров В.А. Профессиональная подготовка студентов-реабилитологов [Электронный ресурс] / В.А. Смотров, А.В. Симарова, Н.И. Томашевский, С.В. Нечаев. – Режим доступа: [www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=REF&P21D BN=REF&Z21ID=&Image\\_file\\_name=/articles/2006//06svatsr.zip&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=REF&P21D BN=REF&Z21ID=&Image_file_name=/articles/2006//06svatsr.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1)
12. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
13. Соціальна педагогіка: підручник. / За ред. проф. А.Й. Капської. – 5-те вид. виправ. та доп. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
14. Тополь О.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції / О.В. Тополь // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 124. – С. 230–233.

### References

1. Aleshchenko, V.I. (2015). *Viiskova psykhoholiiia: retrospektyvnyi analiz ta podalshyi rozvytok* [Military psychology: retrospective analysis and further development]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [The theory and practice of social systems management], no. 2, pp. 46–53 (In Ukrainian).
2. Buriak, O.O., Hinevskiy, M.I. & Katerusha, H.L. (2015). *Shliakhy ta metody rehabilitatsii osib z «viiskovym syndromom» ta posttravmatychnym stresovym rozladom* [Ways and methods of rehabilitation of persons with “military syndrome» and post-traumatic stress disorder].

*Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl* [Collection of scientific works of Kharkiv University of Air Forces], issue 3 (44), pp. 137–141 (In Ukrainian).

3. Voitsekhivskiy, O.L. (2011). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykh do profesiinoi diialnosti za napriamkom «okhrona ta zakhyst derzhavnoho kordonu»* [Organizational-pedagogical conditions of formation of readiness of future officers-border guards for professional activity in the direction of “protection and protection of the state border»]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], issue 4. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10) (In Ukrainian).

4. Neurova, A.B., Kapinus, O.S. & Hrytsevych, T.L. (2016). *Diahnostyka indyvidualno-psykholohichnykh vlastyvostei ta yakostei osobystosti* [Diagnostics of individual psychological properties and personality traits]. Lviv, NASV Publ., 181 p. (In Ukrainian).

5. Ivashchenko, O.A. (2013). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv operatyvno-riatuvalnoi sluzhby* [Organizational-pedagogical conditions for the formation of psychological and pedagogical competence of future specialists of the operational-rescue service]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], no. 1, pp. 44–53 (In Ukrainian).

6. Kamaeva, O.V., Polina Monro, Burakova, Z.F., Zychkova, O.B., Ivanova, A.A., Sorokoumov, V.A. & Tishchenko, M.E. (2003). *Multidistsiplinarnyi podkhod v vedenii i rannei reabilitatsii nevrolohicheskikh bolnykh. Erhoterapiia* [Multidisciplinary approach in the management and early rehabilitation of neurological patients. Ergotherapy]. Sankt-Peterburh, 40 p. (In Russian).

7. Kokun, O.M., Ahaiev, N.A., Pishko, I.O. & Lozinska, N.S. (2017). *Psykhologichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasnymy ATO na etapi vidnovlennia* [Psychological work with soldiers – ATO participants at the stage of recovery]. Kyiv, NDTs HP ZSU Publ., 282 p. (In Ukrainian).

8. Kramnik, M.E. (2003). *Sotsialno-psykhologicheskaiia adaptatsiia kombatantov k usloviiam hrazhdanskoï zhizni. Dis. kand. psihol nauk* [Socio-psychological adaptation of combatants to the conditions of civil life. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow, RHB Publ., 186 p. (in Russian).

9. *Materialy svitovoi konferentsii fizychnoi terapii. Osnovni polozhennia. Opys fizychnoi terapii* (2011). [Materials of the World Conference on Physical Therapy. Substantive provisions. Description of physical therapy]. *Biuletyn Ukrainiskoi asotsiatsii fizychnoi reabilitatsii* [Bulletin of the Ukrainian Association of Physical Rehabilitation]. Lviv, part 1, pp. 1–2 (In Ukrainian).

10. Oleksiuk, N.S. (2012). *Osnovni resursy sotsialnoho suprovodu simei viiskovosluzhbovtziv v umovakh reformuvannia zbroinykh syl Ukrainy* [The main resources of social support of families of servicemen in the conditions of reformation of the armed forces of Ukraine]. Access mode: [https://scholar.google.com.ua/scholar?hl=uk&as\\_sdt=0%2C5&q=10.%09%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%8E%D0%BA+%D0%9D](https://scholar.google.com.ua/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=10.%09%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%8E%D0%BA+%D0%9D) (In Ukrainian).

11. Smotrov, V.A., Simarova, A.V., Tomashevskii, N.I. & Nechaev, S.V. (2006). *Profession-alnaia podhotovka studentov – reabilitolohov* [Professional training of students – rehabilitation specialists]. Access mode: [www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=REF&P21DBN=REF&Z21ID=&Image\\_file\\_name=/articles/2006//06svatsr.zip&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=REF&P21DBN=REF&Z21ID=&Image_file_name=/articles/2006//06svatsr.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1) (In Russian).

12. In Zvereva, I.D. (Ed.). (2008). *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia* [Social pedagogy: small encyclopedia]. Kiev, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 336 p. (In Ukrainian).

13. In Kapska, A.I. (Ed.). (2011). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kiev, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 488 p. (In Ukrainian).

14. Topol, O.V. (2015). *Sotsialno-psykhologichna reabilitatsiia uchasnymy antyterrorystychnoi operatsii* [Socio-psychological rehabilitation of participants in the antiterrorist operation]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University], issue 124, pp. 230–233 (In Ukrainian).

В статье осуществлено обобщение научных взглядов на понятие «организационно-педагогические условия». Представлен авторский взгляд на выделение организационно-педагогических условий действенности реабилитационной деятельности с военнослужащими Вооруженных сил Украины, принимавших участие в боевых действиях. Выделенные условия взаимосвязаны и взаимозависимы между собой.

*Ключевые слова: реабилитация, реабилитационная деятельность, военнослужащие – участники боевых действий, организационно-педагогические условия.*

The scientific views on the concept of «organizational and pedagogical conditions» were generalized in the article. It presents the author's view on the separation of organizational and pedagogical conditions. In particular, the efficiency of rehabilitation of servicemen of the armed forces of Ukraine who took part in combat were analyzed. The conditions are considered as interrelated and interdependent.

*Key words: rehabilitation, rehabilitation activities, servicemen, the combatants, organizational and pedagogical conditions.*

*Одержано 3.01.2018.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-76-79

УДК 376.3

**Л.Г. ГАРНЮК,**

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

**А.О. СОРОКІНА,**

*магістр  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

### ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА ВИБІР ЇХНЬОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

У контексті досліджень психологічних закономірностей розвитку розглянуто аспекти проблеми професійного самовизначення дітей із порушенням слуху. Виокремлено групи питань, навколо яких фокусуються дослідження з проблеми самовизначення особистості. Зазначено, що врахування психологічних особливостей підлітків із вадами слуху та розуміння процесу вибору професії дозволить у подальших дослідженнях розробити методику організації роботи із цими школярами з метою оптимального прийняття рішення про майбутній фах.

*Ключові слова: слабочуючі діти, діти із порушеннями слуху, самовизначення, мотив, нахили, інтерес, професія, профорієнтаційна спрямованість.*

**П**остановка проблеми. Кожній людині упродовж життєвого шляху постійно доводиться робити вибір та приймати рішення. Проблема прийняття рішення – не завжди легке завдання, адже часто від правильного вибору залежить добробут людини, а іноді – навіть її доля. **Вибір професії зумовлює успіх як життєвий, так і професійний.** На роботі людина вступає у спільноту людей, близьких за інтересами, життєвими поглядами, знаходить друзів. І якщо людина не зможе знайти себе в ній, вона не відчуватиме себе комфортно.

Для випускника школи з порушеним слухом важлива свідомість того, що стати успішною людиною на сучасному ринку праці зможе той, хто має хорошу професійну підготовку, володіє вміннями і навичками спілкування, має здатність адаптуватися до нових умов праці, бути конкурентоспроможним, мобільним [5]. У нашій країні перспективи отримання професійної освіти дітьми з порушеним слухом залежать не лише від якості отриманої в школі освіти, тяжкості порушення слуху, ступеня розвитку мовлення, а й від впливу найближчого соціального оточення, думки й очікувань сім'ї, шкільних товаришів, а також від готовності системи професійної освіти до включення в освітній потік слабочуючих студентів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються в працях Л.І. Божович [2], С.Л. Рубінштейна, З. Фрейда, Дж. Холланда та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Нами не знайдено ґрунтовних досліджень, присвячених професійному самовизначенню слабочуючих дітей. Це й зумовило обрання теми нашої статті.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Розглянути аспекти проблеми професійного самовизначення дітей із порушенням слуху у контексті досліджень психологічних закономірностей розвитку цієї категорії дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз досліджень проблеми самовизначення показав, що вони фокусуються переважно навколо таких груп питань:

– філософсько-методологічні аспекти [1, с. 53] самовизначення, пов'язані з свідомим регулюванням життєдіяльності людини, з її розумінням сенсу життя, особистою відповідальністю, моральним вибором;

– загальнопсихологічні аспекти [1, с. 54] становлення самовизначення в контексті проблеми розвитку особистості та підготовки її до майбутньої діяльності;

– соціально-перцептивні аспекти [1, с. 56] самовизначення, пов'язані з особливостями рефлексії, самооцінки, самопізнання і пізнання інших людей.

Як правило, підлітку з вадами слуху важко самому зробити вибір тієї сфери діяльності, що цікавить його. Саме тому для дітей і підлітків із серйозними порушеннями слуху ще під час навчання у старших класах має надаватися допомога щодо професійного спрямування, яке здійснюють кваліфіковані фахівці-психологи і педагоги.

Освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає створення для них спеціальної корекційно-розвивальної освітньої програми, що забезпечує адекватні умови для отримання рівного з чуючими дітьми розвитку.

Погоджуємося із К.А. Абульхановою-Славською, яка визначає самовизначення, як усвідомлення особистістю своєї позиції, що формується всередині координат системи відносин. При цьому вона підкреслює, що від того як складається система відносин (ставлення до колективного суб'єкта, свого місця в колективі та інших його членів), залежить самовизначення і суспільна активність особистості.

Слідом за Ю.В. Кухарчук та А.Б. Ценципер [5, с. 24] розумітимемо професійне самовизначення як самостійний вибір професії, здійснений в результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів, у тому числі своїх здібностей, і співвіднесення їх з вимогами професії. У цьому визначенні слідом за С.Л. Рубінштейном [3, с. 18] правильно і точно відображена психологічна сторона: «потрібно» – «хочу» – «можу». Особистість тут виступає як активний суб'єкт діяльності, яка усвідомила необхідність і свої можливості.

У дослідженнях Л.І. Божович [3, с. 48] проблема професійного самовизначення вивчалася у контексті досліджень психологічних закономірностей формування особистості старшого школяра. Було показано, що потреба у самовизначенні є центральним компонентом соціальної ситуації розвитку старшокласників, а самовизначення – «мотиваційним центром, який визначає їх діяльність, поведінку і їх ставлення до навколишнього». Ці положення конкретизуються в ступінчастій моделі професійного розвитку. Виділяють кілька стадій.

1. У стадії пробудження (від народження до 14 років) «Я-Концепція» розвивається завдяки ідентифікації зі значущими дорослими: у фазі фантазії (4–10 років) домінують дитячі потреби, професійні ролі програються у фантазії; в фазі інтересів (11–12 років) формуються професійно значущі переваги; у фазі здібностей (13–14 років) випробуються індивідуальні здібності, з'являються уявлення про професійні вимоги і професійну освіту.

2. У стадії дослідження (15–24 років) індивід намагається випробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості; в тентативній фазі (15–17 років) робиться попередній професійний вибір, який апробується у фантазії або в реальності, в аспекті цього досвіду оцінюються власні якості; у фазі переходу (18–22 роки) відбувається спроба реалізації Я-концепції; у фазі апробації (22–24 роки) ведеться пошук поля діяльності у професійному житті.

3. Стадія консолідації (25–44 років) характеризується прагненням забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію.

4. У стадії збереження (45–64 років) професійний розвиток індивіда йде в одному певному напрямі, без виходу за рамки знайденого професійного поля.

5. У стадії спаду (з 65 років) відбувається розвиток нових ролей: часткова участь у професійному житті, спостереження за професійною діяльністю інших людей. Одночасно з поняттям стадіальності Д. Сьюпер уводить поняття професійної зрілості, які стосуються особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного розвитку, характерним для певного віку.

Аналізуючи цей підхід, можна сказати, що він повною мірою розкриває процес самовизначення дитини. Адже такий підхід реалізується на практиці, він триває великий про-

міжок часу, за який дитина має можливість реалізувати себе, знайти свої вподобання та розкривати їх упродовж всього життя. Цей підхід розкриває можливість переходу індивідуальних імпульсів у професійні бажання.

Теорія Д. Холланд [2, с. 13] посідає особливе місце серед теорій професійного розвитку і звертається до аналізу зв'язку особистості й екології. Процес професійного розвитку обмежується, по-перше, визначенням самим індивідом особистісного типу, до якого належить, по-друге, пошуком професійної сфери, відповідної цьому типу, по-третє, вибором одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки. Головна увага приділяється опису особистісних типів, що характеризуються як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, такий, що прагне до влади.

Найвразливішим моментом у типологічних теоріях, на нашу думку, є сам принцип, на підставі якого априорі здійснюється побудова типів. Окрім того, реальний індивід часто не відповідає жодному з особистісних типів, пов'язаних із певними професійними сферами.

Оскільки нерідко наявність фізичної вади стає причиною психологічної травми, усвідомлення неповноцінності може призвести до заниженої самооцінки і важкого депресивного стану. Саме тому з дітьми з раннього віку починають працювати психологи, допомагають знайти собі в майбутньому роботу за можливостями і за інтересами [4].

У кожній школі для слабочуючих дітей обов'язково існують майстерні, де діти навчаються виробничих спеціальностей. Після закінчення школи вони можуть продовжити своє навчання в різних навчальних закладах, як середньоспеціальних, так і вищих. Освіта дітей із обмеженими можливостями здоров'я передбачає створення для них спеціальної корекційно-розвивальної освітньої програми, що забезпечує адекватні умови для отримання рівного з чуючими дітьми розвитку.

Завдяки спеціальному навчанню у дітей з порушеннями слуху формуються мислення і мова, словесна пам'ять, створюються умови для розширення можливостей компенсації дефекту як за рахунок розвитку і використання в процесі спеціального навчання слухового сприйняття, так і за рахунок інших збережених аналізаторів і компенсаторних можливостей.

На сучасному етапі передбачено різноманітність організаційних форм навчання: діти з порушеннями слуху можуть навчатися в спеціальних (корекційних) освітніх установах I і II типу, в різних умовах інтегрованого навчання, освітніх закладах загального призначення, на дому, в умовах стаціонарного лікувального закладу, двомовних класах.

Випускники шкіл для дітей із порушеннями слуху здобувають спеціальності, навчаючись на навчально-виробничих підприємствах. Пропоновані сьогодні профілі професійної підготовки відстають від вимог сучасного виробництва і не враховують можливостей і прагнень осіб з порушенням слуху. Переважаючими професіями для них залишаються інженерно-технічні. Рідше вони отримують професійну художню, культурно-освітню підготовку, професійну підготовку в галузі фізичної культури і спорту, а також економічну, педагогічну та медичну.

Старшокласники істотно відрізняються один від одного не тільки за темпераментом і характером, але і за своїми здібностями, потребами, прагненнями та інтересами, різним ступенем самосвідомості. Індивідуальні особливості виявляються і у виборі життєвого шляху.

Усі великі і важливі кроки людини в професійному житті об'єднує одне: - завжди є альтернатива для оцінки та прийняття на цій основі рішення. Саме наявність декількох можливих шляхів вирішення приводить до того, що людина сприймає ситуацію як вимагає прийняття рішення.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Для професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця важливим моментом є усвідомлення ним своєї спрямованості, та місця в майбутній професійній діяльності. Поняття «спрямованість особистості» розглядається як така її психічна властивість, в якій виражаються потреби, мотиви, світогляд, установки та цілі її життя і діяльності. Врахування психологічних особливостей підлітків із вадами слуху та розуміння процесу вибору професії дозволить нам у подальших дослідженнях розробити методіку організації роботи із такими школярами з метою оптимального прийняття рішення про майбутній фах.

### Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПСР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности. [Электронный ресурс] / Л.И. Божович // Режим доступа: [http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book\\_o317\\_page\\_17.html](http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o317_page_17.html).
3. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пос. / В.М. Сорокин: под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб: Речь, 2003. – 216 с.
4. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха / Сост. В.М. Астафьева. – М.: АПК и ПРО, 2000. – 196 с.
5. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М.М. Фіцула; 2-ге вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.

### References

1. Bodrov, V. (2001). *Psikholohiia professionalnoi prihodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moscow, PSR SE Publ., 511 p. (In Russian).
2. Bozhovych, L.Y. *O kulturno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vyhotskoho i ee znachenii dlia sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti* [On the cultural-historical concept of LS Vygotsky and its significance for modern studies of the psychology of personality]. Access mode: [http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book\\_o317\\_page\\_17.html](http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o317_page_17.html) (In Russian).
3. Sorokin, V.M. In L.M. Shipitsyna (Ed.). (2003). *Spetsialnaia psikholohiia* [Special Psychology]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 216 p. (In Russian).
4. In V.M. Astafeva (Ed.). (2000). *Sotsialnaia adaptatsiia i intehratsiia detei s narusheniiami slukha* [Social adaptation and integration of children with hearing impairment]. Moscow, APK i PRO Publ. 196 p. (In Russian).
5. Fitsula, M.M. (2003). *Vstup do pedahohichnoi profesii: 2-he vyd.* [Introduction to the pedagogical profession: 2<sup>nd</sup> ed.]. Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan Publ., 136 p. (In Ukrainian).

В контексте исследований психологических закономерностей развития рассмотрены аспекты проблемы профессионального самоопределения детей с нарушением слуха. Выделены группы вопросов, вокруг которых фокусируются исследования по проблеме самоопределения личности. Отмечено, что учет психологических особенностей подростков с нарушениями слуха и понимания процесса выбора профессии позволит в дальнейших исследованиях разработать методику организации работы с этими школьниками с целью оптимального принятия решения о будущей профессии.

*Ключевые слова: слабослышащие дети, дети с нарушениями слуха, самоопределение, мотив, склонность, интерес, профессия, профессиональная направленность.*

In the research, the context of psychological patterns of development, aspects of the problem of professional self-determination of children with hearing impairments are considered. Blocks of questions are focused on the problem of personality self-determination. It is noted that taking into account the psychological characteristics of adolescents with hearing impairments and understanding of profession choosing processes can help in further research on developing educational activities with these students in order to help them make an optimal decision on their future professions.

*Key words: children with hearing impairments, adolescents with hearing impairments, self-determination, inclination, interest, occupation, vocational orientation.*

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-80-86

УДК 373.2:004.032.6

**Ж.В. МАТЮХ,**

*здобувач відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти  
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання  
Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)*

## **МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАТЕЛЕМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ РОБОТІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ГРУПОЮ**

У статті наведено авторську модель використання мультимедійних технологій (МТ) вихователем закладу дошкільної освіти (ЗДО) в освітній роботі з інклюзивною групою. Модель містить п'ять взаємопов'язаних блоків, обумовлених логікою реалізації освітнього процесу: цільовий, змістовий, технологічний, діагностичний та результативний. Запровадження авторської моделі використання МТ дозволить підвищити якість освітньої роботи з інклюзивною групою ЗДО за рахунок покращання сприймання дітьми навчальних відомостей, залучення в освітній процес кожної дитини без винятку, урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень, розвитку психічних процесів вихованців.

*Ключові слова:* заклад дошкільної освіти, інклюзивна група, дитина з особливостями психофізичного розвитку, вихователь, мультимедійні технології, модель, організаційно-педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Актуальність впровадження мультимедійних технологій (МТ) в інклюзивну дошкільну освіту зумовлена пріоритетним завданням освіти, що полягає у забезпеченні сталого розвитку дитини, її розумових здібностей, здатності до творчого й самостійного мислення, самореалізації. Характеристики МТ, такі як інтерактивність, можливість відображення великих обсягів даних у стислому доступному форматі, позитивний вплив на активізацію пізнавальних процесів, розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення, інтеграція різноманітних типів мультимедійних даних та їхній вплив на різні органи чуття та ін. зумовлюють доцільність їх використання в освітній роботі з інклюзивною групою (ІГ). У зв'язку з цим постає необхідність розроблення відповідної моделі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку в освітній процес, у т.ч. питання інклюзивної освіти, стали предметом досліджень таких вітчизняних науковців, як В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Щербина та ін. Вивченню можливостей впровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні дітей дошкільного віку присвячено праці таких дослідників, як С.Л. Новосьолова, Ю.М. Горвиць, А. Горячев, Є.В. Зворигіна, С.М. Іванова, Н.М. Кириченко, О.І. Кореганова, Г.П. Лаврентьева, Л.Д. Марголіс, В.Г. Моторін, С. Новосьолова, Т. Поніманська, О.В. Цимбалюк та ін. У попередніх працях за участю автора висвітлено актуальні напрями досліджень проблем інформатизації дошкільної освіти в Україні [7], проаналізовано закордонний досвід використання ІКТ в інклюзивній дошкільній освіті [3], розглянуто можливості використання МТ у роботі з дошкільною ІГ [2;6], ступінь обізнаності вихователів вітчизняних закладів дошкільної освіти (ЗДО) щодо можливостей і переваг впровадження МТ в освітній процес ІГ [4]. Однак у вітчизняному науково-педагогічному полі відсутні дослідження, спрямовані на обґрунтування й розроблення моделі використання МТ вихователем ЗДО в освітній роботі з ІГ.



**Формулювання мети.** Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробленні моделі використання мультимедійних технологій вихователем ЗДО в освітній роботі з інклюзивною групою.

**Виклад основного матеріалу.** Для забезпечення методичних основ впровадження та використання МТ в освітній роботі з ІГ постала необхідність розроблення відповідної моделі. Авторська модель складається з 5 блоків, що обумовлені логікою реалізації освітнього процесу та його компонентами: цільовий, змістовий, технологічний, діагностичний та результативний (рис. 1).

Цільовий блок визначає мету, а саме: підвищення якості освітньої роботи з ІГ, що досягається за рахунок:

- поліпшення сприймання дітьми навчальних відомостей (можливість унаочнення будь-яких об'єктів і явищ, полісенсорність, емоційне забарвлення);
- залучення в освітній процес кожної дитини без винятку;
- урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень;
- розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення).

Освітній процес у дошкільній групі, зокрема інклюзивній, має спиратися на підходи й принципи, що відображені в *змістовому блоці*. Серед *підходів* виокремлюємо такі:

- гуманістичний – спрямований на взаємодію суб'єктів освітнього процесу (вихователь – дитина, дитина – дитина) на гуманістичних засадах, виявлення толерантного ставлення один до одного, прояв терпимості до індивідуальних особливостей інших;
- діяльнісний – передбачає залучення кожної дитини в освітній процес, стимулювання у дітей прагнення до навчання й розвитку, активізація їх інтересу та пізнавальної активності, створення для цього сприятливих умов і ситуацій успіху, у т.ч. за рахунок використання МТ;
- особистісно-орієнтований – передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей вихованців, розроблення стратегії розвитку кожної дитини, планування завдань із урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей і потреб;
- синергетичний – передбачає врахування знань і досягнень з різних наукових галузей при організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку (ОПФР), урахування медичних, ергономічних, психологічних, корекційно-педагогічних та ін. рекомендацій фахівців для уникнення негативних наслідків (неспроможності впоратися з завданнями, перевтоми, впливу шкідливого випромінювання комп'ютерної техніки тощо) та досягнення найкращого педагогічного ефекту (залучення кожної дитини в освітній процес, можливість усіх вихованців демонструвати навчальні досягнення в зручний для них спосіб, розвиток психічних процесів кожної дитини);
- системний – передбачає організацію подання і засвоєння навчального матеріалу у послідовності від простого до складного. Перехід до вивчення наступного змістового блоку відбувається після засвоєння дитиною попереднього, її здатності продемонструвати опанування здобутих знань на практиці.

Освітній процес має проходити з урахуванням *загальнодидактичних принципів*, серед яких:

- принцип систематичності та послідовності – полягає у систематичності освітнього процесу, послідовному передаванні знань через доступні канали сприйняття, перехід від засвоєння менш складних завдань до більш складних;
- принцип доступності – полягає у поданні навчального матеріалу в доступний для сприймання і розуміння дітей спосіб, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей (наприклад, з додатковим озвученням для дітей з вадами зору, з додатковим ілюструванням для дітей з вадами слуху, з уповільненням загального темпу і неодноразовим повторенням пройденого матеріалу для дітей із затримкою психічного розвитку тощо);
- принцип наочності – зумовлений сприйманням інформації дітьми через систему аналізаторів. Використання МТ дозволяє здійснювати візуальний, аудіальний і кінестетичний супровід навчання на високому рівні, комбінуючи вплив на різні аналізатори і дозволяючи підвищити якість подання і засвоєння навчальних відомостей;
- принцип активності – передбачає стимулювання інтересу і мотивації дітей до активної участі в освітньому процесі, комбінування різних видів діяльності, зокрема з викорис-

танням МТ, у результаті чого засвоєння навчальних відомостей відбувається у більш природний і ефективний спосіб.

– принцип міцності засвоєння знань, умінь, навичок – полягає у кількаразовому повторенні навчального матеріалу, у т.ч. за рахунок подання в різний спосіб. Наприклад, вивчення нових мовних одиниць за рахунок їх озвучення вихователем, перегляду карток з відповідними ілюстраціями, перегляду мультимедійних презентацій (відеоряду), виконання дидактичних завдань з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів тощо. Систематичне звернення до раніше засвоєних знань для їх актуалізації, закріплення та поглиблення.

Окрім загально дидактичних, виокремлюємо *спеціальні принципи*, дотримання яких сприяє реалізації авторської моделі:

– принцип мультисенсорності – полягає в доцільності та широких можливостях використання переваг МТ в аспекті їх впливу на різні органи чуття людини. Плануючи навчальне заняття доцільно відбирати МТ, що дозволять здійснити вплив на візуальну, аудіальну та кінестетичну сферу вихованців, зокрема тих, хто має ОПФР, гармонійно поєднувати використання МТ з іншими формами роботи;

– принцип педагогічної доцільності – передбачає усвідомлення того, що використання МТ не завжди може бути педагогічно виправданим. Важливо, щоби мультимедійні засоби не заміняли чи витісняли традиційні методики, а натомість гармонійно доповнювали й збагачували їх;

– принцип ергономічної виваженості – визначає необхідність урахування чинних норм і стандартів щодо використання комп'ютерно орієнтованих засобів в освітній діяльності, дотримання часового регламенту при використанні МТ в освітній роботі з дітьми дошкільного віку і основ здоров'язбереження (виконання релаксаційних вправ для очей після роботи з МТ). У результаті медичних досліджень [5] з'ясовано, що використання МТ доцільне, починаючи не раніше 5-річного віку, оскільки більш ранній початок може мати негативні наслідки для здоров'я дитини, особливо зорового аналізатора, який перебуває в процесі розвитку. Максимальний часовий інтервал роботи з МТ для 5-річних дітей – не більше 10 хв за одне заняття);

– принцип корекційної спрямованості – полягає у використанні МТ не лише для освітньої діяльності з усією групою, а й корекційної роботи з дітьми з ОПФР шляхом розширення традиційних методів і форм подання навчальних відомостей та презентації навчальних досягнень, можливості урізноманітнити індивідуальні освітні траєкторії вихованців з акцентом на сторони їх розвитку, що потребують особливої уваги (корекції).

Зміст освітнього процесу в ЗДО визначається державним стандартом – Базовим компонентом дошкільної освіти. Цей стандарт реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей, що рекомендовані МОН України. ЗДО та його окремі групи обирають для роботи одну із цих програм. Добір МТ має відбуватися з урахуванням вимог державного стандарту та відповідної програми розвитку з тим, щоби його змістова частина успішно інтегрувалася в освітній процес, органічно доповнюючи його.

*Технологічний блок* моделі визначає особливості підготовки та реалізації освітнього процесу з використанням МТ. Зокрема, добір якісних МТ та методичний супровід їх використання.

Серед *критеріїв добору МТ* для використання в освітній роботі з ІГ визначено наступні: 1) спрямованість на формування й розвиток у дітей знань, умінь та навичок, визначених у державному стандарті дошкільної освіти; 2) економічна доступність (безкоштовність, відсутність пробного терміну та необхідності внесення непередбачуваних оплат); 3) просте управління (достатньо базових навичок користувача); 4) якісний голосовий супровід (чітка дикція, розмірений темп, приємний тембр та ін.); 5) ергономічний дизайн (приємна кольорова гама та музичний супровід, відсутність занадто яскравих кольорів та різких звуків); 6) наявність україномовної версії; 7) можливість запуску на основі Windows (для ПК) та Android (для мобільних пристроїв), що наразі є основними платформами у вітчизняних ЗДО; 8) простота інсталяції або наявність веб-доступу.

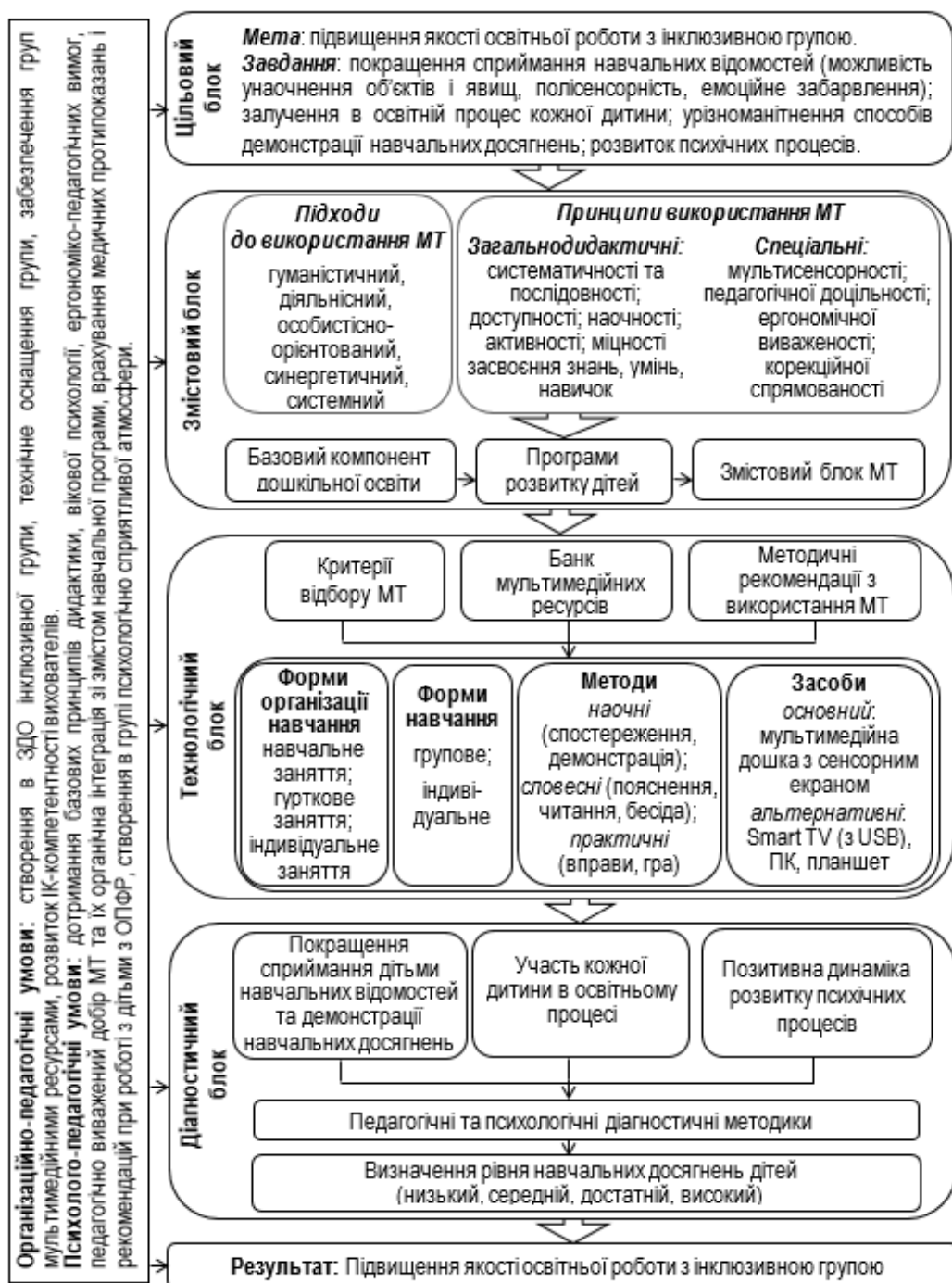


Рис. 1. Модель використання МТ вихователем ЗДО в освітній роботі з ІГ

Аналіз понад 150 вітчизняних та закордонних веб-ресурсів показав, що наразі значна кількість сайтів пропонують безкоштовне програмне забезпечення для навчання й розвитку дітей дошкільного віку. Однак переважна більшість з них характеризуються низкою надоліків, що ускладнюють їх використання у ЗДО.

У зв'язку з цим постала необхідність у формуванні репозитарію МТ для ЗДО, що акумулював би якісні розробки, які можна рекомендувати до використання в освітній роботі з ІГ. Ми назвали наш репозитарій «Банк мультимедійних ресурсів» (БМР). Він розроблений у вигляді таблиці і містить три види МТ: мультимедійні презентації, електронні освітні ігрові ресурси та мультиплікаційні фільми. Кожний ресурс класифіковано та описано за такими параметрами: 1) напрям роботи – зазначається, на яку освітню лінію (напрямок розвитку) відповідно до державної програми спрямовано ресурс (фізичний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний, креативний) та зазначається розділ, елемент програми, для реалізації якого можна використати ресурс. Наприклад, для освітньої лінії «Мовлення дитини» дібрано ресурси за розділами: звукова культура мовлення, словникова робота, граматична правильність мовлення, зв'язне мовлення, мовленнєвий етикет, навчання елементів грамоти тощо; 2) назва розробки – назва ресурсу, імена авторів, розробників, назва проекту, в рамках якого створено ресурс тощо; 3) навчальні цілі – зазначаються освітні цілі й завдання, що можуть бути досягнуті з використанням цього ресурсу; 4) технічні умови використання – зазначається посилання на файл інсталяції ресурсу або веб-доступу до нього, цифрові засоби, рекомендовані для роботи з ресурсом; операційна система, на базі якої можна відтворити ресурс; особливі умови (наприклад, обов'язкове підключення до мережі Інтернет, наявність комп'ютерної програми для відтворення відео-файлів) [1]. БМР сприятиме впровадженню якісних МТ в освітню роботу з дошкільними ІГ.

Окрім зазначеного, *технологічний блок* моделі також відображає особливості організації освітньої роботи з ІГ з використанням МТ, що реалізується за допомогою відповідних форм, методів і засобів.

Основними *формами організації навчання* в ЗДО є навчальне заняття (обов'язкове для всіх), гурткове заняття (за бажанням батьків), індивідуальне заняття (за необхідності). Основні *форми навчання* в ЗДО – фронтальні, групові та індивідуальні, що обираються залежно від віку дітей, педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності педагога тощо. Враховуючи особливості освітньої роботи в ІГ, що передбачає індивідуалізацію і диференціацію освітнього процесу, рекомендуємо застосовувати групову та індивідуальну форми навчання.

При інтеграції МТ в освітній процес рекомендуємо застосовувати такі *методи навчання*: а) наочні (спостереження, демонстрація) – для перегляду мультимедійних слайдів і презентацій, мультиплікаційних фільмів тощо; б) словесні (пояснення, читання, бесіда) – для озвучення, роз'яснення й коментування вихователем понять, що вивчаються з використанням МТ; з'ясування думок і відносин дітей, розвитку їх комунікативних навичок тощо; в) практичні (вправи, гра) – для розвитку набутих навичок з використанням електронних ігрових освітніх ресурсів.

Основний *засіб*, який ми рекомендуємо для реалізації моделі, – це мультимедійна дошка з сенсорним екраном. Закордонні дослідники (F. Alade; L. Crescenzi, S. Lovato, M. Neumann, Ph. Roxby та ін.) відзначають значний освітній потенціал засобів з сенсорним екраном для дітей дошкільного віку, експериментальним шляхом доводять, що діти, в навчанні яких застосовувалась технологія «тач-скрін» (touch-screen), швидше і краще опановують дидактичний матеріал і роблять менше помилок. Серед переваг мультимедійної дошки із сенсорним екраном варто відзначити: наочне, ефективне, динамічне подання навчального матеріалу; істотне підвищення мотивації вихованців; активізацію пізнавальної діяльності і комунікативних навичок; одночасне використання матеріалів різного формату – статичних зображень, відео- й аудіозаписів, анімації та ін., що дозволяє одночасно впливати на всі системи людини одночасно – візуальну, слухову, кінестетичну, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини.

Як альтернативні засоби можуть використовуватися телеекран (з USB-доступом) або персональний комп'ютер (настільний ПК, переносний ПК (ноутбук, нетбук), планшетний ПК (планшет)), хоча можливості їх використання будуть дещо обмеженими через відсутність сенсорного покриття та невеликий розмір екрану.

*Діагностичний блок* моделі має на меті визначити, наскільки змінився рівень навчальних досягнень дітей у результаті реалізації моделі. Головними показниками при цьому визначено такі:

- поліпшення сприймання дітьми навчальних відомостей та демонстрації навчальних досягнень (за рахунок полісенсорності МТ, можливості впливу на різні органи чуття дитини);
- залучення кожної дитини в освітній процес, незалежно від особливостей розвитку та функціональних обмежень (за рахунок створення психологічно сприятливої атмосфери, надання можливості дитині продемонструвати досягнення у зручний спосіб);
- позитивна динаміка розвитку психічних процесів (головним чином уваги, пам'яті, мислення, мовлення).

Невід'ємним елементом моделі є організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови, реалізація яких, головним чином, визначає успішність реалізації самої моделі. Серед *організаційно-педагогічних умов* виокремлюємо такі: створення в ЗДО ІГ; технічне оснащення групи; забезпечення якісними мультимедійними ресурсами; розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів. Серед *психолого-педагогічних умов* – дотримання базових принципів дидактики; дотримання принципів вікової психології; дотримання ергономіко-педагогічних вимог; педагогічно виважений добір МТ та органічна їх інтеграція зі змістом навчальної програми; урахування медичних протипоказань і рекомендацій при роботі з дітьми з ОПФР (наприклад, дітьми з вадами зору); створення в групі психологічно сприятливої атмосфери.

*Результативний блок* є останнім елементом моделі та полягає в досягненні запланованого результату, а саме – підвищенні якості освітньої роботи з інклюзивною групою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Упровадження МТ дозволяє значно розширити й урізноманітнити методичку роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Запровадження авторської моделі використання МТ дозволить підвищити якість освітньої роботи з інклюзивною групою за рахунок поліпшення сприймання дітьми навчальних відомостей, залучення в освітній процес кожної дитини без винятку, урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень, розвитку психічних процесів вихованців. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне підтвердження ефективності запровадження розробленої моделі.

#### Список використаних джерел

1. Матюх Ж.В. Деякі аспекти використання мультимедійних технологій в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / Ж.В. Матюх // Зб. матеріалів ІV Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених «Наукова молодь-2016» / за заг. ред. проф. Спіріна О.М. – К.: ІІТЗН НАПН України, 2016. – С. 75–79. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707095/>
2. Матюх Ж.В. Проблеми та перспективи впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту / Ж.В. Матюх // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2016. – Вип. 88. – Ч. 1. – 2016. – С. 65–69.
3. Носенко Ю.Г. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній дошкільній освіті / Ю.Г. Носенко, Ж.В. Матюх // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – 2015. – № 4 (84). – С. 95–102.
4. Носенко Ю.Г. Стан використання мультимедійних технологій вихователями вітчизняних дошкільних навчальних закладів у роботі з інклюзивною групою [Електронний ресурс] / Ю.Г. Носенко, Ж.В. Матюх // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – № 1 (57). – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1523/1131>
5. Полька Н.С. Оновлення гігієнічних вимог до використання в навчальних закладах сучасних засобів інформаційних технологій / Н.С. Полька, А.Г. Платонова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. – № 4. – С. 3–5.
6. Nosenko, Yu., Matyukh, Zh.: The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. In: 13th Int. Conf. ICTERI, pp. 459-466. CEUR Workshop Proceedings, Kyiv (2017), <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf>
7. Nosenko, Yu. Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine / Yu. Nosenko, V. Bogdan, Zh. Matyukh // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. (39). – Issue 79. – Budapest, 2016. – P. 52–55.

## References

1. Matyukh, Zh.V. (2016). *Deiaki aspekty vykorystannia multymediinykh tekhnolohii v inkliuzyvni hrupi doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Some aspects of using multimedia technologies in an inclusive group of pre-school education institution]. *Naukova molod-2016* [Scientific youth-2016]. Kyiv, PTZN NAPN Ukrainy Publ., pp. 75-79. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/707095/> (In Ukrainian).
2. Matyukh, Zh.V. (2016). *Problemy ta perspektyvy vprovadzhenia multymediinykh tekhnolohii v inkliuzyvnu doshkilnu osvitu* [Problems and perspectives of multimedia technologies implementation in inclusive pre-school education]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New education technologies], no. 88, vol. 1, pp. 65-69 (In Ukrainian).
3. Nosenko, Yu.H. & Matyukh, Zh.V. (2015). *Zarubizhnyi dosvid vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v inkliuzyvni doshkilni osviti* [Foreign experience of using information and communication technologies in inclusive pre-school education]. *Nova pedagogichna dumka* [New pedagogical thought], no. 4 (84), pp. 95-102 (In Ukrainian).
4. Nosenko, Yu.H. & Matyukh, Zh.V. (2017). *Stan vykorystannia multymediinykh tekhnolohii vykhovateliamy vitchyznianskykh doshkilnykh navchalnykh zakladiv u roboti z inkliuzyvnoiu hrupoiu* [State of using multimedia technology by Ukrainian pre-school educators in work with inclusive group], no. 1 (57). Access mode: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1523/1131> (In Ukrainian).
5. Polka, N.S. & Platonova, A.H. (2015). *Onovlennia hihienichnykh vymoh do vykorystannia v navchalnykh zakladakh suchasnykh zasobiv informatsiinykh tekhnolohii* [Updating hygienic requirements for the use of modern information technologies in educational institutions]. *Kompiuter u shkoli ta simi* [Computer at school and family], no. 4, pp. 3-5 (In Ukrainian).
6. Nosenko, Yu. & Matyukh, Zh. (2017). The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. 13<sup>th</sup> Int. Conf. ICTERI. CEUR Workshop Proceedings, Kyiv, pp. 459-466. Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf>.
7. Nosenko, Yu., Bogdan, V. & Matyukh, Zh. (2016). Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, no. IV (39), issue 79, pp. 52-55.

В статье представлена авторская модель использования мультимедийных технологий (МТ) воспитателем учреждения дошкольного образования (УДО) в учебно-воспитательной работе с инклюзивной группой. Модель содержит пять взаимосвязанных блоков, обусловленных логикой реализации образовательного процесса: целевой, содержательный, технологический, диагностический и результативный. Внедрение авторской модели использования МТ позволит повысить качество учебно-воспитательной работы с инклюзивной группой УДО за счет улучшения восприятия детьми учебных сведений, вовлечения в образовательный процесс каждого ребенка без исключения, разнообразия способов демонстрации знаний, развития психических процессов воспитанников.

*Ключевые слова:* учреждение дошкольного образования, инклюзивная группа, ребенок с особенностями психофизического развития, воспитатель, мультимедийные технологии, модель, организационно-педагогические условия.

The article presents the author's model of using multimedia technologies (MT) by the educator of a pre-school education institution (PEI) in educational work with an inclusive group. The model contains five interrelated blocks, conditioned by the logic of the educational process: target, informative, technological, diagnostic and resultant. The implementation of the author's model of using MT will improve the quality of educational work with an inclusive group in PEI by improving the children's perception of learning information, involving every child in the educational process without exception, giving diversity of ways to demonstrate learning outcomes, and providing for the development of children's psycho processes.

*Key words:* pre-school education institution, inclusive group, child with disability, educator, multimedia technologies, model, organizational and pedagogical conditions.

Одержано 3.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-87-90

УДК 376.3

**С.І. НЕТЬОСОВ,**  
*завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

**Г.А. КУРИЦЬКА,**  
*студентка  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Розглянуто сучасні підходи до використання традиційних і нетрадиційних технологій для забезпечення корекції та формування фонетико-фонематичної компетентності у дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Визначено, що раннє виявлення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення є необхідною умовою для успішної корекції недоліків у дошкільному віці та запобігання порушенням письмової компетентності в майбутньому. Формами корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення виступають логопедична гімнастика, казкотерапія, логоанімація, скоромовки, радіомовлення, використання сучасного програмно-апаратного забезпечення.

*Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, фонетико-фонематична компетентність, мовленнєві порушення, дошкільники, засіб корекції.*

**Постановка проблеми.** Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) виявляється у 17%–42% дошкільнят і є порушенням процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дошкільників з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем, а корекція ФФНМ набуває особливо актуального значення, адже дошкільний період є найвідповідальнішим етапом формування мовлення дитини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Науково-методологічні дослідження Г.А. Каше, С.В. Коноваленко, Ю.В. Рібцун, Т.Б. Філічевої, Г.В. Чіркиної присвячені методам діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дошкільників з ФФНМ.

Розуміння дошкільником фонетичних особливостей звуків у слові впливає на мовленнєвий розвиток, засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції, як зазначають Д.Н. Богоявленський, Д.Б. Ельконін, А.Р. Лурія [4].

**Формулювання мети.** Мета публікації – розкрити значення застосування традиційних і нетрадиційних технологій у процесі корекції та формування фонетико-фонематичної компетентності дошкільників з мовленнєвими порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Гармонійний розвиток дитини неможливий без формування мовленнєвої компетентності.

Для успішної корекції фонетико-фонематичної компетентності (ФФК) у дошкільників використовуються різноманітні традиційні та нетрадиційні технології, такі як артикуляційна гімнастика, логопедична лялька, казкотерапія, логоанімація, скоромовки, радіомовлення, спеціалізовані логопедичні комп'ютерні програми. Розглянемо їх детальніше.

Артикуляційна гімнастика (АГ) – комплекс артикуляційних вправ, необхідних для правильної вимови звуків, спрямованих на розвиток рухливості та зміцнення м'язів артикуляційного апарату [3].

Б.М. Гріншпун висунула такі вимоги щодо проведення АГ: виробляти уміння швидко приймати необхідну артикуляційну позу, фіксувати її та поступово змінювати на іншу; виконувати статичні й динамічні артикуляційні вправи; заняття проводити щоденно, відводячи від 5 до 15 хвилин залежно від віку дитини; вправи необхідно контролювати, виконувати 5–15 разів упродовж 10–15 секунд, сидячи перед дзеркалом; гімнастику бажано проводити під музичний супровід; темп виконання артикуляційних рухів збільшувати поступово, у міру оволодіння ними; комплекс слід ускладнювати і розширювати [5].

Отже, логопедична гімнастика є засобом виховання правильної звуковимови, а її застосування є одним із перспективних напрямів логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дошкільників.

Оскільки провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра, використання логопедичних ляльок вважається одним із актуальних засобів корекції ФФНМ. Логопедична лялька (ЛЛ) – інструмент логопедичних занять, що полегшує процес комунікації вчителя-логопеда з учнем, використовується з метою комплексного вирішення логокорекційних, психокорекційних і загальнорозвивальних завдань [4]. Індивідуальні або групові заняття, які проводяться з використанням ЛЛ стають значно цікавішими. У процесі заняття включаються вправи для закріплення вимови звуків, задіяна артикуляційна гімнастика, дітям в ігровій формі пропонується відгадати загадки. Мета ігор-занять із ЛЛ – більш прискорена підготовка артикуляційного апарату до постановки звуків та їх автоматизації [4].

Отже, логопедична лялька як засіб корекції надає змогу істотно поліпшити формування та відновлення мовленнєвої функції у дошкільників із ФФНМ.

Застосування казкотерапії є ефективним засобом корекції мовлення у дошкільників з ФФНМ. Казкотерапія – це терапія казковою атмосферою, процес узагальнення проблемних ситуацій і активізації ресурсів, потенціалу дитини, матеріалізація мрій та надання дитині рішучості [2]. Завданнями щодо застосування казок у корекційно-розвивальній роботі В.А. Литвиненко визначає: розвиток пізнавальної активності, формування творчого ставлення до навколишнього світу, креативності як якості особистості; становлення активної, соціально-компетентної особистості; формування мовленнєво-компетентної особистості. Казкотерапію доцільно проводити один раз на тиждень, упродовж 15–20 хвилин.

Отже, казкотерапія впливає на саморозвиток і самовираження дошкільника, а також формує гармонійного індивіда, розширює світогляд дитини, сприяє формуванню цінностей у дошкільників.

Логоанімація – це інноваційний прийом корекційної роботи, який впливає на свідомість та почуття дитини.

Упровадження логоанімації в розвивально-корекційний процес дає можливість ефективно поєднувати традиційні та сучасні засоби корекції, мотивуючи дошкільників до активного виконання вправ з головними персонажами логофільмів, що спрямовані на розвиток мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення, дрібної моторики. Під час ознайомлення з логоанімацією, застосування якої здійснюється на етапі диференціації корекційних звуків, дітей доцільно включити в систему пригод, спрямувати їхню діяльність на виконання різноманітних, творчих завдань [2].

Отже, логоанімація мотивує дошкільників до розвитку мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення, дрібної моторики рук за допомогою різноманітних вправ, при виконанні яких діти стають активними учасниками.

Застосування скоромовок – важливий елемент формування мовлення та корекції його порушень. Скоромовки у логопедичній роботі з дошкільниками застосовуються на етапі автоматизації звуків (з метою чіткої вимови звуків у словах і фразах). Діяльність дітей доцільно зорієнтувати на жваве промовляння скоромовок, вимову їх з різною тональністю, пошепки, але з чіткою артикуляцією.

Отже, скоромовки сприяють формуванню мовленнєвого апарату дошкільника, привчають дитину до складних поєднань звуків, тому є результативним методом корекції ФФНМ у дітей дошкільного віку.

Поширенню і пропагуванню інформації сприяє радіомовлення. Дитяча радіопередача – певна кількість коментарів, репортажів, розповідей – цікавий елемент розвивально-корекційного процесу у роботі з дошкільниками. Важливо проводити підготовчі вправи із



застосуванням ігрових методів (ситуацій, сюжетно-рольових ігор, інсценування) на основі прослуховування різнопланового радіомовленнєвого матеріалу (фрагментів передач, голосів ведучих дитячих радіопрограм тощо) [2].

Радіомовлення як засіб корекції мовлення у дітей з ФФНМ сприяє розвитку у дошкільників пізнавальних інтересів, здатності до адекватної оцінки, формує і розширює досвід спілкування з людьми, сприяє соціалізації дитини.

Використання логопедичних комп'ютерних програм, комплексів, тренажерів та ігор, таких як «Лонгітюд», «Цицерон.ЛОГО діакорр 1», «ЛогоСвіт», «Звуковий калейдоскоп», «Починаю говорити», «Живий звук» та ін. дає змогу активізувати накопичення загальних знань, створює передумови для формування спрямованості пізнавальних інтересів, розширення активного і пасивного словника, підвищення загальної культури дошкільника [1].

Програмно-апаратне забезпечення (ПАЗ) допомагає корекції ФФНМ, пропонує для організації діяльності багатоманітний, різноплановий навчальний матеріал, надає можливість використання яскравих ілюстрацій, що забезпечують створення необхідної мотиваційної основи для ефективної роботи з кожною дитиною індивідуально та у групі. Формування за допомогою ПАЗ зорово-моторної координації та вміння розподіляти увагу є одним із факторів, які підвищують ефективність застосування електронних засобів навчання в корекційно-розвивальній роботі.

Отже, сучасне програмно-апаратне забезпечення спирається на сучасні методики запобігання мовленнєвим порушенням і їх подолання у дітей, відкриває можливості для ранньої їх діагностики та корекції первинних порушень мовлення до початку навчання у школі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Аналіз літератури, логопедична практика свідчать про те, що раннє виявлення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дошкільників є необхідною умовою для успішної корекції недоліків в дошкільному віці та запобігання порушенням письмової компетентності в майбутньому.

Для реалізації цього завдання використовуються традиційні та нетрадиційні логопедичні технології. Так, логопедична гімнастика є засобом виховання правильної звуковимови, а її застосування – одним із перспективних напрямів логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку; за допомогою казкотерапії відбувається процес узагальнення проблемних ситуацій та активізації ресурсів, потенціалу дитини, матеріалізація мрій та надання дитині рішучості, усвідомлення своєї позиції й цінностей; логоанімація мотивує дошкільників до активного виконання завдань і вправ разом із головними героями логофільмів, спрямованих на розвиток дрібної моторики рук, мовленнєвого дишання, просодичної сторони мовлення; скоромовки сприяють формуванню мовленнєвого апарату, привчають дитину до складних поєднань звуків; радіомовлення відкриває шлях до розвитку у дошкільників пізнавальних інтересів, здатності до адекватної оцінки, формування і розширення досвіду спілкування з навколишнім соціумом; використання сучасного ПАЗ надає можливість запобігати мовленнєвим порушенням та долати їх, забезпечує ранню діагностику та корекцію первинних порушень мовлення до початку навчання у школі, що сприяє більш ефективному формуванню ключових компетентностей дитини у стінах закладу загальної середньої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Нетьосов С.І. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей [Електронний ресурс] / С.І. Нетьосов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016 – т. 54. – № 4. – С. 72–82. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua>
2. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Питер, 2004. – 352 с.
3. Рібцун Ю.В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ / Ю.В. Рібцун // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – № 18. – С. 208 – 212.
4. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю.В. Рібцун. – Харків: Основа, 2013. – 239 с.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

### References

1. Netosov, S.I. (2016). *Vykorystannia prohramno-aparatnoho zabezpechennia v protsesi korektsii vad slukhu ta movlennia u ditei* [Using of hardware and software in the process of correcting hearing and speech impairment of children]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], no. 4 (54), pp. 72-82. Access mode: <http://journal.iitta.gov.ua> (In Ukrainian).
2. Paramonova, L.H. (2004). *Lohopediia dlia vsekh* [Speech therapy for everyone]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 352 p. (In Russian).
3. Ribtsun, Yu.V. (2011). *Osoblyvosti fonematychnoi skladovoi movlennia ditei serednoho doshkilnoho viku iz FFNM* [Features of the phonemic component of speech of children of middle preschool age with PPUS]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova* [Scientific journal od NPU named by Dragomanov]. Kyiv, no. 18, pp. 208-212 (In Ukrainian).
4. Ribtsun, Yu.V. (2013). *Profesiinyi dovidnyk uchytelia-lohopedi doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Professional directory of teacher-speech therapist of pre-school educational institution]. Kharkiv, Osnova Publ., 239 p. (In Ukrainian).
5. Filicheva, T.B., Cheveleva, N.A. & Chirkina, H.V. (1989). *Osnovy lohopedii* [Fundamentals of speech therapy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian).

Рассмотрено использование традиционных и нетрадиционных технологий в коррекции и формировании фонетико-фонематической компетентности у дошкольников с речевыми нарушениями. Определено, что раннее выявление недостаточного фонетико-фонематического развития речи является необходимым условием коррекции недостатков речи в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений компетентности письменной речи в будущем. Формами коррекции недостатков фонетико-фонематического развития речи выступают логопедическая гимнастика, сказкотерапия, логоанимация, скороговорки, радиовещание, использование современного программно-аппаратного обеспечения.

*Ключевые слова:* фонетико-фонематичное недоразвитие речи, фонетико-фонематическая компетентность, речевые нарушения, дошкольники, средство коррекции.

The article deals with the contemporary approaches to the use of traditional and non-traditional technologies providing the correction and formation of phonetic and phonemic competences of preschoolers with speech disorders. It is determined that early detection of phonetic and phonemic underdevelopment of speech is a one of the conditions for successful correction of disadvantages in preschool age and prevention of violations of written competence in future. The means of correction of phonetic and phonemic underdevelopment of speech acts can be: speech therapy exercises, fairy-tale therapy, logopedic gymnastics, tongue-twisters, radio broadcasting, use of modern software and hardware.

*Key words:* phonetic and phonemic underdevelopment of speech, phonetic and phonemic competence, speech disorders, preschoolers, correction means.

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-91-95

УДК 376.3:37.04

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

## **МЕТОДОЛОГІЧНА РОБОТА З БАТЬКАМИ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

У статті підкреслено необхідність укладання методичних рекомендацій для батьків дітей із особливими потребами для підвищення ефективності виховання у сім'ї. Запропоновано використання «Книги для батьків» у роботі із навчально-методичним комплексом «Ґендерне виховання дітей із інтелектуальною недостатністю». Пояснено особливості укладання «Книги для батьків» та її основні компоненти.

*Ключові слова: ґендерне виховання, діти із інтелектуальною недостатністю, сімейне виховання, робота з батьками.*

**Постановка проблеми.** Функцію соціалізації зростаючого покоління беруться виконувати чимало суспільних інститутів (релігія, громадські організації, школа, секції, гуртки та клуби, ЗМІ і суспільство в цілому), але головним є сім'я. Саме тут дитина вперше потрапляє в суспільство людей, спочатку близьких (батьки), потім чужих. Саме тут дитина починає рости і розвиватися як духовно, так і фізично. Дитину віком 6–10 років важко назвати самостійною, вона не може нічого вирішити сама, без допомоги дорослого, при цьому в її житті починається період, повний нових емоцій, відносин, друзів, випробувань. Дуже важливо як у цей період будуть поводитись дорослі (батьки, вчителі, близькі), адже протягом усього цього періоду дорослий супроводжуватиме дитину на її нелегкому шляху. Саме дорослий допоможе їй у тяжкій життєвій ситуації, «простягне руку допомоги», в потрібний момент порадить, як вчинити.

**Аналіз останніх досліджень.** Важливість роботи з батьками під час навчально-виховної роботи із дітьми з особливими освітніми потребами не потребує підтверджень. Чимало науковців (А.С. Іваненко, О.М. Мастюкова, С.П. Міронова, Г.Б. Шаумаров та ін.) довели і описали етапи та характерні ознаки роботи із батьками, які виховують дітей із особливими потребами. Проте у більшості розробок пропонуються методичні рекомендації для вчителя, а батькам методичні поради повідомляються під час зустрічей із вихователями та вчителями, зокрема під час проведення круглих столів.

У розробленому нами навчально-методичному комплексі «Ґендерне виховання дітей із інтелектуальною недостатністю» (автори В.Н. Шевченко, Н.В. Никоненко [3]) враховано цю особливість. Ґендерне виховання передбачає не лише усвідомлення приналежності до певної статі, але й формування готовності до виконання ролей у суспільстві, допомагає розвинути почуття дитини, відчуття тіла, образ тіла, і одночасно підсилює віру дитини в себе, самовпевненість, сприяє розвитку самовизначення: дитина зможе відповідально поводитись відносно себе та інших. Саме тому вважаємо, що запропонований навчально-методичний комплекс (НМК) стане актуальним та ефективним засобом навчально-виховної роботи як у закладах освіти, так і у родинному вихованні.

**Формулювання мети.** Метою статті є обґрунтування необхідності видання методичних порад для батьків, які виховують дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, для підвищення ефективності гендерного виховання та формування соціальних навичок загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з показниками статистики [1] дитина з порушеннями інтелектуального розвитку входить до групи високого ризику щодо насильства, у тому числі сексуального. Недостатній рівень статевого виховання серед дітей та молоді більшості країн, зокрема України, робить нове покоління громадян вразливими до примушення, зловживання та експлуатації, небажаної вагітності та інфекцій, що передаються статевим шляхом, зокрема ВІЛ. Передача знань та навичок, які, за твердженнями світових експертів [1], допоможуть приймати відповідальні рішення, особливо необхідна найбільш незахищеним категоріям молоді: дівчатам-підліткам, яких ще в дитинстві видали заміж, хлопцям та дівчатам, які ведуть активне статеве життя, та особам з обмеженими фізичними та розумовими можливостями. Саме тому ми вважаємо, що ця категорія дітей має отримувати відповідно віку інформацію та формувати навички, що сприятимуть їх соціалізації та безпеці.

Розроблений НМК «Гендерне виховання для дітей із інтелектуальною недостатністю» складається із п'яти зошитів (кроки 1–5), посібника для вчителів, книги для батьків дітей із особливими освітніми потребами та комплексу унаочнення навчального процесу. Зошит кожного кроку містить наочність для пояснення або обговорення теоретичних питань та практичні завдання, розроблені спеціально для дітей із інтелектуальною недостатністю із урахуванням особливостей сприйняття та обробки інформації у осіб із різними нозологіями.

Посібник для вчителів має комплексний характер. На одному розвороті педагог зможе одночасно бачити матеріал зошита (на лівій стороні) та запропонований стислий конспект групового заняття із переліком можливого домашнього завдання (на правій стороні).

У книзі для батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку подано детальну інструкцію з організації виконання роботи над матеріалом кожного зошита з гендерного виховання, практичні поради та пояснення стратегій гендерного виховання у сучасному світі.

Головною метою книги для батьків є надати роз'яснення тієї інформації, яка у стислому вигляді подається і унаочнюється у зошитах для учнів, пояснити особливості виконання домашнього завдання, а також запропонувати ті види роботи, які можна використати у родинному вихованні на основі навчально-методичного комплексу «Гендерне виховання для дітей із інтелектуальною недостатністю».

Передусім батькам повідомляють про основні напрями роботи, висвітлені у комплексі:

- навчання дітей основ безпеки їх життя та здоров'я (безпека та уникнення спілкування з незнайомими людьми, відстань у спілкуванні в установах: школі, магазині, театрі, транспорті тощо).

- збереження здоров'я та формування навичок здорового способу життя (знання наукових назв та функцій основних частини тіла, відмінностей розвитку хлопчиків та дівчаток, правил гігієни та піклування про власне тіло);

- формування цінності сім'ї (довіра до членів сім'ї – це захист дитини від потенційно небезпечного впливу незнайомих, зокрема від сексуального насильства, та надія на краще майбутнє, реалізацію себе у дорослому житті). Навіть якщо у родині не все складається найкращим чином на теперішній момент, необхідно сформувати у дитини цінність справжньої гармонії сімейних стосунків та розуміння життєвого вибору різних людей (виховувати багато дітей / не мати дітей взагалі, створювати власну сім'ю / ніколи не одружуватися тощо).

Одним із основних інструментів для навчання дітей основ безпеки їхнього життя та здоров'я у НМК стає килимок дистанцій.

Килимок дистанцій – це засіб формування усвідомленої поведінки Вашої дитини з іншими людьми. Ваша дитина має запам'ятати, на якій відстані їй можна і не можна спілкуватися з різними категоріями людей в установах: школі, магазині, у гостях, кіно та інших громадських місцях, як спілкуватися безпечно та як уникати спілкування з незнайомими людьми.

Килимок складається з трьох кіл різного кольору: зелене коло – сама дитина та члени її сім'ї, жовте коло – знайомі люди, з якими батьки дозволяють щоденне спілкування (друзі, вчителі, лікарі, сусіди тощо.), червоне коло – особи, з якими батьки не дозволяють спілкуватися, або незнайомці.

У процесі навчання дитина усвідомлює, що існує три категорії людей, з якими вона спілкується на різних рівнях: сім'я, знайомі та незнайомі люди. Сама дитина є частиною сім'ї, з членами якої дозволяється спілкуватися на відстані до 45–50 см (у зеленому колі килимка). Коли дитина та член родини встають на зелене коло, то вони можуть обійняти один одного, поцілувати.

З людьми кола знайомих родини, яким можна довіряти, на думку членів сім'ї, дозволяється спілкуватися на відстані витягнутої руки (на жовтому колі). Коли дитина стоїть на зеленому колі, а її друг або товариш по навчанню, або вчитель стоїть на жовтому колі, то вони не можуть обійнятися, дуже близько притиснутися тілами. Але ця відстань дозволяє привітатися за руку, гратися в гри, передавати один одному речі, розмовляти.

Червоний колір – це знак заборони. Оскільки кожна незнайома людина – це потенційна небезпека, з незнайомцями не потрібно знайомитися, розмовляти, запрошувати в гості, приймати від них подарунки, слухати їхні секрети і розказувати свої. Така відстань забезпечує неможливість тілесного контакту (доторкнуться до дитини, взяти за руку, втягнути в машину, дати щось дитині). Дітей із порушеннями інтелектуального розвитку необхідно навчити цього простого правила, яке збереже їхнє здоров'я і навіть життя!

У НМК [3] висвітлено такі теми: «Будьмо знайомі», «Дівчинка і хлопчик», «Зачіски дівчинки і хлопчика», «Одяг дівчинки та хлопчика», «Сім'я», «Хатня робота», «Тіло людини», «Дії тіла людини», «Внутрішні органи», «Як я з'явився на світ», «Правила поведінки у туалеті і душі», «Правила поведінки та спілкування», «Знайомі і незнайомці», «Подарунки і секрети», «Емоції», «Дружба», «Любов» тощо.

Оскільки навчальна діяльність не відразу і не повністю замінює ігрову в житті дитини молодшого шкільного віку, у навчально-методичному комплексі запроваджено принцип безперервної дидактичної гри.

У посібнику діти знайомляться із його головними персонажами – дітьми Анею та Вою, сестрою і братом, однолітками учнів [3]. Усе подальше навчання відбувається шляхом ознайомлення із матеріалом підручника разом із ними. Діти вчать вітатися із персонажами, один з одним, знайомляться із членами їхньої родини (батьками, дідусями і бабусями), знайомлять Аню та Вову із своїми родинами (при цьому наголошується ідея рівності всіх сімей, незалежно від їх складу), разом вивчають цикли життя чоловіків та жінок, особливості розвитку тіла хлопчиків і дівчаток, внутрішні органи, питання догляду за тілом, охайності, вибору відповідного природі одягу і багато іншого.

Для надання можливості батькам самостійно вдома організувати роботу із НМК та/або виконання домашніх завдань у тексті «Книги для батьків» [3] подано коментар щодо трактування деяких сучасних тенденцій:

– «У сучасному світі немає обмежень у виборі зачісок. Якщо серед знайомих або членів сім'ї чоловік має довге волосся, а жінка має дуже коротку стрижку, важливо виховувати у дитини повагу до вибору іншої людини своєї зачіски, свого образу. Але слід завжди пам'ятати про необхідність догляду за волоссям, його миття та охайність зачіски»;

– «Одяг захищає наше тіло від холоду, дощу, фізичних ушкоджень. Отже, тема «Одяг» - це передусім захист здоров'я. Проте одяг виступає елементом суспільної культури. Є одяг чоловічий і жіночий, традиційний для кожної культури, у кожній сім'ї одяг може бути різним. Необхідно ознайомити дітей із особливостями одягу, характерними для нашої культури та комфортним для традицій Вашої сім'ї».

Одночасно вводиться поняття «правила». Правила існують у нашому суспільстві для комфортного життя всіх його членів, отже необхідні для засвоєння учнями із порушеннями інтелектуального розвитку також. Учні знайомляться із правилами поведінки із незнайомими людьми, дотримання відстані у спілкуванні із членами родини, друзями та незнайомими людьми, правилами поведінки у спілкуванні із друзями та однокласниками, правилами захисту (у випадку, якщо інша людина виявляє бажання порушити зону комфортного спілкування), правилами відвідування туалетів (умовні позначення, порядок дій, гігієна), магазинів, театру та кінотеатру, правила користування громадським транспортом. Батькам пропонують часто повторювати правила разом із дітьми вголос, щоб діти їх легше запам'ятали та використовували при нагоді. Серед правил зокрема є такі: «Я не беру подарунки від незнайомців!», «Я не розмовляю із незнайомцями!», «Я не маю секретів від батьків!».

Пояснення для батьків пропонуються не лише для розуміння загальних положень НМК, але й для тлумачення особливостей виконання певних видів завдань. Наприклад, перед виконанням завдання «Встав знак «гарно» або «погано»» [3, с.19] батькам радять спершу обговорити поняття «гарний дотик» та «поганий дотик» за допомогою відповідних карток. Відтак наголошується, що задля безпеки дитини необхідно повторити, що до певних місць нашого тіла нікому не можна дозволяти дотикатися: інтимні зони для хлопчиків та дівчат, а також обличчя. Лише батьки або особи, які доглядають за дитиною, та лікарі з дозволу батьків можуть доторкатися до дитини. Після цього повторення дитина має вставити необхідний знак (зеленим олівцем «гарно» або червоним олівцем «погано») у порожні квадратики. Якщо дотик є безпечним – дитина ставить «галочку», якщо дотик потенційно небезпечний для фізичного та психічного здоров'я дитини, несе певну загрозу для неї (обличчя, зона трусів, зона грудей у дівчат) – потрібно поставити «хрестик». Батькам також рекомендують використовувати невербальну мову (жести «гарно»/«погано» і міміку), а під час розмови змінювати тембр голосу, щоб дитина бачила та відчувала що є гарним, а що – поганим.

Робота виконувалась у рамках проекту «Різні можливості – рівні права на здоров'я» громадської організації «ДАСИД» у межах проекту USAID «Репродуктивне здоров'я жінки в Україні», який виконував благодійний фонд «Здоров'я жінки та планування сім'ї». Навчально-методичний комплекс може бути запроваджений у навчально-виховний процес незалежно або бути інтегрований у навчальну дисципліну «Основи здоров'я» та подібні.

**Висновки.** Подальшим етапом нашого дослідження стане аналіз результатів впровадження навчально-методичного комплексу «Гендерне виховання дітей із інтелектуальною недостатністю», яке проходить у 2017–2018 навчальному році у п'яти містах України.

#### Список використаних джерел

1. Международное техническое руководство по половому просвещению: Фактологически обоснованный поход для школ, учителей и специалистов по санитарному просвещению [Электронный ресурс] / Под общ. руков. М. Ричмонда. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281r>.
2. Стандарти сексуального образования в Европе: Рамочный документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения // Режим доступа [http://rodkom.org/ftp/oficial/standart\\_sex.pdf](http://rodkom.org/ftp/oficial/standart_sex.pdf).
3. Шевченко В.Н. Гендерне виховання дітей із інтелектуальною недостатністю: книга для батьків. Кроки 1–3. / В.Н. Шевченко, Н.В. Никоненко. – Дніпро: Ліра, 2017. – 38 с.
4. Шевченко В.Н. Гендерне виховання дітей із інтелектуальною недостатністю: Пілотний збірник / В.Н. Шевченко, Н.В. Никоненко. - Дніпро: Ліра, 2016. – 38 с.
5. Інформація для всіх: Європейські стандарти викладу інформації, яку легко читати та розуміти: Метод. посіб. – К.: Коаліція. – 40 с.

#### References

1. In M. Richmond (Ed.). *Mezhdunarodnoe tekhnicheskoe rukovodstvo po polovomu prosveshcheniiu: Faktologicheski obosnovanniy podkhod dlia shkol, uchitelei i spetsialistov po sanitarnomu prosveshcheniiu* [International Technical Guidance on Sexuality Education: A factually grounded campaign for schools, teachers and health educators]. Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281r> (In Russian).
2. *Standarty seksualnoho obrazovaniia v Evrope: Pamochnyi document dlia lits, opredeliushchikh politiku, rukovoditelei i spetsialistov v oblasti obrazovaniia i zdravookhraneniia* [Standards for Sexual Education in Europe: A Framework Document for Policy-makers, Executives and Specialists in Education and Health]. Access mode: [http://rodkom.org/ftp/oficial/standart\\_sex.pdf](http://rodkom.org/ftp/oficial/standart_sex.pdf) (In Russian).
3. Shevchenko, V.N. & Nikonenko, N.V. (2017). *Henderne vykhovannia ditei iz intelektualnoiu nedostatnistiu: Knyha dlia batkiv* [Gender education for children with intellectual disabilities: Book for parents]. Dnipro, Lira Publ., 38 p. (In Ukrainian).

4. Shevchenko, V.N. & Nikonenko, N.V. (2016). *Henderne vykhovannia ditei iz intelektualnoiu nedostatnistiu* [Gender education for children with intellectual disabilities]. Dnipro, Lira Publ., 38 p. (In Ukrainian).

5. *Informatsiia dlia vsikh: Evropeiski standarty vykladu informatsii, yaku lehko chytaty ta rozumity* [Information for all: European standards for providing information that is easy to read and understand]. Kyiv, VHO 'Koalitsiia' Publ., 40 p. (In Ukrainian).

В статье подчеркнута необходимость составления методических рекомендаций для родителей, которые воспитывают детей с особыми потребностями, для повышения эффективности воспитания в семье. Предложено использование «Книги для родителей» в работе с учебно-методическим комплексом «Гендерное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью». Дана характеристика особенностей составления «Книги для родителей» и ее основных компонентов.

*Ключевые слова:* гендерное воспитание, дети с интеллектуальной недостаточностью, семейное воспитание, работа с родителями.

The necessity of compiling recommendations for parents of children with special needs for raising the efficiency of family education is highlighted. The use of Parents Book in the work with the coursebook "Gender education of children with intellectual disabilities" is suggested. The peculiarities of the Parents Book and its main components are explained.

*Key words:* gender education, children with intellectual disabilities, family upbringing, work with parents.

*Одержано 15.01.2018.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-96-101

УДК 378.22

**Н.В. ДЕРСТУГАНОВА,**

*аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

### АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТЕОЛОГІЇ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено обґрунтуванню певних особливостей підготовки бакалаврів із теології з урахуванням духовного стану сучасного українського суспільства. Перед професорсько-педагогічним складом ВНЗ постають питання виховання майбутніх теологів із урахуванням особливостей сьогодення, щоб молоді фахівці впевнено володіли не тільки системою богословських знань, а ще й вміли будувати шляхи комунікативної взаємодії з людьми різного віку, різного духовного досвіду, різного ставлення до християнства.

*Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври з теології, формування готовності.*

**Постановка проблеми.** Наша країна, обравши шлях принципових змін у політичній, економічній та соціальній сферах життя, перебуває на етапі свого нелегкого становлення. Загострення проблем суспільного життя, різкого соціального розмежування суспільства підштовхує людей до пошуку духовної підтримки. Саме тому для нашої держави вкрай важливо, щоб наші співгромадяни отримували духовну підтримку, яка базується на вікових православних традиціях, українській культурі, що гармонійно поєднує християнські цінності та народну самобутність.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Значний внесок у розробку теоретичних засад духовно-морального становлення особистості зробили І.Д. Бех, С.М. Борхович, В.В. Рибалка, Г.С. Сковорода, Д.В. Чернілевський.

Вагомими для дослідження є праці В.І. Гараджа, С.Ю. Дивногорцева, К.С. Елбакян, К.В. Кислюка, О.М. Красникова, І.В. Метлика, В.В. Миронова, Т.В. Скларова, М.М. Шахнович, у яких вказується на необхідність релігійної освіти як залучення до конфесійної традиції.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць довів, що в сучасній педагогіці недостатньо дослідженим залишається процес підготовки бакалаврів із теології з урахуванням особливостей сьогодення.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в дослідженні ряду особливостей сучасності, які необхідно враховувати при формуванні готовності майбутніх бакалаврів із теології до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перед кожною людиною так чи інакше неодмінно постає питання сенсу життя, доцільності здійснюваних праць і зусиль, власної значущості й користності. Шукаючи відповідь на принципові запитання, людина керується власними знаннями, життєвим досвідом, певними моральними критеріями, прийнятими в тому суспільстві, в якому людина перебуває. Як правило, поставлена мета життя багато в чому визначає ті засоби й методи, за допомогою яких людина її досягає. З'ясування сенсу життя є принциповим питанням для кожної людини, кожного члена суспільства. Відповідно, від поставленої мети кожної окремої людини залежить те, яким буде суспільство, які моральні цінності будуть в ньому домінувати.



На жаль, у нинішній нелегкій для нашої держави момент все більша перевага надається матеріальним цінностям над духовними, що призводить до глибокої духовної кризи суспільства. Багато наших співгромадян, особливо молодих людей, перебувають на моральному роздоріжжі, не можуть чітко сформулювати мету свого життя.

Значний інтерес для нашого дослідження становить думка відомого дослідника духовної культури особистості Д.В. Чернілевського, який вважає, що «Двадцять перше століття породило ситуацію відриву національної системи виховання від традиційної педагогіки, виникла проблема осмислення і практичного втілення діалектики нового взірця життя, унікальності культури, етичного потенціалу, ментальності». Науковець акцентує увагу на тому, що в освітній системі України духовно-моральне виховання особистості має становити одну із важливих складових освітньої системи [5, с. 182–183].

Відрив національної системи виховання від традиційних духовно-моральних цінностей українського народу багато в чому пов'язаний із відривом від високоморальних принципів християнства. Слід зазначити, що за радянських часів на довгі сімдесят років були заборонені будь-які теологічні знання, а безцінний досвід православної антропології, аскетички, морального богослов'я було цілком викреслено із освітнього-виховного простору. В Україні була знищена богословська наука, під заборону залишилася величезний пласт знань стосовно духовно-моральної виховання людини. Велика кількість імен видатних науковців світового масштабу потрапила під заборону. За часів воєнничого атеїзму усіляко намагалися позбутися будь-яких проявів релігійності, моральних ідеалів християнства. Сімдесят років тривало знищення церковної науки, культури, мистецтва, архітектури.

Відрив народного життя від своїх духовних і культурних коренів неминуче призвів до тяжких негативних наслідків у духовно-моральному стані суспільства, а саме: втрати моральних засад, національної самосвідомості, самобутності, єдності, патріотизму, забуття своєї історії. В особистому житті членів суспільства також відбулися негативні наслідки: багато наших співгромадян втратили спокій, духовну рівновагу, радість, впевненість, знецінилися добро, повага, любов, щирість, милосердя, знецінилися і піддалися руйнуванню інститути сім'ї й батьківства.

Корисною для дослідження є думка П.Ю. Сауха: «Сучасна глобальна ситуація, яку можна назвати кризою виживання, спричинена перш за все самою людиною, її ставленням до світу, до самої себе і до інших людей» [3, с. 5].

Рішучі зміни в політичному, економічному й соціальному житті нашої країни відкрили перед нашим громадянам широкі можливості, серед яких і право вільно отримувати знання про багату духовну спадщину наших предків, усвідомлено обирати віросповідання й відкрито його сповідувати.

Поступово в систему української освіти на різних рівнях почали повертатися традиційні духовно-моральні цінності православ'я. Наше суспільство, ставши на шлях духовного відродження, прагне отримати теологічні знання.

За довгі десятиріччя атеїзму декілька поколінь громадян нашої країни вирости й сформувалися без впливу традиційних духовно-моральних цінностей українського народу, без православ'я. Для того щоб «відірвати» народ від його багатовікової високоморальної спадщини, радянська влада навмисно підмінила систему духовно-морального виховання на систему, протилежну за своїм значенням, на атеїзм. Уся гуманітарна сфера життя українського народу зазнала радянської деформації, на усіх рівнях була присутня чітка атеїстична складова. Такі науки, як історія та філософія «переписувалися» згідно з радянською ідеологією, а богословські науки сприймалися як «пережиток минулого». Люди, які прагнули отримати глибокі християнські знання, зберегли віру та духовно-моральні цінності православ'я, сприймалися радянським суспільством як люди малограмотні, вони піддавалися громадському осуду, ущемлялися у своїх громадянських правах.

Після падіння СРСР, зміни соціального та політичного устрою українського суспільства, багато наших громадян залишилися дезорієнтованими у духовно-моральній сфері. Необхідність пошуку нових духовно-моральних ідеалів виявилася важким завданням для багатьох людей, особливо старшого віку, тому що радянські ідеї були вже не актуальними, а до християнських цінностей у людей було сформовано різке негативне ставлення. Саме тому багато наших співгромадян розпочали пошук нових духовних ідеалів або прийняли рішен-

ня спиратися лише на особисті внутрішні відчуття міри та справедливості, лише на власну совість. Безумовно, совість є внутрішнім духовним орієнтиром людини, але за певних обставин виховання та життя в соціумі, вона не завжди виступає правильним моральним орієнтиром.

Важливою для дослідження, що проводиться, є думка доктора психологічних наук І.Д. Бега: «Порівняння етичних понять добра і зла не дає змоги встановити якісну міру добра, оскільки цьому заважає зміст негативних моральних утворень: все те, що не зло, є благом. Однак те, що є добром порівняно лише зі злом, що не є великим добром (вищим його рівнем)» [1, с. 141].

Як зазначалося раніше, для багатьох наших співгромадян негативні наслідки радянської атеїстичної пропаганди і досі залишаються істотною перешкодою при виборі духовних орієнтирів. Це виражається в тому, що люди навмисно свої духовні пошуки спрямовують у бік, свідомо протилежний духовно-моральним цінностям християнства.

Складність вибору правильного духовно-морального орієнтиру викликана цілим рядом причин, найважливішою із яких є відсутність адекватних знань про православне віровчення, духовну сутність православ'я.

Для того, щоб зробити усвідомлений вибір відносно будь-якого питання, людині необхідно мати якомога більше об'єктивної інформації з питання, що цікавить. У своєму повсякденному житті більшість людей саме таким чином підходять до вирішення своїх поточних життєвих питань. Тим більше усвідомленим і продуманим має бути підхід до вибору мети життя, критеріїв духовно-морального порядку. Але для того, щоб здійснити такий важливий вибір, людині потрібен певний багаж духовно-моральних знань.

Очевидно, що на сьогодні в нашому суспільстві спостерігається гостра нестача систематизованих знань щодо багатой спадщини батьківської віри. На жаль, більшість наших співгромадян, навіть ті громадяни, що мають блискучу світську освіту, мають уривчасті, несистематизовані знання відносно православного віровчення, антропології, аскетички на інших богословських дисциплін.

Постає питання: хіба може людина, особлива молода, не маючи твердих знань відносно багатой духовно-моральної спадщини, вирішити найважливіші життєві питання відносно сенсу життя та способів досягнення поставленої мети? Якщо людина не має твердих духовно-моральних орієнтирів, якщо вона відірвана від багатовікового духовного коріння, вона буде перебувати в розгубленості відносно сенсу життя, буде важко шукати межу між добром та злом, її душа буде позбавлена спокою, радості, миру, любові.

На особливу увагу заслуговує думка В.Д. Чернілевського відносно понять духовності та моральності людини: «Піднесеність почуттів, благородство душі, глибина і гнучкість розуму, прагнення покращити свій внутрішній світ і довкілля є основними поняттями духовності. А моральність є головним показником загальної культури людини, показником гармонії і досконалості, розвиненості розуму і характеру» [5, с. 184].

Українське суспільство зацікавлене у вихованні високоморальних членів суспільства в системі традиційних християнських цінностей, але на сьогоднішній день наше суспільство стикається із нестачею доступної кваліфікованої інформації щодо історії, культури православної церкви, суті православного віровчення.

Саме тому перед професорсько-педагогічним складом ВНЗ постають питання виховання майбутніх теологів із урахуванням особливостей сучасного суспільства, тобто молоді фахівці мають впевнено володіти не тільки системою богословських знань, а ще й вміти будувати шляхи комунікативної взаємодії з людьми різного віку, різного духовного досвіду, різного ставлення до християнства.

Так, наприклад, потрібен особливий підхід до людей, чие дитинство та молодість припадали на радянські часи. Такі люди, завдяки радянській атеїстичній пропаганді нерідко до православного віроучення ставляться з недовірою, мають необґрунтовані страхи, іноді, навіть, проявляють агресію. Наслідки діяльності атеїстичної пропаганди заважають таким людям прийняти істини православ'я. За радянських часів була здійснена «підміна» цінностей, атеїстично невірні пояснені явища Біблійної історії, суті православних богослужінь, принципи побудови духовного життя людини. Тому поширені такі випадки, коли душа людини відчуває тягу до високоморальних цінностей християнства, але матеріалістична точка зору

на життя, вихована радянською системою, стає на перешкоді духовному пошуку людини. Із такими людьми треба дуже обережно і кваліфіковано проводити бесіди, поступово відкриваючи безмежний світ православ'я, враховуючи ту систему цінностей, у якій людина прожила більшість свого життя. Треба коректно й тактовно допомогти людині подолати помилкові перешкоди, створені матеріалістичними світоглядом, подолати страхи та невпевненість, донести до людини систему тисячолітніх духовних надбань християнства в доступній для неї формі.

Завдяки сучасним засобам масової інформації, широкому розповсюдженню мережі Інтернет, наші співгромадяни стикаються з різною, не завжди коректною інформацією відносно духовно-моральних цінностей. Тому в людей, які прагнуть розумної віри, виникає багато різноманітних запитань відносно необґрунтованих страхів та забобонів, співвідношення науки та віри, Біблійної історії та сучасних досягнень науки.

Також теологічна допомога потрібна в реабілітації тих членів суспільства, які підпали під деструктивний вплив у сектах. У таких важких ситуаціях теологічна допомога потрібна не лише самому постраждалому, а й родині постраждалої особи. Теолог повинен компетентно орієнтуватися в таких небезпечних та делікатних ситуаціях, мати не тільки чіткий багаж богословських знань, а й бути готовим до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

На сьогоднішній день у педагогічній дійсності спостерігається низка суперечностей: члени нашого суспільства мають вільний доступ до безцінної світової спадщини духовно-моральних цінностей православ'я, але, на жаль, велика кількість наших співгромадян не мають навіть чітких знань про основи православного віровчення, не знають про велику кількість богословських та філософських праць, у яких богослови, філософи дуже чітко, поступово дають поради відносно щоденної праці над собою, над своєю душею, над своїм власним самовдосконаленням.

Процес формування людської душі – процес, за своєю суттю, динамічний. Тому для людини властиво шукати не лише задоволення своїх природних матеріальних, фізіологічних та соціальних потреб, але й бажати задоволення потреб духовних, які якраз і виражаються у бажанні зрозуміти самого себе, працювати над своїм внутрішнім самовдосконаленням. І якщо ця природна духовна потреба людини організована правильно, то людина має певні знання, досвід, навички у веденні духовного життя, тверезо усвідомлює свої слабкості і недоліки, намагаючись усіляко їх побороти, тобто веде постійну наполегливу роботу над собою, прагне власного вдосконалення.

На особливу увагу заслугове точка зору професора Л.О. Сущенко, яка у своїх дослідженнях доводить, що прогресивність будь-якого суспільства визначається саме рівнем розвитку особистості, що саме цей чинник є головним важелем впливу на подальший прогрес [4, с. 302].

Перед сучасною освітньою наукою постає питання виховання всебічно розвинутої гармонійної особистості. Цікавою й корисною для нашого дослідження є думка професора П.Ю. Сауха: «Головною проблемою сучасної української освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, яка поспіхом доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати кризою різноманітності, що пов'язана з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не ясно, які продукти має створювати освіта» [2, с. 46].

Викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ на сьогоднішній день характеризується варіативною кількістю програм та існуванням величезної різноманітності підручників, навчальних посібників і практикумів, орієнтованих на технологізування навчання або навпаки – на гуманізацію освіти. Серед інших в сучасній педагогіці існує напрям, що базується на фундаменті православної культурної традиції. Розвиток цього напряму педагогічної думки є, на наш погляд, найбільш перспективним.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, доходимо висновку, що при підготовці бакалаврів з теології у ВНЗ доцільно враховувати реальний духовний стан українського суспільства, особливості сучасної ситуації. На сьогодні в нашій країні склалася особлива, можна сказати, унікальна ситуація відносно духовно-моральної орієнтації суспіль-

ства. Україна – країна, що має великі простори і багатомільйонне населення. Багата історія і культура нашої країни невід’ємні від духовно-моральних основ православ’я. Із покоління до покоління наші предки свято берегли православні традиції, дбайливо передаючи віру своїм нащадкам. За роки войовничого атеїзму радянській владі вдалося порушити духовно-моральний уклад наших предків, відірвати більшість населення від своїх православних коренів. Одне із завдань, продиктованих сьогоднішнім часом, яке постає перед теологами, – на ново поширювати православне віровчення серед людей, долаючи матеріалістичні та атеїстичні перепони, які є наслідками радянської ідеології.

Особливості духовного стану сучасного суспільства потребують ретельної педагогічної уваги при підготовці теологів, того, щоб вони впевнено володіли такою системою фахових знань і вмій, практичних навичок, які б забезпечили їх ефективне практичне застосування, надати особливої уваги вихованню у студентів емоційно-вольової стійкості, психологічної готовності до подолання професійних труднощів. Зміст освітніх програм має відповідати сучасним запитам і вимогам суспільства. В умовах професійної підготовки бакалаврів із теології професорсько-педагогічному колективу ВНЗ важливо ретельно вивчати, аналізувати завдання, які постають перед майбутніми теологами, труднощі, з якими у своїй професійній діяльності вони можуть стикатися.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у дослідженні особливостей процесу формування готовності майбутніх бакалаврів із теології до професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. пос. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Саух П.Ю. Сучасна освіта. Портрет без прикрас: монографія / П.Ю. Саух. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 382 с.
3. Саух П.Ю. Експлікативні зміни сучасної освіти освіти в контексті трансформацій науки постіндустріального суспільства / П.Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 3–8.
4. Сущенко Л.О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації / Л.О. Сущенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 2 (10). – С. 302–307.
5. Чернілевський Д.В. Проблеми освіти та духовно-морального виховання майбутніх фахівців в умовах глобалізаційних викликів / Д.В. Чернілевський // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія; за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 2016. – С. 181–191.

#### References

1. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the Space of Spiritual Development]. Kyiv, Akademydav Publ., 256 p. (In Ukrainian).
2. Saukh, P.Yu. (2012). *Suchasna osvita. Portret bez prykras* [Modern Education. A portrait without Decoration]. Zhytomyr, ZhDU im. I. Franka Publ., 382 p. (In Ukrainian).
3. Saukh, P.Yu. (2005). *Eksplikatyvni zminy suchasnoi osvity v konteksti transformatsii nauky postindustrialnoho suspilstva* [Explicit Changes in Modern Educational in the Context of Transformations in the Science of Post-Industrial Society]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University], no. 20, pp. 3–8 (In Ukrainian).
4. Sushchenko, L.O. (2015). *Pedahohichni innovatsii: vid stratehii do realizatsii* [Pedagogical Innovations: from Strategy to Implementation]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University], no 2 (10), pp. 302–307 (In Ukrainian).
5. Chernilevskiy, D.V. & Dubaseniuk, O.A. (2016). *Problemy osvity ta dukhovno-moralnoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv v umovakh hlobalizatsiinykh vykykiv* [Problems of Education, Spiritual and Moral Education of Future Specialists in the Context of Globalization Challenges]. *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia* [The theory and practice of professional skills in the conditions lifelong learning]. Zhytomyr, Ruta Publ., pp. 181–191 (In Ukrainian).

Статья посвящена обоснованию некоторых особенностей подготовки бакалавров по теологии с учетом духовного состояния современного украинского общества. Перед профессорско-педагогическим составом вузов возникают вопросы воспитания будущих теологов с учетом особенностей настоящего, чтобы молодые специалисты уверенно владели не только системой богословских знаний, но и умели строить пути коммуникативного взаимодействия с людьми разного возраста, разного духовного опыта, различного отношения к христианству.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры по теологии, формирование готовности.*

The article deals with the substantiation of certain features of bachelors' training in theology taking into account the spiritual state of modern Ukrainian society. The academic teaching staff of higher educational institutions face the problem of upbringing the future theologians taking into account the peculiarities of the present environment. The graduates should not only acquire profound theological knowledge, but also be able to build the ways of communicative interaction with people of different ages, different spiritual experiences, and different attitudes towards Christianity as well.

*Key words: professional training, bachelors in theology, formation of aptitude.*

*Одержано 03.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-102-107

УДК 37.013.001.76

**С.Д. ДІМІТРОВА-БУРЛАЄНКО,**  
*старший викладач кафедри вищої математики  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*

## **КРЕАТИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВІЯВЛЕННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті досліджено педагогічну суть поняття «креативне освітнє середовище ЗВО (закладу вищої освіти)», визначено його основні характеристики. Проаналізовано особливості створення креативного освітнього середовища в технічних університетах, визначено низку принципів побудови креативного середовища у ВНЗ. Зроблено висновок, що розглянуте поліваріативне освітнє середовище дасть можливість майбутньому інженеру максимально розкрити свій творчий потенціал та бути готовим до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності.

*Ключові слова: креативне освітнє середовище, креативна компетентність студентів технічних університетів.*

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що на сучасному ринку праці креативність і компетентність стають базовими індивідуально-психологічними якостями, що характеризують успішність виконання будь-якої професійної діяльності. Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства висувають якісно нові вимоги і до професійної підготовки майбутніх інженерів. До основних із них належать здатність фахівця до безперервного професійного й особистісного зростання та розвитку, а також уміння швидко приймати нестандартні рішення в процесі професійної діяльності. У зв'язку з цим набуває актуальності питання формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. Такий підхід до фахової підготовки потребує створення креативного середовища у навчальному просторі ВНЗ як однієї з умов формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження в галузі освітнього середовища подано в працях таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, І. Бех, Є. Бондаревська, Ю. Маркова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва та ін. Освітнє середовище досліджується як засіб розвитку творчої особистості студента у дослідженнях В. Мастерова, С. Пимонова та І. Подольскої.

Зазначимо, що у науковій педагогічній літературі трапляється ототожнення понять «освітнє середовище» та «освітній простір». Так, І. Шендрік спробував розмежувати їх. Науковець акцентує увагу на концептуальних відмінностях означених понять і зазначає, що середовище характеризується статичністю, простір – динамічністю, бо формує та відображає елементи складної системи зв'язків закладу освіти, середовище – даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [12, с.112]. Ми не можемо погодитися із цією позицією, оскільки нам імпонує думка С. Роциної, яка освітнє середовище розглядає як спеціально створене предметне й соціокультурне оточення особистості, що охоплює різні умови, засоби й способи забезпечення продуктивної діяльності, цілеспрямовану взаємодію всіх учасників освітнього процесу, його розвиток і самореалізацію [10].

Освітнє середовище, на думку К. Приходченко, здатне набувати творчого характеру й допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [9, с. 68]. Автор слушно зауважує, що при моделюванні освітнього середовища необхідно привчити студентів до самоосвіти й самовдосконалення, сприяти розвитку їхніх здібностей, креативного мислення, формуванню особистості з гнучким розумом; залучати до активної самостійної творчої роботи [9, с. 69]. На основі аналізу праць, що характеризують сучасний освітній процес ЗВО, наголошуємо на вирішальному значенні освітнього креативного середовища, що має відповідати вимогам креативного типу освіти та створюватиме умови для розвитку творчих здібностей студентів.

**Формулювання мети.** Мета статті – розкрити сутність поняття «креативне освітнє середовище ЗВО», визначити його основні характеристики; проаналізувати особливості створення креативного освітнього середовища у ВНЗ як чинника формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема створення креативного освітнього середовища у ЗВО останніми роками розглядається науковцями достатньо активно. Так, креативне освітнє середовище науковець Н. Дерев'янка розглядає як особливий вид простору, що характеризується протяжністю, структурністю, взаємодією особистості й середовища навчального закладу, результатом якого є розвиток культури; це внутрішня структура освітньої реальності закладу, внутрішній порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, систему комунікативних просторів та педагогічних відносин [4].

Як організаційно-педагогічну умову, що розвивається й самоорганізовується, служить засобом багатофакторної детермінації формування креативної особистості, є основним чинником продуктивної креативної діяльності та активних виявів креативної компетентності майбутнього фахівця, креативне середовище розглядає Л. Петришин. Основними вимогами до креативного середовища постають, на думку дослідника, підтримка особистісного простору креативно-творчого студента; мотивації особистості до креативної діяльності, невизначеність і проблемність творчого процесу, прийняття багатоваріативних проблемних рішень [8].

Г. Міхненко, визначаючи критерії та показники сформованості інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету, креативне освітнє середовище розглядає як сукупність органічно поєднаних передумов для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, самовдосконалення і самореалізації, формування творчого й критичного мислення та інших якостей на засадах діалогічної взаємодії викладача й студентів [5]. Погоджуємося із позицією автора у тому, що створення такого освітнього середовища саме на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу впливатиме на навчальну мотивацію майбутніх інженерів, сприятиме формуванню ціннісного ставлення до творчої діяльності, залучатиме їх до різноманітних видів творчості, розвиватиме здатність до творчої взаємодії, сприятиме розвитку творчого потенціалу особистості через вироблення потреби в самоосвіті.

Л. Борисенко у науковий обіг вводить термін «інноваційно-креативне середовище», що створює систему умов для розвитку креативності особистості, її пошукової активності, творчої самостійності, її професійних і соціально-психологічних ресурсів, а також забезпечує гармонізацію інтелектуального та емоційно-ціннісного компонентів науково-дослідної діяльності студентів. Єдність інтелекту, емоцій, ціннісних орієнтацій виступає основою нестандартної творчої діяльності, яка характеризується: схильністю до незвичайних питань і спірних проблем, що передбачають різноманітність точок зору та підходів до їх вирішення; позитивним ставленням до будь-якої ідеї, демонстрацією значущості та цінності цих ідей, наданням можливості кожному виявити ініціативу, самостійність, активність; створенням атмосфери вільного вибору шляхів та способів вирішення завдань і ситуацій успіху. Таке освітнє середовище у процесі навчальної та науково-дослідної діяльності студентів забезпечує їм психологічний комфорт, упевненість у своїх можливостях, захопленість у створенні творчого рішення професійно-навчальних проблем [1].

Таким чином, на основі проаналізованих джерел поняття «креативне освітнє середовище ЗВО» визначаємо як *організовану, цілісну систему впливів, взаємовпливів і умов (як соціальних, так і особистісних), що забезпечуватиме розкриття та реалізацію творчого потенціалу студента як основи формування його креативної компетентності.*

Не можемо не погодитися із позицією О. Брежневої-Єрмоленко та І. Лоли у тому, що результативність формування креативної особистості майбутнього фахівця можлива за та-

ких умов: комфортне педагогічне освітнє середовище, у якому відносини між викладачем і студентами будуються на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості; стійка інтелектуальна активність студентів; усвідомлення й осмислення ними навчального матеріалу, структурованого у вигляді проблемно-комунікативної ситуації; єдність думки та дій за допомогою використання інноваційних технологій; реалізація креативного підходу при поєднанні традиційних та інноваційних технологій при викладанні дисциплін; перехід від предметного навчання до особистісно-орієнтованої освіти майбутніх спеціалістів [2].

У контексті нашого дослідження вагомою виявилася думка І. Особова, який вказав на організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі. Організаційно-педагогічні умови, на думку автора, передбачають наявність навчально-методичних комплексів дисциплін, інструктивно-методичних матеріалів, контрольних і творчих завдань тощо, які спрямовані на індивідуалізацію та диференціацію навчання, забезпечення контролю та самоконтролю якості набутих знань, виявлення помилок та рекомендацій щодо їх усунення. Навчально-методичні комплекси в креативно-освітньому середовищі мають виконувати такі функції: інформаційну, комунікативну, глосарієву, розвивальну, пізнавальну, організуючу, творчу [7].

У зв'язку з цим цікаві також рекомендації С. Смирнова з розвитку креативності в ході освітнього процесу. Він вважає, що для розкриття креативних здібностей студента викладачеві необхідно: не пригнічувати інтуїцію студента, а заохочувати за спробу використати інтуїцію й направляти на подальший логічний аналіз висунутої ідеї; формувати в учнів упевненість у своїх силах; спиратися в процесі навчання на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують прояв креативності; боротися з орієнтацією на думку більшості; стимулювати установку на самостійне відкриття нового знання [11, с. 132].

Спробуємо визначити особливості створення креативного освітнього середовища у ВНЗ. Погоджуємося із думкою Г. Міхненко у тому, що характерними рисами освітнього середовища технічного університету мають стати: глибока інтеграція навчального, наукового та інноваційного процесів; комунікативність освітнього середовища, яка передбачає участь всіх суб'єктів у конструюванні освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача й студентів; застосування у навчально-виховному процесі інформаційних комп'ютерних технологій, здатність середовища до саморозвитку [5].

Дослідник визначив такі основні механізми створення креативного освітнього простору у ВНЗ: 1) соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності викладачів і студентів: високозмістовна і в соціальному, і в духовному відношенні, різноманітна в предметному плані спільна діяльність є системоутворювальним чинником гуманістичного освітнього простору, в якому студенти мають брати участь у спільних групових формах взаємодії, проектах, що мають соціальний смисл та актуалізують внутрішньоособистісні ціннісні конфлікти; 2) формування позитивного соціально-психологічного клімату студентської групи, у якій кожен переживає почуття спільності, причетності до людської культури, культури українського суспільства, професійного товариства та до особливої студентської субкультури, які поєднують у собі романтику й високу соціальну активність, почуття належності до престижної професійної організації; 3) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності, які в єдності забезпечують успішний професійний розвиток та навчання; 4) функціональне включення викладачів у спільну діяльність, коригування їх ставлення до студентів, зміну позиції з класичної, декларативної позиції викладача до позиції рівноправного партнера, який діє відповідно до організованого порядку, ритуалів, прийнятих у освітньому середовищі [5, с. 480].

Загальновідомо, що один із провідних компонентів у структурі розумових здібностей майбутніх інженерів – це високий рівень розвитку просторових уявлень, здатність чітко сприймати та трансформувати зорові об'єкти. Саме розвинені здібності до символізації, абстрагування і забезпечують успішність навчання студентів у технічному університеті. Для інженерно-технічного мислення характерний швидкий перехід від вербально-абстрактної до наочно-дієвої діяльності. Проте оперативність процесу мислення, кмітливість, нестандартність у вирішенні професійних завдань є надзвичайно важливими якостями для інженера, тому до основних стратегій формування креативної компетентності майбутніх інженерів слід віднести розвиток дивергентного мислення (мислення, пов'язане з розв'язанням задач, що мають багато нестандартних оригінальних рішень) як основи креативності. Вважаємо, що розвивати дивергентне мислення у ВНЗ можна під час вивчення вищої математики, фізики, хімії тощо.



Поділяємо думку Р. Гільмутдінової, яка пропонує формувати креативну компетентність у ЗВО, використовуючи такі методи: евристичний («мозковий штурм», евристичні питання, інверсія, емпатія, синектика, метод інтерпретації та ін.); дослідний (проекти, кейси (ситуації), метод критико-публіцистичний, моделювання, експеримент, спостереження); рефлексивний (портфоліо); метапредметні креативні технології (проблемні лекції, лекції-візуалізації, «сократівські діалоги», дебати, полілоги, майстерні побудови знань, ділові ігри, круглі столи, дискусії та ін.) [3].

Оскільки проектування освітнього середовища у будь-якому закладі освіти нині не виявляється без застосування інформаційних технологій, вважаємо, що креативне освітнє середовище на основі інформаційно-комунікаційних технологій забезпечувало б гуманізацію освіти, підвищення креативності студентів у цьому середовищі, створювало б умови, максимально сприятливі саморозвитку особистості. Таке середовище надає кожному суб'єкту навчання можливість формування індивідуалізованої освітньої траєкторії.

За В. Нечипоренко, «креативне навчальне середовище на основі ІКТ» – це багатовимірне індивідуалізоване самоорганізовуюча цілісність, насичена всіма необхідними компонентами, в першу чергу інформаційно-комунікаційними, що дає можливість особистості, яка функціонує в ній, розвинути свої творчі здібності, а також забезпечити її самореалізацію і особистісне зростання [6].

Вважаємо, що із впровадженням інтернет-технологій, інтенсифікацією сфер діяльності в цілому та у ЗВО зокрема розширюються можливості для прояву індивідуальності, вміння працювати самотійно, креативно і творчо, оскільки мислення сучасного інженера включає суміжні типи мислення: логічне, образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, ергономічне, управлінське та комунікативне. Для інженерів почасти характерною є інтровертність, вузькість пізнавальних інтересів та недостатньо розвинене вміння спілкуватися з людьми. Тому використання у освітньому середовищі ВТНЗ усього потенціалу інформаційно-комунікативних технологій вирішуватиме більшою мірою зазначені проблеми.

Підсумовуючи сказане вище, виділимо низку принципів, за якими слід проектувати креативне середовище у ВТНЗ:

- увага до мотиваційного забезпечення процесу навчання та самонавчання;
- опора на процеси саморозвитку та індивідуалізації навчання;
- поступове розширення сфери самотійності студентів та зменшення частки педагогічного впливу;
- забезпечення прийняття студентами певної ролі у навчальному процесі;
- розвиток дивергентного та самотійного мислення;
- застосування у навчальній діяльності евристичних, дослідних, рефлексивних, мета-предметних креативних технологій;
- провідна орієнтація на творчість у навчанні та когнітивній діяльності;
- активізація групової та комунікативної діяльності студентів;
- орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей та засвоєння конкретних дій;
- широке застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікативних та інноваційних технологій.

Отже, основна мета створення креативного середовища у ВТНЗ – «розбудити» у особистості – майбутньому інженері – творця та максимально розвинути закладений в ній творчий потенціал.

**Висновок.** Підсумовуючи, зазначимо, що професійний саморозвиток немислимий без проявів майбутнім інженером активності та без сформованої в нього креативної компетентності, тож найкращим чином цьому процесові сприятиме креативне освітнє середовище. Організатором такого середовища та ініціатором включення студентів у його створення і вдосконалення є, у першу чергу, викладач. Його творча активність, спрямована на студентів, «включає» внутрішні механізми творчої активності самих студентів. Такий взаємовплив сприяє створенню творчого середовища, яке надає можливість для розкриття та розвитку професійних інтересів і здібностей майбутніх інженерів, сприятиме їх професійному саморозвитку, а саме – виявленню гнучкості мислення, креативності та оригінальності у вирішенні професійних завдань.

Подальший науковий пошук передбачає детальніший розгляд зовнішніх факторів, що впливають на створення креативного освітнього середовища у ВТНЗ.

### Список використаних джерел

1. Борисенко Л.Л. Методи активізації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів / Л.Л. Борисенко / Всеукраїнська конференція студентів, аспірантів та молодих вчених [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921\\_HTCA\\_P028-29.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921_HTCA_P028-29.pdf).
2. Брежнева-Єрмоленко О.В. Креативне середовище – основа інноваційної активності фахівців [Електронний ресурс] / О.В. Брежнева-Єрмоленко, І.В. Лола. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf>.
3. Гильмутдинова Р.У. Креативная компетентность и ее структура / Р.У. Гильмутдинова // Акмеология. – 2013. – № 4. – С. 46–47.
4. Дерев'янюк Н.В. Виставка як умова створення креативного освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх дизайнерів / Н.В. Дерев'янюк // «Молодий вчений». – № 2 (42). 2017. – С. 479–483.
5. Міхненко Г.Е. Критерії та показники сформованості інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету [Електронний ресурс] / Г.Е. Міхненко. – Режим доступу: [jrnل.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408](http://jrnل.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408).
6. Нечипоренко В. Формирование креативной образовательной среды на основе информационно-коммуникационных технологий как основа саморазвития личности [Електронний ресурс] / В. Нечипоренко. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/4357/1/Nechyporenko\\_V\\_Formuvannya\\_kreatyvnoho\\_osvitnoho\\_sered.\\_2012.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/4357/1/Nechyporenko_V_Formuvannya_kreatyvnoho_osvitnoho_sered._2012.pdf).
7. Особов І.П. Умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі // Гуманитарные научные исследования. – 2011. – № 4 [Електронний ресурс] / І.П. Особов. – Режим доступу: <http://human.snauka.ru/2011/12/291>.
8. Петришин Л.Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів / Л.Й. Петришин // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – №2. – С. 61–71.
9. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк: Ноулідж, 2011. – 382 с.
10. Рощина С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. / С.М. Рощина // Педагогічний альманах: зб. наук. пр.; редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 34–38.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
12. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. / И.Г. Шендрик. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 187 с.

### References

1. Borisenko, L.L. *Metody aktyvizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Methods of activating research activities of students of higher educational institutions]. *Vseukrainska konferentsiia studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh* [All-Ukrainian Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists]. Access mode: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921\\_HTCA\\_P028-29.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921_HTCA_P028-29.pdf) (In Ukrainian).
2. Brezhneva-Ermolenko, O.V. & Lola, I.V. *Kreatyvne seredovyshe – osnova innovatsiinoi aktyvnosti fakhivtsiv* [Creative environment – the basis of innovative activity of specialists]. Access mode: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf> (In Ukrainian).
3. Hilmutdinova, R.U. (2013). *Kreativnaia kompetentnost i ee struktura* [Creative competence and its structure]. *Akmeolohiia* [Acmeology], no. 4, pp. 46-47 (In Russian).
4. Derevianko, N.V. (2017). *Vystavka yak umova stvorennia kreatyvnoho osvitnoho seredovyshe v protsesi pidhotovky maibutnykh dizaineriv* [Exhibition as a condition for creating a creative educational environment in the process of preparing future designers]. *Molodyi vchenyi* [Young Scientist], no. 2 (42), pp. 479-483 (In Ukrainian).
5. Mikhnenko, H.E. *Kryterii ta pokaznyky sformovanosti intelektualnoi mobilnosti maibutnykh inzheneriv v umovakh osvitnoho seredovyshe tekhnichnoho universytetu* [Criteria

ria and indicators of the formation of the intellectual mobility of future engineers in the educational environment of the technical university]. Access mode: [www.jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408](http://www.jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408) (In Ukrainian).

6. Nechiporenko, V. *Formirovanie kreativnoi obrazovatelnoi sredy na osnove informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnolohii kak osnova samorazvitia lichnosti* [Creation of creative educational environment on the basis of information and communication technologies as the basis of self-development of an individual]. Access mode: [http://lib.iitta.gov.ua/4357/1/Nechiporenko\\_V\\_Formuvannya\\_kreatyvnoho\\_osvitnoho\\_sered.\\_2012.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/4357/1/Nechiporenko_V_Formuvannya_kreatyvnoho_osvitnoho_sered._2012.pdf) (In Russian).

7. Osobov, I.P. (2011). *Umovy, shcho spryiaiat formuvanniu kreatyvnosti studentiv v navchalno-osvitnomu seredovyshchi* [Conditions that contribute to the creativity of students in the educational and educational environment]. *Humanitarnye nauchnye issledovaniia* [Humanitarian research], no. 4. Access mode: <http://human.snauka.ru/2011/12/291> (In Ukrainian).

8. Petryshyn, L.Y. (2013). *Kreatyvne seredovyshche yak pedahohichna umova formuvannia kreatyvnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv* [Creative environment as a pedagogical condition for the formation of creativity of future social educators]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka* [Social pedagogy: theory and practice], no. 2, pp. 61-71, (In Ukrainian).

9. Prykhodchenko, K.I. (2011). *Tvorche osvitno-vykhovne seredovyshche: teoretychnyi i praktychnyi kontsepty* [Creative educational environment: theoretical and practical concepts]. Donetsk, Noulidzh Publ., 382 p. (In Ukrainian).

10. Roshchyna, S.M. (2011). *Rozvyvalne osvitne seredovyshche navchalnoho zakladu yak umova osobystisnoho rozvytku uchniv* [Educational educational environment of an educational institution as a condition for the personal development of students]. *Pedahohichniy almanakh* [Pedagogical almanac]. Kherson, RIPO Publ., issue 12, vol. 1, pp. 34-38 (In Ukrainian).

11. Smirnov, S.D. (2001). *Pedahohika i psikholohiia vyshcheho obrazovaniia: ot deiatelnosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow, Akademiia Publ., 304 p. (In Russian).

12. Shendrik, I.H. (2003). *Obrazovatelnoe prostranstvo subekta i ego proektirovanie* [The educational space of the subject and its design]. Moscow, APK i PRO Publ., 187 p. (In Russian).

В статье исследована педагогическая сущность понятия «креативная образовательная среда высшего учебного учреждения» и определены его основные характеристики. Проанализированы особенности создания креативной образовательной среды в технических университетах. Определен ряд принципов построения креативной среды в техническом вузе. Сделан вывод, что рассматриваемая поливариативная образовательная среда предоставит возможности будущему инженеру максимально раскрыть свой творческий потенциал и быть готовым к выявлению креативной компетентности в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова: креативная образовательная среда, креативная компетентность студентов технического университета.*

In the article the pedagogical essence of the concept «creative educational environment at a higher educational institution» has been investigated, its main characteristics have been defined. The peculiarities of creating a creative educational environment at technical universities have been analyzed. A number of principles for constructing a creative environment in a technical university have been determined. It is concluded that the considered multivariate educational environment will enable the future engineers to maximize their creative potential and to be prepared to demonstrate creative competence in professional activity.

*Keywords: creative educational environment, creative competence of technical university students.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-108-112

УДК 378.147

**А.О. ЗАЛУЖНА,**  
*асистент кафедри філології  
Дніпровського державного аграрно-економічного університету*

## **ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті досліджено сутність понять «мультилінгвалізм» та «мультилінгвальна компетентність», «лінгвістичний репертуар». Здійснено узагальнення поглядів на поняття «мультилінгвалізм». Визначено сутність впливу навчальних ігор на формування мовної компетентності студентів. Обговорено переваги використання ігор на заняттях з вивчення іноземної мови. Виділено основні функції мовних ігор: активізуюча, розвиваюча, інформаційна і комунікабельна. Навчальна гра розглядається як засіб імітації професійної діяльності, процес якої викликає інтерес учасників.

*Ключові слова: мультилінгвалізм, мультилінгвальна компетентність, вивчення іноземних мов, лінгвістичний репертуар, ігрова навчальна діяльність.*

**П**остановка проблеми. Глобалізація сьогодні створює умови для того, щоб культури й культурні цінності нарешті подолали сталі рамки й вийшли за межі локальних громадських і територіальних осередків. Мультилінгвалізм є соціокультурним феноменом, який поширює свій вплив на більш ніж дві третини населення земної кулі, що певною мірою володіють двома або більшим числом мов. Мультилінгвальна компетентність студентів зокрема формується під час вивчення іноземних мов. Щоб зробити цей процес більш цікавим, викладач може використовувати різні методики, в тому числі ігрову. Застосування мовних ігор під час занять з іноземної мови позитивно впливає на процес формування у майбутніх фахівців мультилінгвальної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях питання формування мультилінгвальної компетентності є недостатньо дослідженими. Проте на сьогодні вже існує низка праць, що дає чітке уявлення стосовно досліджуваного поняття. До таких праць можна, зокрема, віднести дослідження Е. Хаугена, Л. Блумфілда, А. Вілтон, Ф. Грожана, О.К. Бобрішевої, А.В. Щепілової, Б.А. Лапідуса та ін.

**Мета статті** – дослідити погляди науковців щодо трактування поняття «мультилінгвалізм», визначити вплив ігрової навчальної діяльності на формування мультилінгвальної компетентності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах різко зростає увага до такого соціального феномену, як комунікація. У сучасному світі відбувається глобальна трансформація індустріального суспільства в інформаційно-комунікативне. Вона супроводжується не тільки проникненням комунікації в усі сфери життєдіяльності суспільства, виникненням і розвитком якісно нового типу комунікативних структур і процесів, але й глибоким переосмисленням, сучасних змін у соціально-комунікативній сфері, місця й ролі комунікацій у розвитку суспільства.

Більшу частину своєї історії людство було багатомовним. Під впливом багатьох чинників – історичних, соціальних та економічних – завжди існувала потреба в людях, які володіють двома чи більшою кількістю мов. З часом з'являлись спільноти, у яких функціонували

дві або більше мов. Сучасні процеси, у першу чергу глобалізація та розвиток інформаційно-комунікативних мереж, дають ще більший поштовх поширенню мультилінгвальності. Мультилінгвальність уже стала фактом сучасного життя для майже усіх країн світу. Необхідність спілкуватися з колегами, працювати в мережі Інтернет, вільно орієнтуватися у міжнародному науковому дискурсі – усі ці фактори вимагають володіння однією або декількома іноземними мовами. Свобода перетину кордонів та працевлаштування в будь-якій країні світу також сприяють збільшенню кількості білінгвів у раніше монолінгвальних спільнотах. Різноманітні комунікативні ситуації, різні ролі комунікантів та відмінності у мовах – усе це призводить до взаємного впливу та змін у мовах.

В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в сучасному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Франк Харріс, один із сучасних письменників, точно визначив, що «кожна нова мова подібна відчиненому вікну, яке відкриває новий погляд на світ та розширює світосприйняття» [1].

У працях дослідників зустрічаються терміни «двомовність» та «багатомовність». Поряд із цим функціонують поняття «полілінгвізм» та «плюрлінгвізм». У цій ситуації виникає необхідність впорядкувати терміни та визначення для коректного аналізу та вивчення явища мультилінгвальності.

Так, Л. Щерба зазначає, що «під двомовністю мається на увазі здатність тих чи інших груп населення спілкуватись двома мовами». Він виділяє чистий та змішаний типи двомовності. Чиста двомовність не передбачає ситуації, коли мови застосовуються одна поряд з іншою. Така двомовність виникає тоді, коли людина в різних життєвих ситуаціях користується різними мовами. Змішана двомовність – це використання двох мов поряд, коли людина несвідомо в процесі спілкування спокійно переходить з однієї мови на іншу. Часто змішана двомовність зустрічається в родинях емігрантів, коли спостерігається інтерференція мови нової країни в рідну мову, або в багатомовних спільнотах [2; с. 313–318.].

У своїй праці «Одномовність і багатомовність» У. Вайнрайх розглядає терміни «двомовність» і «багатомовність», які в цій роботі зустрічаються поряд та означають володіння двома чи більше мовами. Проблему багатомовності, на думку У. Вайнрайха, мають вивчати не лише лінгвісти, а й представники інших наук, тому що багатомовність тісно пов'язана з соціокультурними, історичними, економічними та іншими чинниками [3; с. 25–60].

Е. Хауген (Einar Haugen) у праці «Blessings of Babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures» зазначає, що існує багато визначень білінгвізму, від найширшого – здатність створити значущу конструкцію іноземною мовою, до найвужчого – вільне, рівнозначне володіння обома (чи більше) мовами. Також Е. Хауген наголошує на тому, що білінгвом може вважатись лише та особа, для якої мова стає засобом комунікації, а не просто інструментом [4].

Ф. Грожан (François Grosjean) у праці «Life with two languages: an introduction to bilingualism» використовує терміни «білінгвізм» та «мультилінгвізм» саме для того, що позначити кількість мов, якими володіє носій. Автор зазначає, що білінгвізм є природним для більшості людей світу і виникає під впливом багатьох чинників – історичного (колонізація), географічного, соціального і навіть професійно обумовленого [5].

Визначаючи сутність поняття «мультилінгвалізм», німецька дослідниця А. Вілтон наголошує на його зв'язку з декількома іншими поняттями: білінгвізм, трілінгвізм, плюрлінгвізм та поліглотизм [6; с. 47–55]. Перші два поняття є формами мультилінгвізму, а префікси бі- та три- вказують на кількість мов, якими володіє людина (відповідно дві або три); що стосується поняття «поліглотизм», то воно, як зазначає дослідниця, взагалі не є академічним. Це загальноживаний термін, який використовують для визначення здібності індивіда розмовляти декількома, а в деяких випадках – надзвичайно великою кількістю мов.

Мультилінгвалізм та мультикультуралізм – це реалії сьогодення європейського суспільства. Ці реалії кидають виклик традиційному погляду на мовну освіту, де кожна мова вивчається відокремлено одна за одною, а не разом. Мультилінгвалізм – це явище XXI ст., яке стає все більш і більш популярним в усьому світі.

Варто відзначити, що саме вищі навчальні заклади відіграють ключову роль у процесі розвитку мультилінгвальної компетентності як у конкретного індивіда, так і в цілому суспільстві.

Мультилінгвальна освіта, у свою чергу, включає ряд освітніх програм, метою яких є стимулювати розуміння кожною людиною свого лінгвістичного репертуару. Лінгвістичний репертуар – це сукупність лінгвістичних різноманітностей, тобто гармонійне співіснування регіональної мови зі знанням іноземних мов, які були вивчені людиною під час навчання чи під час перебування за кордоном.

На думку О.К. Бобрішевої, методика багатомовного навчання має базуватися на положеннях психолінгвістики і враховувати принципи дії й особливості формування та функціонування мисленневих і мовленневих механізмів, які мають свою специфіку [7; с. 126]. У процесі навчання другої іноземної мови необхідно враховувати психолінгвістичну специфіку розумової та мовної діяльності студентів, які вже володіють двома мовами (рідною та першою іноземною).

Значною подією стала поява теорії опанування другої мови після публікації в 1981 р. книги «Second Language Acquisition and Second Language Learning» С. Крашена, у якій автор виклав власне бачення процесу навчання нерідної мови: за умови, що опанування мови здійснюється завдяки вхідній інформації і підсвідоме засвоєння мови переважає над свідомим, основою навчального курсу має бути вхідна інформація, сприймаючи яку студенти зосереджуються на змісті, а не на граматичній будові висловлювань. Окрім того, навчання має відбуватися в комфортних умовах із застосуванням цікавої і зрозумілої студентам інформації [8; 154].

Значущою є концепція «Мультикомпетентності» («Multi-competence»), яка належить британському професору прикладної лінгвістики В. Куку. За В. Куком, мультикомпетентність – це збереження у свідомості однієї людини двох мов («The knowledge of two languages of one mind»). У процесі засвоєння нової іноземної мови якісно змінюється когнітивна ментальність, розширюється досвід спілкування і збагачується світогляд [9].

Процес вивчення іноземних мов може бути цікавішим і більш захопливим за допомогою використання ігрових методів навчання на заняттях. Інноваційні процеси в освітньому просторі України зумовили орієнтацію змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутніх фахівців. Основним завданням викладацького складу ВНЗ є формування у студентів відповідних професійних умінь і навичок, а також мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Як спосіб імітації професійної діяльності ігри інтенсифікують процес навчання, надають студентам можливість отримати попередній досвід майбутньої діяльності, стати активним учасником у процесі вирішення тих чи інших проблемних ситуацій.

Гра – це вид діяльності, процес якої викликає інтерес учасників. Ю. Пассов зазначає, що на основі гри відбувається активізація резервних можливостей студентів. Грі притаманні творчість, суперництво, наявність правил та емоційність [10; 86].

Ігри в процесі вивчення іноземної мови мають комунікативну спрямованість, адже основним шляхом залучення учасників гри до спільної пізнавальної діяльності й одночасно шляхом створення та розв'язання проблемних ситуацій є спілкування, під час якого приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються цілі кожної конкретної гри.

Гра дає гарні результати тільки у поєднанні з аудіюванням, бесідами, читанням тощо. Навчальна гра має безліч корисних функцій:

- 1) активізуючу – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб;
- 2) розвиваючу – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу учнів, їх самостійності в оволодінні методами отримання необхідних знань;
- 3) інформаційну – виявляється у спрямованості змісту гри на соціальні, психологічні та методичні проблеми;
- 4) комунікабельну – реалізується через організацію спілкування, регулювання міжособистісних відносин, виникнення механізму саморегуляції поведінки. [11; с. 45–67].

Ігри дають студентам можливість потрапляти в такі ситуації, які вимагають від них використовувати і розвивати ті форми мови, що необхідні для поліпшення суспільних взаємовідносин.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, зважаючи на вищевикладене, а також спираючись на вже відомі визначення мультилінгвалізму можна зазначити, що сучасний розвиток багатомовної освіти став можливим завдяки роботі багатьох дослідників.

Мультилінгвалізм – це також особливий тип мислення, особлива модель світогляду, у якому органічно співіснують культурні цінності декількох цивілізацій. Це тип особистості, відкритої до міжкультурного діалогу.

Сучасному фахівцеві вже не достатньо володіти лише однією мовою спілкування. Необхідні міцні знання багатьох іноземних мов, адже це сприятиме кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволить вести справжній діалог.

Використання ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови допомагає спілкуванню, сприяє передаванню накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, мислення, уяви, пам'яті та емоцій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробленні комплексу ігор, спрямованих на подальше особистісне та професійне самовдосконалення студентів, та їх системному використанні.

### Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О.М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвін, 2003. – 273 с.
2. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.
4. Haugen Einar. Blessings of Babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures Berlin; New York; Amsterdam Mouton de Gruyter, 1987.
5. Grosjean François. Life with two languages: an introduction to bilingualism Harvard University Press, 1982 – 370 с.
6. Wilton A. Multilingualism and foreign language learning / A. Wilton // Handbook of Foreign Language Communication and Learning, K. Knapp & B. Seidlhofer (eds). – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – P. 45–78.
7. Бобришева О.К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України / О.К. Бобришева // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К., 2002. – № 23. – С. 122–126.
8. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Pergamon, 1982.
9. Cook, Vivian The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users ?, in J. Cummins and C. Davison (Eds.), Handbook on English Language Teaching, Vol. 2, Kluwer, 2007. – pp. 237–248.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с., – С. 86.
11. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2004. – 192 с.

### References

1. In O.M. Sherstiuk & S.Yu. Nikolaeva (Eds.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [All-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation]. Kyiv, Lenvin Publ., 273 p. (In Ukrainian).
2. Shcherba, L.V. (1974). *K voprosu o dvuiazychii* [To the issue of bilingvism]. *Yazykovaia systema i rechevaia deiatelnost* [Language system and speech activity]. Leningrad, pp. 313-318 (In Russian).
3. Vainraikh, U. (1972). *Odnoiazychie i mnohoiazychie* [Monolingualism and multilingualism]. *Novoe v linhvistike. Yazykovye kontakty* [New in linguistics. Language contacts]. Moscow, issue 6, pp. 25-60 (In Russian).
4. Haugen Einar. (1987). *Blessings of Babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures* Berlin. New York, Amsterdam Mouton de Gruyter.

5. Grosjean François. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard, University Press Publ., 370 p.
6. Wilton, A. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.). (2009). *Multilingualism and foreign language learning*. Handbook of Foreign Language Communication and Learning. Berlin, Mouton de Gruyter Publ., pp. 45–78.
7. Bobrysheva, O.K. *Teoretychni ta praktychni peredumovy vprovadzhennia multylinhvalnoho vyvchennia inozemnykh mov na ekonomichnykh fakultetakh VNZ Ukrainy* [Theoretical and practical prerequisites for the introduction of multilingual study of foreign languages at the economic faculties of higher educational institutions of Ukraine]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia* [Theoretical issues of culture, education and upbringing]. Kyiv, no. 23, pp. 122-126 (In Ukrainian).
8. Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
9. Cook, V. In J. Cummins & C. Davison (Eds.). (2007). *The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users*. Handbook on English Language Teaching. Kluwer, vol. 2, pp. 237-248.
10. Passov, E.Y. (1985). *Kommunikativnyi metod obuchenii inoiazыchnomu hovorenyiu* [Communicative method of teaching speaking of a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russian).
11. Pometun, O. & Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv, 192 p. (In Ukrainian).

В статье исследованы понятия «мультилингвализм» и «мультилингвальная компетентность», «лингвистический репертуар». Осуществлено обобщение взглядов на понятие «мультилингвализм». Определена суть влияния обучающих игр на формирование языковой компетентности студентов. Обсуждены преимущества использования игр на занятиях по изучению иностранного языка. Выделены основные функции языковых игр: активизирующая, развивающая, информационная и коммуникабельная. Учебная игра рассматривается как средство имитации профессиональной деятельности, процесс которой вызывает интерес её участников.

*Ключевые слова:* мультилингвализм, мультилингвальная компетенция, изучение иностранных языков, лингвистический репертуар, игровая учебная деятельность.

The article focuses on the concepts of «multilingualism» and «multilingual competence», «linguistic repertoire». A generalization of the views on the concept of «multilingualism» is presented. The essence of the influence of educational games on formation of language competence of students is determined. The advantages of using games in foreign language classes are discussed. The main functions of language games are: activating, developing, informative, and sociable. The educational game is regarded as a means of simulating professional activity, which, in its process, is of interest to its participants.

*Key words:* multilingualism, multilingual competence, studying foreign languages, linguistic repertoire, gaming educational activity.

*Одержано 3.01.2018.*



DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-113-119

УДК 378.126

**Н.В. ЗІНУКОВА,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*завідувач кафедри англійської філології та перекладу*  
*Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА У ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

У статті описано методичний експеримент, організований з метою перевірки ефективності системи формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньоекономічній сфері. Описано етапи проведення методичного експерименту. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експериментального дослідження. На основі отриманих даних щодо результативності двох варіантів методики зроблено висновки і доведено ефективність одного з них.

*Ключові слова: усний послідовний переклад, методичний експеримент, результати експерименту, зовнішньоекономічна сфера, фахова компетентність усного перекладача, студенти магістратури.*

**П**остановка проблеми. За останній час у результаті зміни ролі перекладача майбутній фахівець з перекладу розглядається як полікультурний медіатор, який допомагає заповнити когнітивні і комунікативні лакуни у спілкуванні, що виникають у процесі накладання мовних «картин світу» суб'єктів професійної міжкультурної діяльності. Аналіз науково-методичної літератури, результатів анкетного опитування 60 майбутніх перекладачів та 21 викладача перекладу закладів вищої освіти, 35 випускників, які працюють перекладачами, показав відсутність теоретично обґрунтованої методики навчання усного послідовного перекладу (УПП) з оволодіння фаховою компетентністю усного перекладача (ФКУП) у зовнішньоекономічній сфері (ЗЕС). Крім того, 43 % опитаних студентів I курсу магістратури визнали свою здатність перекладати усно тексти міжкультурного ділового спілкування недостатньо розвиненою або зовсім нерозвиненою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній лінгводидактиці існує низка досліджень, присвячених пошуку ефективних форм і методів підготовки перекладачів до участі у міжкультурній комунікації (О.В. Алікіна, Н.Н. Гавриленко, М.Н. Голіцина, М.А. Краснова, Т.С. Серова, О.В. Старикова, О.В. Сапіга, О.В. Федотова, І.І. Халеева, А.О. Христюбова, Л.М. Черноватий, Д.Г. Шумаков та ін.). Необхідно відзначити, що у низці досліджень запропоновано окремі вправи, спрямовані на підготовку до усного перекладу, але одним з основних недоліків цих вправ є недостатня орієнтованість на послідовне формування умінь предмета спеціалізації та спеціальних і стратегічних умінь. У результаті проведеного нами аналізу методичної літератури стосовно питань навчання УПП, а також посібників і підручників, які використовуються для навчання усного перекладу, ми дійшли висновку, що науково обґрунтована методика навчання УПП у ЗЕС фактично не розроблена, що ставить під сумнів якість підготовки перекладачів у цій професійній сфері, незважаючи на те, що існує соціальне замовлення на фахівців у цій галузі.

Крім того, ще одним важливим параметром, який впливає на якість усного перекладу, але не враховується в існуючих комплексах вправ для підготовки перекладачів, є спе-

цифічні професійні аспекти: фізична, психологічна та інформаційна підготовка, а також розвиток невербальних презентаційних умінь (жести, міміка, візуальний контакт із аудиторією, пристосування до стилю оратора тощо) і просодичних умінь (темп, тембр голосу, інтонація, наголос). Ще одним важливим аспектом підготовки усних перекладачів є фактор часу, пов'язаний з темпом говоріння і реакцією на завдання перекладача, який до цього часу не враховувався в методичних експериментах, але має винятково велике значення в об'єктивному оцінюванні якості виконання усного перекладу і має бути врахованим у процесі навчання УПП.

Метод хронометражу в контексті навчання УПП полягає у виконанні завдань на переклад у режимі фіксованих пауз, що поступово скорочуються, для відпрацювання темпу перекладу, який вважається найбільш оптимальним для сприйняття реципієнтом, а з боку оцінювання якості виконання дії – фіксації часу, витраченого на реагування на завдання і його виконання з точки зору темпу мовлення, тривалості гезитаційних пауз і кількості фальшстартів.

Здійснений аналіз дав нам змогу зробити висновок про необхідність розроблення науково обґрунтованої методичної системи навчання усного перекладу з формування ФКУП у ЗЕС.

**Формулювання мети.** Метою статті є опис перебігу та результатів експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої методики формування фахової компетентності усного перекладача у зовнішньоекономічній сфері.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методичний експеримент слідом за П.Б. Гурвичем [5, с. 39] трактуємо як спільну діяльність досліджуваних та експериментатора, організовану для розв'язання методичної проблеми. Проведений нами експеримент був **навчальним**, оскільки передбачав оволодіння фаховою компетентністю усного перекладача з усіма її компонентами та контроль рівня їх сформованості у здобувачів другого рівня освіти; **природний**, тому що проводився в звичайних для здобувачів умовах у процесі аудиторних, індивідуальних та самостійних занять під час перевірки та аналізу результатів, без зміни складу груп, без спеціального добору учасників; **відкритий**, оскільки не заперечував можливість певних змін у ході експерименту; **вертикально-горизонтальний**: вертикальний характер експерименту забезпечувався перевіркою ефективності розробленої методики формування ФКУП у ЗЕС (шляхом порівняння рівня складових ФКУП до експерименту та після), а горизонтальний – перевіркою ефективності двох варіантів методики формування ФКУП у ЗЕС у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Для організації експерименту було враховано сучасні вимоги до послідовності проведення експерименту [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. На першому етапі було сформульовано гіпотезу, окреслено мету та завдання, сформовано експериментальні групи, визначено зміст експериментального навчання, виділено критерії оцінювання, визначено структуру експерименту та обрано метод статистичної обробки результатів експериментального навчання.

Теоретичні положення, сформульовані у нашому дослідженні [6], дали можливість сформулювати *гіпотезу*: запропонована нами методика формування ФКУП у ЗЕС, яка ґрунтується на ідеях суб'єктно-синергетичного, компетентнісного та когнітивного підходів і передбачає використання спеціально розробленої системи вправ з певною послідовністю їх виконання на трьох етапах навчання, які відображають послідовність дій усного перекладача у фазі прийняття перекладацького рішення, що здатна значно підвищити ефективність оволодіння здобувачами другого рівня вищої освіти фахової компетентності усного перекладача у ЗЕС і формує професійну свідомість, мислення і мовну поведінку перекладача як особливого типу білінгва. При цьому в процесі експерименту було перевірено два варіанти методики навчання УПП у ЗЕС з різною послідовністю вправ: 1) на другому (тренувальному) етапі навчання студентів розпочинається з формування стратегічних навичок для виконання усного послідовного перекладу, що передує формуванню спеціальних навичок для виконання усного послідовного перекладу; 2) на другому (тренувальному) етапі навчання студентів розпочинається з формування спеціальних навичок для виконання усного послідовного перекладу, що передує формуванню стратегічних навичок для виконання усного послідовного перекладу.

Висунута гіпотеза перевірялася в ході експерименту, проведеного у вересні–грудні 2016–2017 навчального року зі студентами спеціальності 035 «Філологія (Переклад включно)»

Університету імені Альфреда Нобеля на заняттях з практики усного перекладу за участю студентів-магістрантів чотирьох груп кафедри англійської філології та перекладу, дві з яких навчалися за першим варіантом запропонованої методики, а дві – за другим. В експерименті взяли участь 48 студентів (по 12 студентів у кожній групі).

*Метою експерименту* стали перевірка ефективності розробленої методичної системи навчання магістрів-філологів усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері та визначення оптимального рівня сформованості їх перекладацьких знань, навичок, умінь і здатностей, що створюють ФКУП у сфері міжкультурної ділової комунікації, шляхом зіставлення результатів двох варіантів методики навчання майбутніх перекладачів УПП у ЗЕС.

Відповідно до мети було конкретизовано *завдання*, які необхідно вирішити у процесі експерименту: провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості ФКУП у ЗЕС в учасників експерименту – здобувачів другого рівня вищої освіти для підтвердження приналежності експериментальних навчальних груп до однієї генеральної вибірки, а також для наступного порівняння цього рівня з рівнем, досягнутим у результаті експериментального навчання; здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методичної системи з формування ФКУП у ЗЕС; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості спеціальних навичок та спеціальних і стратегічних умінь для виконання УПП у ЗЕС; перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; проаналізувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики з метою визначення оптимального рівня сформованості ФКУП у ЗЕС; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики та обґрунтувати оптимальний рівень сформованості перекладацьких компетенцій і спеціальних предметних знань у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 035 «Філологія (Переклад включно)».

*До неварійованих умов* експерименту ми віднесли: склад учасників експериментального навчання (кількість груп і студентів у групах); вихідний рівень сформованості спеціальних перекладацьких навичок і вмінь учасників в експериментальних групах; реалізацію експерименту в усіх групах тим самим викладачем, який є автором методики; кількість годин на практичні аудиторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу студентів; критерії оцінювання якості виконання УПП; тривалість експериментального навчання; навчальний матеріал для формування ФКУП у ЗЕС.

*Варійованою умовою* експерименту була послідовність виконання студентами вправ для навчання УПП у ЗЕС на другому (основному) етапі навчання:

1) на основному етапі навчання студентів груп ЕГ 1 та ЕГ 3 розпочинається з формування стратегічних навичок для виконання УПП, що передують формуванню спеціальних навичок для виконання УПП;

2) на основному етапі навчання студентів груп ЕГ 2 та ЕГ 4 розпочинається з формування спеціальних навичок для виконання УПП, що передують формуванню стратегічних навичок для виконання УПП (табл. 1.1).

Експериментальне навчання включало: передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості ФКУП; експериментальне навчання студентів магістратури; післяекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості спеціальних та стратегічних перекладацьких умінь після завершення експериментального навчання.

Навчання в експериментальних групах ЕГ1 та ЕГ3 проводилися за першим варіантом методики навчання УПП у ЗЕС, а експериментальне навчання у групах ЕГ2 та ЕГ4 проводилося за другим варіантом методики.

У межах нашого підходу та концепції для аналізу системи оцінювання якості перекладу було виокремлено такі компоненти: *дисгармонійні відношення* між текстами/дискурсами оригіналу та перекладу (перекладацькі помилки або невідповідності); встановлення *адекватності* між текстами оригіналу та перекладу (передавання смислу, який відображає інваріант тексту оригіналу); встановлення відношень *еквівалентності* між текстами оригіналу і перекладу, що означає здійснення усіх необхідних міжмовних перетворень); відношення *гармонійності* (включаються не тільки міжмовні й міжкультурні відтворення, а й паралінгвістичні засоби спілкування і невербальна поведінка перекладача: голос, темп, зверненість до реципієнта, жести, поза тощо).

Отже, на основі аналізу підходів та класифікацій перекладацьких помилок, враховуючи зазначені підходи і концепцію нашого дослідження, було виокремлено такі *помилки* в усному послідовному перекладі: *помилки сприйняття, розуміння, вираження і поведінки*.

Причинами виникнення *помилки сприйняття* можуть бути інформаційна насиченість вихідного тексту (цифри, дати, назви, власні імена тощо), незвичний акцент мовця, швидкий темп мовлення, недостатній обсяг екстралінгвістичних та фонових знань, неправильний розподіл ресурсів уваги та концентрації.

Причинами *помилки розуміння тексту* оригіналу можуть стати неправильне виділення смислової гіпотези, проблеми з оперативною пам'яттю, аналіз вихідного повідомлення, нерозуміння граматичних або лексичних явищ, неточне розуміння значень деяких слів в оригіналі або незнання предмета повідомлення, неефективна або недостатня підготовка до перекладу.

*Помилки вираження* можуть бути результатом недостатніх знань мови перекладу, знаходження неточного відповідника в тексті перекладу, порушенням норм мови перекладу, неправильного розподілу уваги в процесі декодування перекладацького запису (УПС) і формулювання повідомлення мовою перекладу, намаганням прикрасити фразу/повідомлення, що призводить до неможливості сприймати інформацію певним чином, а отже, до втрати низки елементів повідомлення.

Причинами *помилки поведінки* можуть бути тривога, надмірне хвилювання, невміння подолати стрес та сконцентруватися на процесі перекладу, відсутність досвіду публічних виступів тощо.

Отже, для розробки критеріїв оцінки якості усного послідовного перекладу будемо виходити із зазначеної класифікації помилок, використовуючи підхід, який ґрунтується на врахуванні головних параметрів усного перекладу (*ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу* в тексті перекладу, *правильність мовного оформлення* і *зовнішнє враження*), і в якому використовують шкалу, що застосовується практично в усіх міжнародних системах оцінювання, включаючи й систему оцінювання в українських вищих навчальних закладах, які працюють за Болонською програмою.

На *параметр збереження головного змісту тексту оригіналу* в усному перекладі, що відповідає *критерію адекватності*, відводимо 50% загальної оцінки. 30% загальної оцінки відносимо на *еквівалентність*, або правильне мовне оформлення тексту перекладу, а решту 20% – на зовнішнє враження, що відповідає *критерію гармонійності*. Перенесення критеріїв системи оцінювання на шкалу для оцінки якості навчального усного послідовного перекладу дає такі рівні оцінок: «відмінно» / А – 90–100 балів, «добре» / В – 82–89 балів, «добре» / С – 75–81 балів, «задовільно» / D – 67–74 балів, «задовільно» / E – 60–66 балів, «незадовільно» / F – менше 60 балів. Запропоновані критерії дозволяють викладачу всебічно оцінити рівень сформованості ФКУП магістрів-філологів, яка містить інформаційний (знання) та прагматичний (здатності) компоненти, що реалізуються на основі сформованих спеціальних і стратегічних навичок та вмінь практичного характеру.

У ході проведення експериментального навчання УПП у ЗЕС було уточнено розподіл балів і критерії оцінки правильності перекладу усного тексту міжкультурного ділового дискурсу. Таким чином, оцінювання рівня володіння спеціальними перекладацькими вміннями здійснювалося за такими *параметрами*: адекватність (АДКВ) між текстами оригіналу і перекладу (передавання смислу, який відображає інваріант тексту оригіналу); еквівалентність (ЕКВ) між текстами оригіналу і перекладу, що означає здійснення усіх необхідних міжмовних перетворень (мовна та мовленнєва коректність оформлення тексту перекладу, що виявляється у коректному використанні лексичних, граматичних та стилістичних одиниць і у конкретному використанні засобів міжфразового зв'язку); гармонійність (ГРМ) між текстами оригіналу та перекладу - паралінгвістичні засоби спілкування і невербальна поведінка перекладача: голос, темп, зверненість до реципієнта, жести, поза тощо).

Необхідно зазначити, що запропонований перелік рівнів складено за результатами проведеного експериментального навчання, яке проводилося на базі Університету імені Альфреда Нобеля у 2016-2017 н.р. Згідно з результатами післяекспериментального зрізу більшість студентів досягли оптимального, необхідного та достатнього рівнів. Необхідно відзначити, що наприкінці курсу навчання УПП у ЗЕС рівень сформованості ФКУП дея-

ких студентів, на жаль, можна було охарактеризувати як мінімально достатній. Такий стан можна пояснити, на наш погляд, індивідуальними особливостями студентів (невідповідність базового рівня сформованості спеціальних перекладацьких навичок та умінь вихідному рівню навченості студента магістратури).

Перейдемо до більш детального розгляду експериментального навчання. Експеримент проводився упродовж 15 тижнів по чотири години на тиждень у кожній групі, що дорівнює 60 годинам (разом – 240 годин). Експеримент складався з декількох етапів, а саме: проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості умінь усного послідовного перекладу; вступна бесіда з учасниками експерименту для обґрунтування процесу та змісту його проведення; експериментальне навчання; проведення післяекспериментального зрізу для виявлення рівня сформованості вмінь усного послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері; проведення аналізу результатів експерименту.

Аналіз отриманих даних (табл. 1.2) дозволяє зробити висновок, що фіксовані показники експериментальних груп відрізняються один від одного в незначному ступені. Результати передекспериментального зрізу показали приблизно однаковий рівень сформованості умінь УПП у студентів чотирьох груп. У групах ЕГ-1–ЕГ-3 та ЕГ-2–ЕГ-4 ми визначили корельюючі пари. У процесі їх визначення до уваги бралися результати передекспериментального зрізу в процесі УПП тексту ділового дискурсу, а саме критерій «адекватності між текстами оригіналу і перекладу».

Таблиця 1.2

**Результати передекспериментального зрізу в групах ЕГ-1 – ЕГ-4**

Група	Адекватність між текстами оригіналу і перекладу АДКВ (max – 15)	Еквівалентність між текстами оригіналу і перекладу ЕКВ (max – 10)	Гармонійність між текстами оригіналу і перекладу ГРМ (max – 5)	Загальний бал (max – 30)	%
ЕГ-1	7,92	8,21	0,50	16,50	55,00
ЕГ-2	9,33	8,75	0,08	18,20	60,70
ЕГ-3	8,17	7,67	2,67	18,50	61,60
ЕГ-4	11,08	7,67	1,25	19,90	66,30

У ході експерименту було отримано результати, які потребують аналізу та інтерпретації, а також доведення їх надійності. Виконання завдань студентами оцінювалося відповідно до визначених критеріїв. Рівень вважається задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі достатнього рівня навченості 0,7 за В.П. Безпальком [2, с. 52–69].

Таблиця 1.3.

**Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів**

Група	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
(ЕГ1)	0,62	0,82	0,20
(ЕГ2)	0,60	0,93	0,33
(ЕГ3)	0,61	0,81	0,20
(ЕГ4)	0,62	0,94	0,32

Середні значення показників післяекспериментального зрізу в експериментальних групах з використанням другого варіанта методики навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу вище, ніж аналогічні показники експериментальних груп, які навчалися за першим варіантом (табл. 1.3).

Достовірність та об'єктивність емпіричних даних було перевірено за допомогою багатofункціонального статистичного критерію  $\phi^*$  – кутового перетворення Фішера. Цей критерій призначено для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника.

Критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить. Сутність кутового перетворення Фішера поля-

гає у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється у радіанах (табл. 1.4). Більшій відсотковій частці відповідає більший кут  $\varphi^*$ , а меншій частці – менший [8, с. 158–159].

Таблиця 1.4

**Розрахунок критеріїв експериментальних груп за процентною часткою коефіцієнта навченості за кутовим перетворенням Фішера (критерій  $\varphi^*$ )**

Група	Кількість набраних балів			
	До експерименту	Після експерименту	%	Сума
Експериментальні групи (ЕГ1), (ЕГ3)	123	163	46%	286
Експериментальні групи (ЕГ2), (ЕГ4)	122	187	54%	309
Сума				595

Таким чином, можна вважати, що більшу ефективність другого варіанта методики навчання усного послідовного двостороннього перекладу та її перевагу у порівнянні з першим варіантом запропонованої методики навчання доведено за допомогою методу математичної статистики.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Аналіз результатів післяекспериментального зрізу загалом демонструє сформованість умінь усного послідовного двостороннього перекладу у зовнішньоекономічній сфері, а також суттєвий приріст навичок та умінь учасників експерименту, що підтверджує ефективність розробленої методичної системи навчання УПП з урахуванням послідовності їх виконання, що повністю підтверджує робочу гіпотезу. Розроблена методика виявилася ефективною і може бути рекомендована для впровадження в навчальний процес з метою формування ФКУП майбутніх перекладачів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в науковому обґрунтуванні і практичному розробленні критеріїв оцінювання якості виконання УПП у різних сферах діяльності, які корелюють з кінцевими цілями навчання.

**Список використаних джерел**

1. Барковський В.В. Теорія ймовірностей та математична статистика. Серія: Математичні науки / В.В. Барковський, Н.В. Барковська, С.О. Лопатін. – К.: СУЛ, 2002. – 448 с.
2. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения / В.П. Беспалько – М.: Знание, 1971. – 71 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1995. – 45 с.
5. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) / П.Б. Гурвич. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
6. Зінукова Н.В. Усний переклад у зовнішньоекономічній сфері: теорія і методика навчання магістрів-філологів: монографія / Н.В. Зінукова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. – 424 с.
7. Лудченко А.А. Основы научных исследований: учеб. пос. / А.А. Лудченко, Я.А. Лудченко, Т.А. Примак; под ред. А.А. Лудченко. – К.: Знання, КОО, 2000. – 114 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко.– СПб.: Речь, 2004. – 350 с.
9. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж: Издательство Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

References

1. Barkovskii, V.V., Barkovska, N.V. & Lopatin, S.O. (2002). *Teoriia imovirnostei ta matematichna statystyka. Serii: Matematychni nauky* [Theory of chances and mathematical statistics. Series: Mathematical sciences]. Kyiv, SUL Publ., 448 p. (In Ukrainian).

2. Bespalko, V.P. (1968). *Opyt razrabotki i ispolzovaniia kriteriev kachestva usvoeniia znaniia* [Experience of development and use of criteria of quality of mastering of knowledge]. *Sovetskaia pedahohika* [Soviet pedagogy], no. 4, pp. 52-69 (In Russian).
3. Bespalko, V.P. (1971). *Elementy teorii upravleniia protsessom obucheniiia* [Elements of knowledge management theory]. Moscow, Znanie Publ., 71 p. (In Russian).
4. Honcharenko, S.U. (1995). *Pedahohichni doslidzhennia. Metodichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research. Methodical advice for young scientists]. Kyiv, Lybid Publ., 45 p. (In Ukrainian).
5. Hurvych, P.B. (1980). *Teoriia i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniia inostrannykh yazykov* [Theory and Practice of experiment in methods of foreign languages teaching]. Vladimir, Vladimirskaia gosudarstvennyi pedahohicheskii institut imeni P.I. Lebedeva-Polianskogo Publ., 104 p. (In Russian).
6. Zinukova, N.V. (2017). *Usnyi pereklad u zovnishnoekonomichnii sferi: teoriia i metodyka navchannia mahistrif-filolohiv* [Interpreting in foreign economic sphere: theory and methods of Masters' training]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 424 p. (In Ukrainian).
7. Ludchenko, A.A., Ludchenko, Ya.A. & Primak, T.A. In A.A. Ludchenko (Ed.). (2000). *Osnovy nauchnykh issledovanii* [Basics of scientific research]. Kyiv, Znannia Publ., 114 p. (In Russian).
8. Sidorenko, E.V. (2004). *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii* [Mathematic processing methods in psychology]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 350 p. (In Russian).
9. Shtulman, E.A. (1971). *Osnovy eksperimenta v metodike obucheniiia inostrannykh yazykam* [Basics of experiment in foreign languages methods of teaching]. Voronezh, Voronezhskii universitet Publ., 144 p. (In Russian).

В статье описан методический эксперимент, организованный для проверки эффективности системы формирования профессиональной компетентности устного переводчика во внешнеэкономической сфере. Описаны этапы проведения эксперимента. С помощью использования методов математической статистики интерпретированы результаты экспериментального исследования. На основе полученных данных о результативности двух вариантов методики сделаны выводы и доказана эффективность одного из них.

*Ключевые слова:* устный последовательный перевод, методический эксперимент, результаты эксперимента, внешнеэкономическая сфера, профессиональная компетентность устного переводчика, студенты магистратуры.

The article describes the methodological experiment which was carried out to check the suggested system of forming the professional competence of an interpreter. The stages of the methodological experiment which tested the efficiency of training consecutive interpreting in foreign economic field are presented. Mathematical statistics methods to interpret the results of the experimental tests are used. Two suggested variants of the methodology are analyzed and the results validate the efficiency of one of them.

*Key words:* consecutive interpreting, methodological experimental, results of the experiment, foreign economic field, professional interpreting competence, Masters.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-120-123

УДК 378.147

**О.О. КАЛЕНИК,**

*кандидат фізико-математичних наук,  
старший викладач підготовчого відділення  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**Т.Л. ЦАРЕГРАДСЬКА,**

*кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**І.В. ПЛЮЩАЙ,**

*кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри фізики металів фізичного факультету  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## **КОМУНІКАТИВНО-ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ВНЗ УКРАЇНИ**

Статтю присвячено актуальним проблемам вивчення мов та природничих дисциплін студентами-іноземцями підготовчих відділень вищих навчальних закладів України. Аналізуються зміст та структурна організація навчальних наукових текстів, їх типи, засоби викладення матеріалу в навчальному посібнику з наукового стилю мови, розробленого авторами. У посібнику розглядається єдиний підхід до аналізу та викладення навчального матеріалу, запропоновано систему вправ для формування різних видів мовленнєвої діяльності студентів-іноземців у сфері загальних дисциплін.

*Ключові слова: студенти-іноземці підготовчих відділень, науковий стиль мови, типовий науковий текст, мовленнєва діяльність студентів-іноземців.*

**П**остановка проблеми. Створення та впровадження в навчальний процес на підготовчих відділеннях для студентів-іноземців професійно-орієнтованих навчальних посібників з природничих дисциплін та наукового стилю мови дає можливість вирішити завдання формування мовленнєвих умінь у тих видах та формах професійного спілкування, на яких базується їхня навчальна діяльність. Навчальний посібник «Науковий стиль мови» забезпечує не тільки засвоєння знань з конкретної дисципліни, але і процес спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання розробки навчальних посібників для організації мовленнєвої діяльності студентів-іноземців при вивченні дисциплін природничого профілю є дуже актуальним на сучасному етапі розвитку комунікативно-когнітивного підходу в методиці викладання наукового стилю мови. Проблеми, що виникають під час створення підручників та навчальних посібників з мови спеціальності та поділ наукового стилю української мови на різновиди залежно від сфер наукового знання, профілю спеціальності розглянуто в працях О.Д. Митрофанової, К.І. Мотіної, Л.М. Корочкіної [1,2,3]. Автори навчальних посібників перебувають у постійному науковому пошуку, оскільки в методиці викладання у сфері профе-



сійного спілкування – природничі дисципліни – залишається невирішеним питання визначення комунікативних компетенцій як сукупності вмінь, що забезпечують спілкування студентів. Ще не визначено оптимальні засоби та прийоми навчання мовленнєвої діяльності, види вправ, комунікативних завдань залежно від етапів навчання на підготовчих відділеннях. Актуальними залишаються питання мінімізації наукової лексики, визначення граматичних особливостей функціонування наукових термінів та граматичних структур наукового стилю, добір типових структур, які характеризують основні компоненти наукових знань.

**Формулювання мети.** Статтю присвячено проблемі створення навчальних посібників з наукового стилю мови для іноземних студентів підготовчих відділень ВНЗ України. Проблема аналізується в контексті комунікативно-когнітивного підходу до процесу навчання студентів у сфері їх професійного спілкування (природничі дисципліни) в двох аспектах: предметно-змістовому та мовному.

**Виклад основного матеріалу.** Провідною тенденцією сучасної методики навчання студентів-іноземців мов та загальних дисциплін є комунікативно-когнітивний підхід до навчання у сфері їхньої мовної та професійної підготовки. Існуючі підручники з природничих дисциплін та навчальні посібники з наукового стилю мови не завжди забезпечують належною мірою комунікативну спрямованість навчального процесу. На підготовчих відділеннях спеціальні предмети представлено профільними дисциплінами (науково-технічними, науково-гуманітарними та природничими). Процес навчання студентів-іноземців мови спеціальності доцільно організовувати на базі мовного матеріалу дисциплін відповідного профілю.

Таким чином, навчання студентів-іноземців наукового стилю мови необхідно будувати з урахуванням тих дисциплін та видів мовленнєвої діяльності, які формують їх комунікативні компетенції: загально-навчальні, предметно-професійні та лінгвістично-мовленнєві. У той же час аналіз змісту та структури природничих дисциплін дозволяє зробити висновок, що в науково-технічних текстах спостерігається стандартизованість синтаксичних конструкцій, максимально інформативна насиченість кожного речення та мікротекстів. Ці дисципліни за структурою, формою, характером тем, засобами їх подання є однорідними та типовими. Між характером тем і засобами їх подання спостерігається відношення строгої відповідності і співвідносності. Наприклад, визначення наукового поняття – це один з найбільш розповсюджених у науковому стилі мови засіб викладення, який створює специфіку цього стилю. Номенклатура синтаксичних конструкцій, структур наукового стилю мови з притаманними їм загальними синтаксичними значеннями, частоти їх появи в текстах, які формують визначення об'єкта (поняття) є типовими для наукових текстів. Наприклад, визначення наукового поняття розкривається співвідношенням таких компонентів: найменування видового поняття, його належність до більш загального класу – роду, вказівка на ознаку, яка виділяє цей вид всередині роду. Одним із засобів викладення матеріалу є доведення теорем, законів, положень. Доведення будується як цілісний текст з такими компонентами: теза (гіпотеза), аргументи, демонстрації, висновки. Ці приклади ілюструють наявність типології та певного характеру логічних зв'язків між складовими наукових текстів різних дисциплін. У кожній дисципліні науково-природничого циклу необхідно виділити основні класи текстів, які розкривають основні структурні компоненти наукових знань. Таким чином, предметний і мовний матеріал із загальних дисциплін буде відображати основні аспекти мовленнєвої діяльності. У той же час текстовий матеріал як джерело навчання мови спеціальності не має дублювати зміст спеціальних дисциплін у повному обсязі.

Особливістю навчального посібника «Науковий стиль мови», створеного авторами [4], є його активна спрямованість на комунікативно-орієнтоване навчання мови спеціальності, відпрацювання та формування умінь і навичок в основних видах мовленнєвої діяльності в певному наборі професійних ситуацій, формування прийомів пізнавальної діяльності студентів. Організація матеріалу підпорядкована двом головним принципам: принципу адекватного подання основних особливостей мови спеціальності і принципу тематико-ситуативної обумовленості. Компонентами комунікативного змісту посібника є навчально-наукові тексти, структура і зміст яких є типовими для дисциплін природничо-наукового профілю. Структура і зміст типових навчально-наукових текстів у посібнику відображають основні компоненти наукового знання, які є загальними для дисциплін природничо-технічного профілю: наукові факти, явища природи, форми руху матерії, наукові поняття, закони, наукові гіпотези, теорії, методи досліджень. Для опису цих компонентів складаються типові навчальні тексти, які мають загальну структурну схему на рівні тем та підтем.

Зміст текстів розкриває суть і етапи вивчення основних компонентів наукового знання. Кожен текст відповідає одній із типових ситуацій, з якими зустрічаються студенти в процесі навчання спеціальності. При цьому застосовано принцип мінімізації загальнонаукової і спеціальної лексики, словосполучень і конструкцій, характерних для наукового стилю мови. Матеріал текстів орієнтований на активізацію мовного матеріалу та формування умінь і навичок конспектування, побудови основних видів мовного висловлювання.

У посібнику навчальний матеріал організовано у такий спосіб: вступ, основна частина, тексти для читання та конспектування, додатки, словники на чотирьох мовах. Вступ є найбільш адаптованою частиною, складається з мікротекстів з математики, комп'ютерної графіки, фізики, хімії та біології. Метою роботи над мікротекстами є накопичення лексичного мінімуму з дисциплін для подальшого розуміння основного матеріалу, засвоєння типових структур (конструкцій) наукового стилю мови, формування навичок читання тексту, відповіді на запитання, ведення діалогу та монологу. На цьому етапі найбільш характерними та типовими структурами наукового стилю мови є такі: *що є що, що вивчає що, що називається чим, чим називається що, що дорівнює чому, що помножити (поділити) на що, що складається з чого, що є чим, що позначають чим, що вимірюється чим, що характеризують чим, що пропорційно чому, що пояснюють на основі чого, що перевіряють за допомогою чого, що підтверджується чим*. Структури наукового стилю мови систематизовані та об'єднані в структурно-змістові блоки. Ці структури служать мовленнєвій комунікації в межах ситуативно-тематичного подання навчального матеріалу. Тексти кожної теми, які розкривають структурні компоненти наукових знань, об'єднані повторюваністю в них як змістових компонентів, так і певного кола мовних засобів, за рахунок яких наступні тексти розширюють і поглиблюють інформацію, що вивчається.

У другій частині посібника застосовано тематично-структурне подання навчального матеріалу, добір текстів відповідає розкриттю змісту основних компонентів наукових знань. У додатках подано типові конструкції, які описують ці компоненти. Для реалізації комунікативних потреб у мовному аспекті до усіх навчальних текстів створено вправи та завдання, що формують основні види мовленнєвої діяльності студентів (читання, діалог, монологічне висловлювання).

Взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності передбачає використання різних підходів та різних систем комунікативних вправ. На початковому етапі навчання переважають рецептивні види мовленнєвої діяльності, які формують сприйняття структурної та змістової цілісності текстів, вміння розуміти тему, добирати тематичні слова для її розкриття, визначати границі мікротем та тем, формулювати план монологічних переказів тексту, складання логічних питань до нього, вміння написати анотацію та резюме. На наступних етапах навчання формуються репродуктивні та продуктивні вміння: трансформування речень, побудова мінімального монологічного висловлювання з певним комунікативним наміром, формулювання основної ідеї текстів та висновків, побудова висловлювання на основі структур наукового стилю мови. Розгортання та трансформація комунікативних завдань має строго відповідати навчальним програмам з мови для певного етапу навчання.

Розглянутий підхід забезпечує пізнавальні процеси у студентів, поєднує лінгвістичний та когнітивно-оперативний аспект посібника з наукового стилю мови.

Отже, запропонована модель структурної та змістової побудови навчального посібника з наукового стилю мови для студентів-іноземців у навчально-професійній сфері дозволяє на практиці реалізувати лінгвістичний та комунікативно-когнітивний аспект навчання.

**Висновки.** Запропоновані авторами структура і зміст навчального посібника «Науковий стиль мови» для студентів-іноземців розглядаються як один із варіантів оптимізації процесу навчання у сфері комунікативного-професійного спілкування – природничі дисципліни – та засвоєння основ наукового стилю мови на навчальному матеріалі спеціальності. Структура, зміст, система комунікативних завдань дозволяють студентам-іноземцям опанувати зміст іншомовного тексту в основних видах мовленнєвої діяльності, які забезпечують їх спілкування і стануть основою для засвоєння навчального матеріалу на перших курсах ВНЗ України.

### Список використаних джерел

1. Митрофанова О.Д. Русский язык как иностранный: традиции, новаторство, творчество / О.Д. Митрофанова // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя. – М.: Высшее образование. – 2017. – С. 10-15.

давателя русского языка как иностранного: учеб. монографія; Под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.И. Балыхиной. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – С. 34–41.

2. Мотина Е.И. К проблеме соотношения коммуникативных заданий и реализующих их высказываний / Е.И. Мотина, Е.Е. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова // Русский язык за рубежом. – 1984. – №1. – с. 62.

3. Каленик А.А. Методические пути реализации коммуникативно-когнитивного аспекта в обучении студентов-иностранцев языкам и естественным дисциплинам. / А.А. Каленик, Л.Н. Корочкина. // Международный журнал экспериментального образования. – № 5. – 2014. – С. 172.

4. Проскуркина Я.И., Цареградская Т.Л. Научный стиль речи: учеб. пособие для студентов-иностранцев. – К.: Кафедра. – 2013. – 293 с.

### References

1. Mitrofanova, O.D. In S.A. Khavronina & T.I. Balykhina (Eds.). (2002). *Russkii yazyk kak inostrannyi: traditsii, novatorstvo, tvorchestvo* [Russian as a Foreign Language: Traditions, Innovation, Creativity]. *Traditsii i novatsii v professionalnoi deiatel'nosti prepodavatel'ia russkogo yazyka kak inostrannogo* [Traditions and innovations in the professional activity of the teacher of the Russian language as a foreign language]. Moscow, RUDN Publ., pp. 34–41 (In Russian).

2. Motina, E.I., Zhukovskaia, E.E., Zolotova, H.A. & Leonova, E.N. (1984). *K probleme sootnosheniia kommunikativnykh zadaniy i realizuiushchikh ikh vyskazyvaniy* [On the problem of the relation of communicative tasks and realizing their statements]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], no. 1, pp. 62 (In Russian).

3. Kalenik, O.O. & Korochkina, L.M. (2014). *Metodicheskie puti realizatsii kommunikativno-kognitivnogo aspekta v obuchenii studentov-inostantsev yazykam i estestvennym distsiplinam* [Methodical ways to implement communicative and cognitive aspects in teaching students foreign languages and natural sciences]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia* [International magazin of experimental education], no. 5, pp. 172 (In Russian).

4. Proskurkina, Ya.I. & Tsarehradskaia, T.L. (2013). *Nauchnyi stil rechi* [Scientific style of speech]. Kiev, Kafedra Publ., 293 p. (In Russian).

Статья посвящена актуальным проблемам изучения языков и естественных дисциплин студентами-иностранцами подготовительных отделений высших учебных заведений Украины. Анализируются содержание и структурная организация учебных научных текстов, их типы, средства изложения материала в учебном пособии по научному стилю речи, разработанном авторами. Предложенная авторами структура и содержание учебного пособия «Научный стиль речи» для студентов-иностранцев рассматривается как один из вариантов оптимизации процесса обучения в сфере коммуникативно-профессионального общения – естественные дисциплины – и усвоения основ научного стиля речи на материале специальности. Структура, содержание, система коммуникативных задач позволяют студентам-иностранцам овладеть содержанием иноязычного текста в основных видах речевой деятельности, обеспечивающих их общение, и станут основой для усвоения учебного материала на первых курсах вузов.

*Ключевые слова:* студенты-иностранцы подготовительных отделений, научный стиль речи, типичный научный текст, речевая деятельность студентов-иностранцев.

The article is devoted to the topical issues of studying languages and natural disciplines by foreign students of preparatory departments at higher educational institutions of Ukraine. The content and structural organization of educational scientific texts, their types, means of presentation of material in the textbook on the scientific style of speech, developed by the authors, are analyzed. The structure and content of the textbook «Scientific style of speech» for foreign students proposed by the authors is considered as one of the options for optimizing the learning process in the field of communicative-professional communication – natural disciplines and mastering the fundamentals of the scientific style of speech on the material of the specialty. The structure, content, system of communication tasks allow foreign students to master the content of the foreign language text in the main types of speech activities, ensuring their communication and becoming the basis for mastering the study material in the first years at higher schools.

*Key words:* foreign students of preparatory departments, scientific style of speech, typical scientific text, speech activity of foreign students.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-124-129

УДК 001-057.34

**І.М. КАЛІНІНА,**

*аспірант кафедри соціальної педагогіки*

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)*

## **РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

У статті здійснено аналіз проблеми особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у сучасних наукових дослідженнях. Цей процес досліджено з педагогічного, діагностичного, організаційного, управлінського аспектів. Розглянуто педагогічну підтримку як найважливіший інструментарій особистісно-професійного становлення.

*Ключові слова: особистісно-професійне становлення, молодий державний службовець, адаптація, педагогічна підтримка.*

**Постановка проблеми.** Однією з найбільш актуальних педагогічних, психологічних і соціальних проблем сучасного суспільства є входження молодого фахівця у свою професію. Саме перші роки професійної діяльності молодого фахівця, зокрема державного службовця, визначають характер його подальшого становлення, виступають запорукою успішного професійного розвитку. Такі працівники потребують особливої підтримки, відтак постає гостре питання наукового розроблення проблеми їх особистісно-професійного становлення як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

**Аналіз основних досліджень.** В умовах діяльності державних органів, де штат не містить професійних психолого-педагогічних працівників, процес професійного становлення може бути ефективно організований як педагогічна підтримка та здійснюватися відповідними кадровими службами, керівниками підрозділів і фахівцями в рамках підвищення кваліфікації держслужбовців. Особливість педагогічної підтримки в структурах держслужби складається з того, що вона спрямована на формування в молодих фахівців прагнення отримати допомогу від більш досвідченого колеги або керівника. Така підтримка формує позитивне ставлення до служби, бажання зробити кар'єру, підвищити свій професійний рівень, позбутися помилок і комплексів. Аналіз наукових праць свідчить, що зазначена проблема досліджується вченими таких галузей знань, як педагогіка (В. Андрущенко, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Нічкало, Н. Протасова, С. Сисоєва та ін.), психологія (Г. Балл, О. Бодальов, І. Зимня, С. Максименко, В. Моляко, В. Москаленко, Л. Нестеренко та ін.), державне управління (Г. Атаманчук, Д. Дзвінчук, О. Мельников, Т. Кошова, М. Рубакевич, Л. Нестеренко, І. Нинюк, В. Олуйко, С. Калашникова та ін.), бізнес-управління (Л. Бондарева, Л. Карамушко, А. Орлов, О. Романовський, Г. Чередніченко та ін.), управління освітою (В. Берська, Л. Даниленко, Л. Васильченко, Г. Єльнікова, Л. Кравченко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.), акмеологія (О. Анісімов, В. Гладкова, А. Деркач, О. Огнев та ін.), андрологія (С. Вершловський, С. Змеєв, О. Огієнко, Н. Протасова, С. Сигаєва та ін.).

**Формулювання мети статті.** Мета статті – здійснити аналіз проблеми особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців у сучасних наукових дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу.** У Законі України «Про державну службу» [1] окреслено, що державний службовець – це громадянин України, який займає посаду державної служби

в органі державної влади, іншому державному органі, його апараті (секретаріаті), здійснює встановлені для цієї посади повноваження, безпосередньо пов'язані з виконанням завдань і функцій такого державного органу, а також дотримується принципів державної служби.

Останнім часом реалізовано низку педагогічних досліджень, що розкривають різні аспекти діяльності держслужбовців (Н. Протасова, Є. Хриков, В. Луговий, Ж. Таланова, Ю. Глуцук та ін.), проаналізуємо вибірково деякі з них. Так, В. Ярковим розкрито управлінську культуру державного службовця як педагогічний феномен, зокрема, автором встановлено, що професійна культура є невід'ємною складовою професіоналізму та управлінської майстерності [2, с. 76 – 77]. Цікавою нам вважається позиція дослідника, який розглядає управлінську культуру через призму духовної потреби, що виникає в процесі управлінської діяльності.

На наш погляд, зазначене дослідження певним чином перегукується з результатами роботи Н. Тимченко, яка вивчила процес формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців. Автором доведено, що цілеспрямоване й систематичне формування таких якостей не тільки впливає на моральну свідомість, сприяє переведенню етичних знань у переконання особистості, але й створює ту необхідну морально-психологічну атмосферу, що стимулює високomorальні вчинки та регулює поведінку [3, с. 340].

У праці Ю. Молчанової «Громадянські компетентності у професійній освіті державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування» [4] виділено такі принципи професійного розвитку держслужбовців: 1) принцип урахування індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; 2) принцип свободи вибору в навчанні; 3) принцип стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні; 4) принцип урахування життєвої та посадової перспективи; 5) принцип розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості.

Ми впевнені, що побудова педагогічної системи на засадах виділених принципів дозволить урахувувати індивідуальність особи, надати свободу вибору в напрямі змісту навчання, форм, методів і засобів його організації та здійснення, акцентувати увагу на тому, що самостійна діяльність – основний вид навчальної роботи дорослих, яка дозволяє побачити найближчі та віддалені життєві й професійні перспективи в умовах креативного становлення та цілісного розвитку особистості.

При розробленні будь-якої наукової проблеми цінним є уточнення зарубіжного досвіду, відтак, виділяємо роботу І. Рудим [5], який подав здобутки зарубіжних країн щодо здійснення самоосвіти держслужбовців. Для себе ми позначаємо, що в країнах Європейського Союзу самоосвіта розглядається як обов'язкова умова для добору, прийняття та подальшого просування в системі державної служби. Відповідно до вимог Міжнародної організації праці самоосвіта є окремим видом діяльності, що забезпечує саморозвиток і професійний розвиток працівника та виступає невід'ємною частиною системи оцінювання та атестації державних службовців (Німеччина), методом запобігання професійній деформації та встановлення соціальних зв'язків (Франція), методом удосконалення державної служби (Великобританія).

Слід зазначити, що проблема професійного становлення держслужбовців розкривається також у межах непедагогічних спеціальностей «державна служба», «політичні інститути та процеси» та ін. Зокрема, у низці сучасних наукових розвідок досліджено такі аспекти:

– психологічні аспекти (соціально-психологічні засади адаптації до професійної діяльності на державній службі (Н. Рашитова); принципи забезпечення цілісності державної служби у об'єктивному і суб'єктивному аспектах, що враховують управлінські та психологічні методи узгодження цілей та цінностей державних службовців та державної служби (Т. Гречко); соціально-психологічний та гуманітарний компоненти удосконалення підготовки управлінських кадрів (Л. Титаренко);

– організаційно-правові аспекти (процес підвищення кваліфікації державних службовців в Україні (В. Яцюк); програми підвищення кваліфікації державних службовців (Д. Дзвінчук); теоретико-організаційні засади управління якістю професійного навчання державних службовців в Україні (Л. Прудіус); діяльність центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій (М. Міненко);

– методичні аспекти (професійний розвиток державних службовців на засадах самотренінгу (Т. Кошова); загальні питання професійного навчання державних службовців в Україні (С. Сєрьогін) та ін.

Отже, бачимо, що процес професійного становлення розглядається різними науковцями з діагностичного, організаційного, управлінського аспектів. Але серед них одним із найважливіших, на нашу думку, є педагогічний, що передбачає цілеспрямовану, спеціально організовану, змістовно і технологічно розроблену діяльність із формування системи професійно важливих якостей, засвоєння предметної діяльності у сфері управління, накопичення досвіду державної служби, входження та адаптації до професійного середовища.

У нашій країні історично склалася й функціонує система підготовки, перепідготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації державних службовців. Відповідно до «Положення про систему підготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування» [6] до такої системи належать: Національна академія державного управління при Президентові України, інші вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» галузі знань «Публічне управління та адміністрування». Діють центри перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій, а також заклади післядипломної освіти. Ураховуючи діючі норми, підвищення кваліфікації держслужбовців здійснюється один раз на три роки, але підвищення рівня професійної компетентності державних службовців має проводитися протягом усього проходження служби, особливо в перші роки.

Разом із тим, проведений аналіз науково-педагогічної літератури й реальної практики свідчить: незважаючи на наявність постійно діючих семінарів, тренінгів з вивчення актуальних проблем публічного управління та адміністрування, нових актів законодавства, передового вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження управлінської діяльності, можливості стажування в органах, на які поширюється дія Закону України «Про державну службу» [1], запровадження щорічного Всеукраїнського конкурсу «Кращий державний службовець», низки міжнародних грантових проектів (DOCCU, Twinning та ін.), залишаються недостатньо розробленими низка проблем, які впливають на інституційний розвиток системи професійного навчання та професійного зростання державних службовців.

Звертаємо увагу на дослідження С. Серьогіна про реформування професійного навчання державних службовців в Україні. Автор виділяє такі перешкоди, з якими ми повністю погоджуємося:

- низький професіоналізм державних службовців;
- відсутність наступності, ситуативність і перервність у професійному навчанні кадрів;
- невідповідність навчання змісту професійної діяльності кадрів органів влади;
- відсутність єдиної системи оцінювання та стимулювання державних службовців до професійного навчання;
- обмеженість та неефективне використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів тощо [7, с. 25].

У нашій дисертації ми фактично говоримо про професійне становлення держслужбовців у межах неформальної та інформальної освіти. Відтак, необхідно чітко визначитись із цими дефініціями. Орієнтиром для нас є Закон України «Про освіту» [8], де окреслено, що *неформальна освіта* – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій; *інформальна освіта* (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

Логіка дослідження полягає в тому, що наша авторська педагогічна система, реалізована в умовах неформальної та інформальної освіти може стати необхідним і достатнім чинником успішного професійного становлення молодих держслужбовців, що визначає підґрунтя успішного просування особи по державній службі.

Аналіз наукових джерел (Н. Протасова, Ж. Таланова, Н. Рудим та ін.) дозволив нам установити, що в широкому розумінні кар'єра державного службовця – це рух, життєвий прогрес, динаміка, просування по службі. Традиційно розрізняють професійну та посадову кар'єру. Вважаємо, що професійна кар'єра є підставою для посадової, а посадова – своєрідна форма реалізації професійної.

У низці наукових досліджень [2; 5; 7 та ін.] виділяють такі етапи професійної кар'єри держслужбовців:

1) входження в кар'єру (прийняття на відповідну посаду, вивчення функціональних обов'язків, термін випробування, процес професійного навчання, отримання навичок);

2) становлення (адаптація, отримання системного уявлення про специфічні особливості посади, просування до посади більш вищого рівня);

3) усталеність (оволодіння професією, досягнення стабільності, просування за наступними посадами, досягнення необхідного рівня професіоналізму й компетентності, досягнення якості в роботі);

4) зрілість (розкриття кар'єрного потенціалу, підвищення авторитету, сформованість компетентностей, що є засадами досягнення зростання в професії);

5) згасання кар'єри (високий статус, зниження творчості в професії, відчуття важливості поділитися наявними знаннями з молодими колегами, викладацька, наукова діяльність).

Відтак, розглянувши науково-педагогічну літературу з основних теоретико-методологічних засад професійного становлення держслужбовців, подамо власне бачення проблеми. На нашу думку, особистіно-професійне становлення молодого держслужбовця – це процес його входження у професійну діяльність, коли вимагається від нього використання професійно значущих знань, умінь і навичок, необхідних для виконання посадових функцій та повноважень, формується професійна позиція й визначаються шляхи розкриття таланту, здібностей, самореалізації у подальшій службовій діяльності, що виступає запорукою компетентної та відповідальної реалізації функціональних обов'язків.

Ми маємо глибоке переконання, що особистіно-професійне становлення важливе для молодого держслужбовця саме в перші роки державної служби, коли необхідно вдосконалювати й застосовувати на практиці знання, уміння й навички вирішення різних правових, економічних, політологічних, управлінських, соціально-гуманітарних та інших питань професійної діяльності державного службовця. Це ускладнюється наявністю таких чинників:

– невизначеність статусу молодого держслужбовця в Україні, як наслідок – відсутність державної підтримки зазначеної категорії службовців;

– соціальна дезадаптація молодих держслужбовців;

– недостатня практична підготовка держслужбовців у процесі навчання у ВНЗ (акцент на теоретичну, а не практичну підготовку; недостатній рівень знань молодих держслужбовців щодо сутності професійної діяльності; наявність певних розбіжностей між уявленнями про професійну діяльність та реальним рівнем виконання функціональних обов'язків, пов'язаних з багатоманітністю функцій молодого держслужбовця);

– відсутність достатньої мотиваційної готовності молодих працівників до держслужби;

– **особливість професійної адаптації молодих держслужбовців (молодий держслужбовець фактично не може бути початківцем, у нього такі ж обов'язки та вимоги до нього, що й в досвідчених держслужбовців).**

Тому необхідно піднімати актуальне питання про педагогічну підтримку молодого держслужбовця. Особливість такої підтримки в структурах держслужби виходить із того, що вона спрямована на формування в молодих співробітників бажання отримати допомогу від більш досвідченого колеги або керівника. Саме педагогічна підтримка формує позитивне ставлення до служби, прагнення зробити кар'єру, підвищити власний професійний рівень, позбутися помилок і комплексів у процесі адаптації до управлінської діяльності.

**Висновки.** Аналіз наявних у науці знань, що розкривають різноманітні підходи та аспекти особистісного та професійного становлення молодих державних службовців, дозволив установити, що інтерес до зазначеної проблеми обумовлений посиленням вимог до сучасного державного службовця, його компетентностей. Саме професійне становлення сприяє формуванню професійної позиції, розкриттю таланту, здібностей, самореалізації у подальшій службовій діяльності та виступає запорукою ефективного виконання функціональних обов'язків в умовах нестабільного соціально-економічного сьогодення.

Процес особистіно-професійного становлення молодих держслужбовців розглянуто з діагностичного, організаційного, управлінського аспектів, доведено, що одним із найважливіших є педагогічний, що передбачає цілеспрямовану, спеціально організовану, змістов-

но і технологічно розроблену діяльність із формування системи професійно важливих якостей, засвоєння предметної діяльності у сфері управління, накопичення досвіду державної служби, входження та адаптації до професійного середовища.

Установлено, що саме педагогічна підтримка молодого держслужбовця формує його позитивне ставлення до служби, прагнення зробити кар'єру, підвищити власний професійний рівень, позбутися помилок і комплексів у процесі адаптації до управлінської діяльності.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про державну службу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/889-19>.
2. Яркової О.М. Концептуальні підходи до формування управлінської культури у процесі післядипломної освіти державного службовця / О.М. Яркової // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – 2001. – Вип.5. – С. 75 – 80.
3. Тимченко Н. Використання морально-професійних ситуацій у формуванні позитивного досвіду моральної поведінки майбутніх митників / Н. Тимченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2002. – Вип. 24. – С. 339 – 342.
4. Молчанова В.О. Показники становлення професійної активності майбутнього вчителя музичного мистецтва / В.О. Молчанова // Педагогіка вищ. та серед. шк.: зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 32. – С. 176 – 180.
5. Рудим І.В. Самоосвіта як професійний розвиток державних службовців на прикладі європейського досвіду / І.В. Рудим // Державне управління та місцеве самоврядування: історія та сучасність (збірник тез науково-практичної конференції за підсумками стажування слухачів 26 вересня 2012 р.). – 2012. – С. 114 – 120.
6. Положення про систему підготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування // Офіційний вісник України від 16.07.2010 – 2010 р. – № 51. – С. 43.
7. Реформування професійного навчання державних службовців в Україні: проблеми та перспективи: монографія / С. М. Серьогін, Є. І. Бородін, Н.А. Липовська та ін. – К.: НАДУ, 2013. – 112 с.
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

### References

1. *Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu sluzhbu»* [Law of Ukraine «On State Service»]. Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/889-19> (In Ukrainian).
2. Yarkovoi, O.M. (2001). *Kontseptualni pidkhody do formuvannia upravlinskoï kultury u protsesi pisljadiplomnoi osvity derzhavnogo sluzhbovtsia* [Conceptual approaches to the formation of managerial culture in the process of postgraduate education of a civil servant]. *Tvorcha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky* [Creative singularity of the teacher: problems of theory and practice], vol. 5, p. 75-80 (In Ukrainian).
3. Tymchenko, N. (2002). *Vykorystannia moralno-profesiinykh sytuatsii u formuvanni pozytyvnoho dosvidu moralnoi povedinky maibutnykh mytnykyv* [Use of moral and professional situations in the form of a positive attitude of behavioral differences of major customs officers]. *Pedahohika i psykhohohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky* [Pedagogy and psychology of the formation of a creative person: problems and searches.], vol. 24, p. 339-342 (In Ukrainian).
4. Molchanova, V.O. (2011). *Pokaznyky stanovlennia profesiinoï aktyvnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva* [Indicators of the professional activity of the future teacher of musical art]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of Higher and Secondary School], vol. 32, p. 176-180 (In Ukrainian).
5. Rudym, I.V. (2012). *Samoosvita yak profesiinyi rozvytok derzhavnykh sluzhbovtiv na prykladi evropeiskoho dosvidu* [Self-education as a professional development of civil servants on the example of European experience]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia:*



*istoriia ta suchasnist* [Public Administration and Local Self-Government: History and Contemporaneity], p. 114-120 (In Ukrainian).

6. *Polozhennia pro systemu pidhotovky, spetsializatsii ta pidvyshchennia kvalifikatsii derzhavnykh sluzhbovtiv i posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia* (2010). [Statute of the system of training, specialization and raising the qualifications of civil servants and local self-government officials]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy* [Official Bulletin of Ukraine], vol. 51, p. 43 (In Ukrainian).

7. Serohin, S.M., Borodin, E.I., Lypovska, N.A. & erts. (2013). *Reformuvannia profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtiv v Ukraini: problemy ta perspektyvy* [Reforming the professional training of civil servants in Ukraine: problems and perspectives]. Kyiv, NADU Publ., 112 p. (In Ukrainian).

8. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine «On Education»]. Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (In Ukrainian).

В статье осуществлен анализ проблемы личностно-профессионального становления молодых госслужащих в современных научных исследованиях. Процесс раскрыт в педагогическом, диагностическом, организационном, управленческом аспектах. Представлена педагогическая поддержка как важнейший инструментальный личностно-профессионального становления.

*Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, молодой государственный служащий, адаптация, педагогическая поддержка.*

The article analyzes the issue of personal and professional formation of young civil servants in modern scientific research. The process is disclosed in pedagogical, diagnostic, organizational, and managerial aspects. Pedagogical support as the most important tool of personal and professional formation has been presented.

*Key words: personal and professional formation, young civil servant, adaptation, pedagogical support.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-130-135

УДК 371.13

**Л.М. КОРОЛЬОВА,**

*аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглянуто методологічні та дидактичні можливості педагогічної практики під час професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку креативних здібностей у молодших школярів. Визначено інтерактивні техніки і творчі види діяльності, які впливають на здатність студентів застосовувати набуті знання під час підготовки до викладацької діяльності та розвитку креативних здібностей у молодших школярів у навчально-виховному процесі.

*Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, педагогічна практика, креативні здібності, молодші школярі.*

**П**остановка проблеми. В умовах становлення сучасної Нової української школи шлях до демократичного суспільства зумовлений не стільки економічним розвитком і політичними пріоритетами держави, скільки потребою у суттєвому реформуванні всіх складових освітньої системи.

Це стосується передусім вищої педагогічної освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство умотивованими, компетентними, діючими, конкурентоспроможними вчителями, здатними до реалізації державної політики, спрямованої на розкриття принципу дитиноцентризму в освіті, на виховання інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, технологій і культури на рівні світових досягнень.

**Аналіз останніх досліджень.** На роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної підготовки вчителя початкових класів зверталась увага в дослідженнях Т. Білоусової, О. Гармаш, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, Т. Полякової, В. Сластьоніна, А. Щербакова.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що науковці приділяють належну увагу проблемі професійної підготовки фахівців, зокрема методологічній основі підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти та практичній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, Н. Казакова, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Спірін тощо).

Грунтовний аналіз першоджерел та особистий педагогічний досвід підтвердив наші припущення, що найбільші педагогічні можливості для розвитку професійних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів, спрямованих на розвиток креативних здібностей у молодших школярів, складаються в процесі проходження студентами педагогічної практики, де створюються умови, максимально наближені до професійної педагогічної діяльності.

Узагальнюючи сучасні програми професійної педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів вищих навчальних закладів освіти, дійшли висновку, що підготовка до викладацької діяльності розглядається в основному як засіб закріплення та поглиблен-

ня теоретичних знань студентів, у той час як цілі педагогічної практики, а саме оволодіння практичними вміннями та навичками розвивати креативні здібності у молодших школярів – залишаються поза увагою. Дуже часто все зводиться до предметних результатів практики, до того, що повинен виконати студент, та не точно відображає сучасний рівень вимог до вчителя початкових класів. У програмах практики не передбачається спрямованість студентів на розвиток креативних здібностей в учнів початкових класів.

Цікаві думки стосовно організації педагогічної практики висловлювала Ю. Галагузова, яка акцентувала увагу на тому, що «...сама педагогічна діяльність студентів у період практики допомагає розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх педагогів, формуванню індивідуального стилю діяльності, сприяє виробленню у студентів гуманістичної педагогічної позиції, прийняттю особистості дитини як вищої цінності...» [2, с. 26].

Привертає нашу увагу широке використання у сучасній педагогічній практиці методів професійної підготовки майбутніх педагогів у процесі теоретичного навчання, саме як мікрОВикладання, мініконкурси, «метод протоколів», коопероване навчання, методи критичної педагогіки та педагогічної антропології, рефлексивне викладання, презентації педагогічних проєктів. Тобто практична підготовка майбутніх педагогів поєднує чуттєве сприйняття навчальної інформації та раціональний, інтенсивний мовленнєвий та емоційний розвиток, потребу створення ситуацій успіху в процесі навчання і виховання та як результат – формування та розвитку готовності до реалізації функцій професійної діяльності: навчальної, розвивальної, виховної, організаторської, комунікативної, дослідницької, конструктивної та ін., набуття необхідних для ефективної науково-педагогічної діяльності вмінь – гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських тощо.

Зазначимо, що саме в період занурення у квазіпрофесійну діяльність майбутні вчителі набувають першого досвіду, що надасть їм можливість самостійно вирішувати професійні ситуації та завдання.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у розкритті сутності педагогічної практики – як потужного інструмента набуття професійних компетенцій майбутніми учителями початкових класів до розвитку креативних здібностей у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи організацію педагогічної практики, дійшли висновку, що головною метою педагогічної практики є розширення, закріплення і поглиблення теоретичних знань, здобутих студентами в процесі навчання, набуття необхідних умінь і навичок практичної роботи зі спеціальності, яка вивчається. Вважаємо, що викладачеві необхідно націлюватися не тільки на виконання програми практики, але, перш за все, ретельно і уважно, цілеспрямовано і послідовно розкривати в майбутньому бакалаврі сильні особистісні та професійні сторони, тим самим допомагаючи доповнювати слабкі, сприймати кожного студента як особистість. Тобто мова йде про організацію такої педагогічної практики, яка першочергово передбачає переформування змісту, реорганізацію методів і форм її проведення та вимагає від студента індивідуальної відповідальності за власну педагогічну діяльність

З цієї метою нами запропоновано методичне забезпечення стадій організації педагогічної практики майбутніх педагогів з урахуванням їхнього досвіду, накопиченого під час пропедевтичної роботи на аудиторних заняттях.

Торкаючись питання наукових досліджень стосовно організації педагогічної практики (І. Бойчев, Н. Кічук, М. Князян, С. Литвиненко, В. Нестеренко), ми визначаємо такі етапи професійної підготовки студентів до розвитку креативних здібностей у молодших школярів:

– на першому етапі передбачається поглиблене опанування студентами документів нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців, у процесі якої викладач пояснював би студентам правила оформлення звітної документації, процедури виконання тих завдань, що пропонуються;

– на другому етапі майбутні фахівці здійснюють виконання заходів з науково-педагогічної діяльності, що відповідають фаховому напрямку, у т.ч. проводять навчальні заняття, розробляють заходи, які передбачають висунення цікавих ідей щодо спрямованості педагогічної діяльності на формування креативних здібностей у молодших школярів, створюють власні проєкти, впроваджують їх з метою активізації креативних здібностей учнів;

– на третьому етапі студенти узагальнюють матеріали педагогічної практики, складають і захищають звіт про педагогічну практику. Проводиться рефлексія, яка спрямована на самоаналіз і самооцінку майбутніми педагогами результатів педагогічного впливу на школярів.

На стадії ознайомлення викладач аналізує зі студентами завдання особистісного-професійного розвитку, які вони мають вирішити, критерії оцінювання майбутніх фахівців. Початком реалізації етапу ознайомлення може бути проведення конференції з педагогічної практики у формі тренінгу «Крокуємо до майстерності», мета якої – дати студентам установку на творчість, на гуманістичний стиль спілкування та розкриття своїх потенційних можливостей. Дійовим, на нашу думку, є використання прийомів, які сприяють формуванню креативних здібностей як у фахівців, так і в молодших школярів – це вправи «Криголами» та «Очікування» [4]. Перед застосуванням цих вправ викладач надає роз'яснення: «Успішність будь-якого навчального заняття, подальше психоемоційне самопочуття кожного з учасників навчального процесу, як і успішність педагогічної діяльності, залежить від того, як нас зустрінуть (з усмішкою чи грубо), від атмосфери в аудиторії. Тому організатор навчання має докласти максимум зусиль, щоб створити теплу, приязну атмосферу. З цією метою використовують прийом «Криголами». Є різні способи «ламання криги». Я ж Вам пропоную вправу «Самопрезентація». Вам необхідно назвати своє ім'я й дати дві асоціації з явищами природи — погодою, порою року, часом доби тощо. Щоб досягти гармонії в цій композиції, нам необхідно співпрацювати, допомагати одне одному, поважати думку кожного...». Під час проведення вправи «Очікування» майбутнім фахівцям викладач роздає невеликі аркуші липкого паперу круглої форми («золоті піщинки»), на яких необхідно написати, чого саме вони чекають від тренінгу. Далі кожен по черзі презентує свої записи та прикріплює на плакаті із зображенням піщаного годинника (у верхній частині годинника).

На нашу думку, настановча конференція, що проводиться в подібній формі, стимулює студентів до підвищення власного рівня професійно-педагогічної культури, даючи джерело креативного натхнення, розвиваючи прагнення до самовдосконалення та самореалізації, і одночасно формує приклади нестандартних прийомів з розвитку креативних здібностей у молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

Окрім цього, студенти здійснюють аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, вимог, що ставляться до майбутніх бакалаврів, і окреслюють очікуваний результат власного професійного саморозвитку, який мав бути досягнутий. Обговорюючи разом із керівником педагогічної практики критерії оцінювання результатів, майбутні фахівці встановлюють прогноз на набуття педагогічних компетенцій.

Виправдала себе також така форма організації основного етапу реалізації педагогічної практики, як метод проектів. З позиції евристичного навчання основна цінність методу проектів у тому, що він орієнтує студентів на створення особистісного креативного освітнього продукту, а не просто вивчення певної теми. Підготовка проекту в процесі професійної практики забезпечує просування студентів від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з креативними, дотримуючись відповідного їх балансу.

Прогресивному розвитку креативних здібностей у молодших школярів слугує розробка індивідуальних і колективних портфоліо. Ця робота значно активізує формування всіх компонентів готовності студентів до розвитку креативних здібностей у молодших школярів, оскільки майбутні фахівці мають запропонувати власні ідеї щодо тематики й структури портфоліо, здійснити прогноз тих труднощів, які можуть виникнути у дітей, розподілити обов'язки між школярами щодо виконання певного завдання (яке може відображати розділ портфоліо «Мої оригінальні винаходи»), сформувати робочі групи й скласти інструкції, що регулюють діяльність кожної з них. Окрім цього, студенти здійснювали поточний і підсумковий контроль якості розвитку у школярів креативних здібностей.

Задля забезпечення цілісності проходження професійної практики майбутніми фахівцями до розвитку креативних здібностей у молодших школярів у навчально-виховній діяльності студентам пропонується розробити заходи, які сприяють системному формуванню зазначених здібностей в учнів. Так, студентам пропонується виконати завдання «Засоби розвитку креативних здібностей у молодших школярів у контексті сучасного уроку». Студенти можуть об'єднатися в творчі групи задля розробки відповідних проектів. Викладачем пропонується така інструкція для виконання цього завдання:

– наведіть аспекти, що мають вплив на розвиток креативних здібностей у молодшого школяра під час навчального процесу;

– виокреміть методичні прийоми та вправи, які можуть бути використані у навчальному процесі для розвитку креативних здібностей у молодших школярів;

– розробіть проект системи креативних вправ з розвитку креативних здібностей у молодших школярів під час навчально-виховного процесу;

– здійсніть оцінку вашого впливу на особистість дитини й тієї динаміки розвитку креативного компонента, який мав місце під час та після проведення навчального заходу.

Зазначимо, що установчим завданням, яке налаштує майбутніх фахівців на креативну діяльність і дасть цілісне уявлення про навчальний процес, може бути техніка «мозковий штурм», з використанням прийому «асоціація» [4]. Викладач націлює студентів на виконання завдання таким чином, що основною організаційною формою навчання в сучасній школі є урок. Якість та ефективність уроку залежить не стільки від того, що знає вчитель, але й від того, як він реалізує свої знання. Постійне вдосконалення своєї роботи, своїх уроків дає можливість стати вчителем-новатором. На плакаті, поданому викладачем, вертикально записано слово «урок». Студентам пропонується, вільно висловлюючись, запропонувати слова, які асоціюються з уроком і починаються з літери «у», «р», «о», «к», і записати на плакаті навпроти кожної літери. Наприклад: «У – уважність, упевненість», «Р – робота, результативність, радість», «О – об'єктивність, оцінка», «К – креативність, клас».

Активізація креативних здібностей, вміння, за висловленими враженнями майбутніх педагогів, допомогли їм самим розширити й поглибити професійні знання, збагатити свої вміння регенерувати ідеї; реалізувати особистий креативний потенціал, самоствердитися.

Як засвідчили результати експериментальної роботи, позитивним впливом на формування окресленої готовності студентів відзначається й таке завдання, як розробка практичних рекомендацій та порад батькам «Як виховати у родині майбутнього винахідника», в які студенти включають теоретичний матеріал щодо сутності й структури креативних здібностей особистості, приклади прийомів розвитку креативних здібностей у молодших школярів, поради щодо створення креативного середовища у родині. Наприклад, батькам надається порада: «Перевіряючи хід виконання домашнього завдання, спрямовуйте дитину на те, щоб вона доводила правильність виконання завдання, наводила власні приклади. Частіше питайте: «Чому?», «Доведи», «Чи можна по-іншому?».

На стадії рефлексії студенти здійснюють аналіз власних досягнень у сфері розвитку креативних здібностей у молодших школярів, виокремлюють заходи, які мали найбільший вплив на дітей, пояснюють причини своїх недоліків, окреслюють напрями саморозвитку з метою підвищення ефективності розробки й впровадження інтерактивних прийомів. Дійовим прикладом аналізу власних досягнень майбутніми фахівцями є використання прийому «Сенкан». Сенкан (п'ятиряддя) допомагає студентам підсумувати інформацію, визначити головні ідеї, думки. Французькою це слово звучить як «*cinquains*», англійською – «*cinquain*», російською – «синквейн». В українських фахових часописах можна зустріти також такі варіанти написання: «синкан», «синкант». Сенкан – це білий вірш, в якому інформація синтезована в короткому вислові з п'яти рядків (фр. «*Cinq*» – п'ять) [4, с. 47]. Пропонуємо майбутнім учителям початкових класів алгоритм складання та схематичного написання сенкану:

- 1) один іменник – назва поняття – тема;
- 2) два прикметники – описання поняття;
- 3) три дієслова – визначення дії;
- 4) фраза з чотирьох слів, яка виражає ставлення до теми;
- 5) одне слово (синонім до теми), в якому відображено зміст чи сформульовано висновок, або перефразування змісту. Наприклад:

Практика

Дійова, необхідна

Вирощує, плакає, надає

Стати вчителем Нової школи

Майстерність

На прикінцевому етапі професійної практики студенти оцінюють володіння знаннями щодо закономірностей, принципів і методів навчання особистості дитини з урахуванням специфіки спеціальних технологій формування креативних здібностей, аналізують рівень сформованості своїх дій щодо навчання молодших школярів з метою розвитку креативних здібностей, досліджують якість педагогічної взаємодії, яка склалася між членами педагогічної колективу, власний внесок у розвиток певних традицій дитячого колективу. Майбутні фахівці готують доповіді «Рефлексивний аналіз компонентів професіоналізму вчителя початкових класів у процесі розвитку креативної особистості школяра» (це завдання передбачає висвітлення компонентного складу професіоналізму вчителя та здійснення самооцінки рівня його сформованості у студентів-практикантів) й есе, яке має на меті узагальнення власного досвіду й оцінку ефективності педагогічного впливу на розвиток у школярів креативних здібностей: «Використання інтерактивних технологій, спрямованих на розвиток креативних здібностей у молодших школярів: аналіз досвіду», «Креативність вчителя й учня – запорука успішного навчання школяра», «Засоби розвитку креативності школярів», «Динаміка професійного самозростання під час проходження педагогічної практики».

**Висновки.** Отже, запропоновані препаративний та реалізаційний шаблї сприяють поступовій підготовці студентів до проектування засобів організації процесу розвитку креативних здібностей у молодших школярів у період педагогічної практики, створенню внутрішніх індивідуально значущих джерел спонукання до цієї діяльності, досягненню інтеграції методологічних, професійно-теоретичних і професійно-прикладних знань, формуванню діагностувальних, конструктивних, рефлексивних умінь. Такий підхід дозволяє виховувати у майбутніх фахівців моральні цінності, культуру педагогічної праці, самодисципліну, відповідальність за результати свого впливу на розвиток особистості дитини.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / В.П. Андрущенко // Вища освіта. – 2016. – № 4. – С. 5–14.
2. Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – Москва, 2001. – 224 с.
3. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4 (58). – С. 2–8.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун. – Київ, 2004. – 192 с.
5. Starko A.J. Creativity in the classroom: schools of curious delight / A.J. Starko. – London, 2010. 356 p.

#### References

1. Andrushchenko, V.P. (2016). *Vchytel XXI stolittia: nova stratehiia natsionalnoho pedahohichnoho universutety imeni M.P. Dragomanova* [Teacher XXI століття: new strategy of the national teacher's university M. Dragomanova]. *Vyshcha osvita* [Higher Education], no. 4. pp. 5-14 (in Ukrainian).
2. Halahuzova, Yu.N., Sorvacheva, H.V. Shtynova, H.N. (2001). *Sotsialnaia pedahohika: praktika hlazami prepodavatelei i studentov* [Social pedagogy: practice through the eyes of teachers and students]. Moscow, 224 p. (In Russian).
3. Kremen, V. (2010). *Osvita v konteksti tsyvilizatsiinykh zmin* [Education in the context of civilizational change]. *Shliakh osvity* [Education path], no. 4 (58), pp. 2-8 (in Ukrainian).
4. Pometun, O.I. (2004). *Sushasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv, 192 p. (In Ukrainian).
5. Starko, A.J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. London, 356 p.

В статье рассмотрены методологические и дидактические возможности педагогической практики во время профессиональной подготовки будущих специалистов начального образования к развитию креативных способностей младших школьников. Определены интерактивные техники и творческие виды деятельности, которые влияют на способность студентов применять полученные знания во время подготовки к преподавательской деятельности и развития креативных способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, педагогическая практика, креативные способности, младшие школьники.*

The article deals with the methodological and didactic possibilities of pedagogical practice during professional training of future specialists in elementary education to form creative abilities of junior schoolchildren. Interactive techniques and creative activities are determined. They influence the ability of students to apply their acquired knowledge during the preparation for teaching activities and for formation of creative abilities of junior schoolchildren in the educational process.

*Key words: professional training of future teachers at elementary school, pedagogical practice, creative abilities, junior schoolchildren.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-136-142

УДК 378-057.4:004

**Т.В. КРАМАРЕНКО,**  
*доцент кафедри філології*  
*Дніпровського державного аграрно-економічного університету*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглянуто шляхи реалізації моделі формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Подано авторський погляд на трактування поняття «культура професійного діалогу» та розкрито сутність проведення формувального етапу експерименту. Доведено важливість формування культури професійного діалогу засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищому навчальному закладі.

*Ключові слова: культура, професійний діалог, фахівці, інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні методи.*

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку світової економіки, розширення міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, її входу до світового співтовариства, об'єктивні потреби ділових відносин із зарубіжними партнерами, які спричиняють зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема в системі освіти, яка становить основу відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, зумовили актуальність теми дослідження. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, здатних зробити можливим прорив держави та зайняття нею гідного місця у світовому соціально-економічному просторі, царині багатоманітних професійних та культурних зв'язків.

У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності через глибоке володіння культурою професійного діалогу. Саме такі спеціалісти мають вільно організовувати професійний діалог з партнерами, застосовуючи можливості інформаційно-комунікаційних технологій для плідного обміну інформацією, глибоко усвідомлювати роль культури діалогу як засобу координації професійного діалогічного спілкування попри національні обмеження, широко використовувати інформаційно-комунікаційні технології як засоби координації професійної діяльності, об'єднання фахівців.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Значне місце у психологічних та педагогічних дослідженнях посідає питання діалогічної стратегії взаємодії (Г. Балл, І. Бех, І. Гапійчук, І. Зимня, М. Каган, Г. Ковальов та ін). Дослідники акцентували увагу на закономірностях мислення в умовах діалогу (Г. Кучинський, Б. Ломов, В. Полікарпов, Я. Пономарьов); діалозі як провідному принципі професійного спілкування (О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Гільбух, Т. Іванова, В. Кан-Калік, О. Матовшкін, С. Мусатов); особливостях діалогу в умовах навчання (М. Кларін, Ю. Машбиць); готовності до діалогічного навчання, комунікативної діяльності (С. Амеліна, В. Морозов та ін.); діалогічній взаємодії викладача й студента як умови особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця (В. Семиченко та ін.).



Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, в яких розкриваються ідеї щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців різного профілю (О. Давіскіба, Є. Данильчук, Р. Гуревич, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Г. Чусавітіна та ін.).

Окремим питанням професійної підготовки фахівців у галузі товарознавства та комерційної діяльності присвячено праці Ю. Храмової, Л. Карташової, О. Попової, Р. Хайруліна та ін. Дослідженнями у галузі підприємництва займалася досить невелика когорта вітчизняних науковців, таких як: О. Креденцер, Н. Кульбіда, О. Паламарчук. Водночас, незважаючи на існуючі різнопланові дослідження, зазначені підходи лише частково розкривають особливості формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності й не пов'язані із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Грунтуючись на аналізі наукових праць (С. Амеліна, Н. Ускова), визначено основне поняття дослідження – «культура діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності», яку розглядаємо як складову загальної і професійної культури, що відображає ступінь оволодіння системою поглядів та дій, які базуються на знаннях сутності, норм, цінностей діалогу та прийнятих у суспільстві зразків безпосередньої та опосередкованої діалогічної взаємодії відповідно до власних ціннісних установок і орієнтацій особистості фахівця у товарознавчій та комерційній діяльності. Опанування цього інтегрального особистісного утворення забезпечує перевагу фахівців з товарознавства та комерційної діяльності на ринку праці.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у розкритті процесу реалізації моделі формування культури професійного діалогу засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Впровадження моделі формування культури професійного діалогу в майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачало дотримання викладачами взаємозв'язку її структурних (мета, завдання, зміст, форми, технології навчання) та функціональних (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, аналітико-рефлексивний) компонентів.

Проведення формувального етапу експерименту передбачало впровадження запропонованої нами моделі формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій у практику роботи ВНЗ.

В експериментальних групах уводився незалежний фактор, яким стала пропонує нами модель формування культури професійного діалогу у майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У контрольних групах новий фактор не вводився.

Сутність формувального етапу експерименту полягала в тому, щоб впровадити цю модель у навчально-виховний процес ВНЗ з метою формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Забезпечення готовності викладачів ВНЗ до реалізації інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній та позанавчальній діяльності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності відбувалося шляхом організації та проведення різноманітних науково-методичних семінарів.

Ще на початку експерименту було встановлено, що значній частині викладачів була необхідна допомога з впровадження інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій, їх організаційно-методичного забезпечення. Більшість з них ніколи не застосовували зазначені технології, тому потребували професійної підготовки. З цією метою було розроблено та впроваджено навчально-методичні семінари для викладачів (у тому числі і для викладачів кафедри іноземних мов) ВНЗ за загальною темою «Культура професійного діалогу сучасного фахівця», метою яких була підготовка викладачів для роботи з майбутніми фахівцями, які мають володіти культурою професійного діалогу, бути високоосвіченими, культурними, професійними та конкурентоспроможними. Значна увага на семінарі була приділена методиці застосування інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Так, було проведено науково-практичний семінар «Педагогічна майстерність: фахова професіоналізація та інноваційні підходи», завданням якого було підвищення педагогічної майстерності викладачів. На семінарі обговорювалися різноманітні питання, а саме – сучасні технології навчання, методика викладання окремих курсів, тренінговий формат як метод активізації навчання у вищому навчальному закладі. У рамках семінару висвітлювалися питання щодо методики проведення проектів: *інформаційних; інформаційно-комунікативних; мозкової атаки (brain storming), аналізу конкретних ситуацій (case method), методу випадків (incident method), презентації, інсценізації (role playing), дидактичних ігор тощо.* Особливу увагу було приділено роботі дискусійних груп, дискусійному листу (List) для викладачів англійської як іноземної мови TESL-L (Teachers of English as a Second Language-List) [7].

Крім того, викладачам пропонувалося взяти участь у практичній організації професійного діалогу зі студентами, надання їм можливості проявити себе у різноманітних ситуаціях, які потребують здійснення професійного діалогу. У процесі роботи розглядалися такі питання:

– професійний діалог викладачів, які здійснюють процес навчання для майбутніх товарознавців та комерсантів;

– формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

теоретичні основи інтерактивних технологій;

– методика організації роботи студентів на основі інтерактивних технологій з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Цікавими для викладачів виявилися об'єднані заняття із застосуванням ситуаційних завдань (кафедри товарознавства та іноземних мов), на яких вони демонстрували свою педагогічну майстерність. Викладачі ділилися враженнями та ідеями, вели діалог на професійні теми.

Під час проведення семінару увага викладачів акцентувалася на важливості встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в системах «студент – студент», «студент – викладач» та забезпечення їх педагогічної взаємодії [1]. Увага викладачів була зосереджена на налагодженні професійних відносин зі студентами, які базувалися на ввічливому ставленні один до одного, прояві моральної та соціальної відповідальності, дотриманні етичної поведінки і правила Б. Франкліна «чесність – найкраща політика» при веденні безпосереднього і опосередкованого професійного діалогу.

Протягом навчального року викладачі стали учасниками науково-методичних семінарів «Сучасні інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології навчання у вищій школі», «Комунікативні процеси у навчанні», «Інтерактивні технології підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування». Увага викладачів акцентувалася на таких питаннях, як професійний діалог: сутність, функції, види; професійна мова і мовлення; невербальні аспекти міжкультурного діалогу та їх роль у регулюванні взаємин, установленні контактів з фахівцями, які є представниками інших культур; характеристика невербальних каналів міжкультурної комунікації (міміка; дотик; жест; міжособистісний комунікативний простір; візуальна взаємодія; інтонація); роль мульти- та гіпермедіатехнологій, інформаційно-пошукових систем у підготовці майбутніх фахівців до здійснення професійного діалогу; комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку off-line й on-line; особистісно орієнтовані технології навчання студентів та їх роль у комунікативній підготовці майбутніх фахівців тощо [1].

Викладачі були ознайомлені з перевагами таких Інтернет-сайтів: <http://www.teachnology.com> – планування уроків; <http://www.eslcafe.com> – клуб інтерактивного спілкування; <http://www.rong-chang.com> – навчання англійської мови; *Global virtual classroom (www.virtual-classroom.org)* – безкоштовна освітня програма on-line; <http://teenadviceonline.org> – освітній сайт для викладачів.

Увага викладачів була спрямована: на особливості створення партнерських відносин зі студентами, що базуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистій участі, підтримці; організацію постійного консультування; урахування стартових знань студентів з метою моделювання індивідуального підходу до педагогічної взаємодії; створення ситуацій успіху в навчанні (добір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога), *ефекту новизни, ефекту уяви, ефекту змін, ефекту гри* [6].

Щодо реалізації моделі формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних тех-

нологій, зазначимо, що увага викладачів спрямовувалася перш за все на підвищення мотивації навчання студентів, яка є рушійною силою в реалізації потреби особистості в активній взаємодії. Викладачі усвідомлювали, що позитивну навчальну мотивацію має забезпечити не лише зміст навчання, а й належним чином організована комунікативна діяльність студентів засобами інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій. Таким чином, викладачі намагалися актуалізувати потреби студентів у здійсненні активного професійного діалогу, взаємодії; формувати мотиви спілкування в професійно спрямованому електронному середовищі, усвідомлення можливостей цього середовища для обміну професійно спрямованою інформацією між фахівцями-товарознавцями; формувати прагнення студентів самостійно поглиблювати свої знання та вміння щодо володіння майстерністю здійснення професійного діалогу інформаційно-комунікативними засобами, вдосконалення навичок роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, розвитку критичного ставлення до результатів своєї діяльності тощо.

Змістовою основою для проведення формувального етапу експерименту став оновлений зміст навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування», «Товарознавство виробів культурного призначення», «Товарознавство продуктів рослинного походження», «Ділова іноземна мова», «Комерційна діяльність», «Етика бізнесу», «Товарознавство одягово-взуттєвих виробів», «Товарознавство продуктів тваринного походження», «Маркетингова політика комунікацій».

Реалізуючи змістово-процесуальний блок моделі, викладачі намагалися обирати такі форми організації навчання, які б максимально сприяли залученню студентів до професійного діалогу, обговорення професійних проблем. Тому провідними під час дослідження стали практичні заняття, кейси, ділові, рольові, управлінські, симуляційні ігри, навчальні проекти та презентації.

Реалізація моделі передбачала насамперед акцентування уваги на впровадженні різних форм професійного діалогу (дискусія, диспут) в системах «студент – студент», «студент – викладач», у процесі чого викладачем створювалися ситуації професійного характеру, здатні, завдяки рефлексивній вербалізації думок і почуттів надати можливість кожному студенту якнайкраще проявити професійні, комунікативні якості, рівень сформованості культури професійного діалогу, продемонструвати свої знання серед однокурсників, позбутися побоювання з приводу неадекватного сприйняття іншими людьми, відкрити невідомі раніше сторони професійного «Я». Організуючи різновиди професійного діалогу, майбутні фахівці з товарознавства та комерційної діяльності мали можливість не лише набути необхідних професійно спрямованих знань, а й продемонструвати культуру професійного діалогу – визнання один одного гідними партнерами у професійному діалозі, виявлення взаємної довіри, поваги, толерантного ставлення, сприйняття та оцінювання співрозмовника таким, яким він є, без нав'язування власних точок зору, дотримання правил взаємної відкритості, взаємоповаги, без застосування маніпулювання під час ведення професійного діалогу. Увага студентів акцентувалася на тому, що важливо сприймати співрозмовника таким, яким він є, не нав'язуючи власної думки; довіра виникає за умови взаємної відкритості, відсутності маніпулювання, подвійної гри, поваги до особистості. Саме усвідомлення важливості дотримання культури професійного діалогу забезпечувало майбутнім фахівцям ведення професійного діалогу з колегами на професійному рівні.

Крім того, спираючись на власний досвід, хотілося б зазначити, що експериментальне дослідження показало, що студентів досить важко залучити до професійного діалогу без попередньої підготовки.

Так, завдяки завчасно наданим самостійним завданням з використанням електронної пошти (pre-class assignments), під час проведення заняття з'являлася можливість значну увагу приділити саме діалоговій формі взаємодії, зберегти час. Більш того, важливою була участь викладача у підтримці ведення діалогу, який постійно намагався залучити студентів до співпраці, аналізу власних думок, застосування їх у вирішенні конкретних ситуацій. Особлива увага акцентувалася на процесі вислуховування думок, поглядів та ідей усіх учасників, що було вкрай важливим як для окремого студента, так і для групи в цілому. Це дало змогу перевірити набуті студентами знання, з'ясувати, наскільки вправно той чи інший володіє культурою професійного діалогу [5].

Для активізації діалогу в електронному середовищі викладачі застосовували техніку постановки питань, серед яких виокремлено інформаційні, контрольні, орієнтаційні, підтверджуючі, ознайомлювальні, зустрічні, альтернативні, однополюсні, навідні, провокаційні, відкриваючі, заключні.

Особливу увагу було приділено проведенню диспутів, дискусій. Проблеми для обговорення добиралися таким чином, щоб ширше використовувався раніше вивчений матеріал [5].

Аналіз перших проведених диспутів показав, що основна проблема студентів – невміння аргументувати та контраргументувати, що зумовило застосування у навчальному процесі тренувальних вправ.

У цьому аспекті чеський психолог Й. Лінгарт зазначає, що процес навчання в групі відбувається за складних зовнішніх і внутрішніх умов, що «присутність іншого індивіда модифікує хід психічної діяльності (продуктивність підвищується або знижується, рівень активізації змінюється)» [4]. Це явище в соціальній психології відоме як соціальна фасилітація: «У присутності інших людина поводиться по-іншому, спостерігається посилення домінантних реакцій» [2, с. 57], які «посилюються більше, якщо люди думають, що їх оцінюють» [2, с. 62].

Формуванню культури професійного діалогу під час формувального етапу експерименту слугувало розмаїття ігор: *дидактичні* («Успішний підприємець» («Successful entrepreneur»), *рольові* («Налагодження контакту під час візиту на торгову точку» («Setting up a contact during a visit to the outlet»), «Реклама продукції» («Advertising of goods»), «Ділова бесіда» («Business conversation»), «З'ясування потреби» («Finding out needs») та ін.), *ділові* («Науково-практична конференція онлайн» («Scientific-Practical Conference on-line»), **«Конфлікт на промисловому підприємстві» («Conflict at the enterprise»)**, «Наукова рада» («Scientific Council»), *стимуляційні* («Оцінка якості товару» («Product evaluation»), «Розгнівані покупці» («Angry customers»), *управлінські* («Прийом на роботу» («Hiring an employee»), «Просування товару на ринок» («Product advancement to the market»).

Експериментальне дослідження підтвердило значну ефективність ігрових технологій, а саме: зростання інтересу до заняття, проблем, що моделюються, самостійної пізнавальної діяльності; підвищення активності групи; отримання та засвоєння студентами значної кількості інформації з фрагментів конкретної професійної дійсності, що сприяє розумінню особистісної значущості набутих знань, умінь, сформованого особистісного досвіду і, як результат, – підвищення рівня впевненості у собі; пошук оптимального варіанта вирішення професійних проблем, що гарантує успіх у розв'язанні аналогічної ситуації під час виробничої практики та в процесі самостійної професійної діяльності після закінчення університету; вміння швидко реагувати на ту чи іншу ситуацію, передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і інших учасників гри, і, за необхідності, нейтралізувати небажані наслідки, швидко адаптуватися до зміни ситуації [3]. Спостерігається високий рівень засвоєння інформації (через переживання); має місце вироблення вмін слухати й чути іншого; знання «пропускаються крізь себе»; деякі висновки студент формулює самостійно або колегіально, під час обговорення в групі; навчання відбувається шляхом обміну досвідом або пасивного спостереження; наявні взаємодія, активізація мислення; спостерігається особистісне зростання; активність учасників; можливість аналізу власних дій, відчуття нового досвіду; можливість обміну досвідом і міркуваннями; вироблення вміння співпрацювати, взаємодіяти; можливість проявити себе з кращого боку; розмаїтість форм; можливість у невимушеній обстановці нарощувати власний професійний досвід і досвід здійснення професійного діалогу.

Значна увага в експериментальному дослідженні приділялася іграм із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій [7].

У процесі дослідження передбачено реалізацію розмаїття ділових, рольових ігор, які викладачі використовували у процесі підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності. Ігри викликали інтерес як в учасників, так і запрошених гостей (викладачів інших кафедр). Практика довела, що застосування ігрових технологій є найбільш ефективним за умови, якщо студенти вже володіють мінімальним запасом діалогічних умінь та здатні підтримати професійно спрямований діалог рідною та іноземною мовами,

мають навички роботи в Інтернет-середовищі, володіють інформаційно-комунікаційними технологіями [2].

Значну увагу під час експериментального дослідження було приділено позанавчальній діяльності, яка передбачала різні форми та методи роботи: читання літератури за фахом іноземною мовою, відеодіалоги, перегляд фільмів професійної тематики іноземною мовою у гуртку «Promising commodity analyst», міні-конференції, психодрами, проектну діяльність, виставки, круглі столи, прес-конференції, конкурси, тематичні акції, вистави-презентації, аудіо-, відеопрезентації, театральні сесії, інтерактивні шоу, брейн-ринги, розробку і підтримку Інтернет-сайту, спілкування в чаті та соціальних мережах іноземною мовою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання надають викладачам ВНЗ величезні можливості для освіти, професійного зростання, дають змогу користуватися необмеженою інформацією, вести діалог з усім світом. Практичне значення одержаних результатів полягає в їх достатній готовності до впровадження в навчальний процес ВНЗ, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності. Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності у вищих закладах освіти різного рівня акредитації; під час розробки ОКХ, ОПП підготовки майбутніх товарознавців; у системі післядипломної професійної освіти фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2006. – 256 с.
2. Дерябо С. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С. Дерябо, В. Ясвин. – М.: Смысл, 1996. – 192 с.
3. Колбіна Т.В. Основи міжкультурної комунікації для студентів економістів: навч. посіб. / Т.В. Колбіна. – Х.: ІНЖЕК, 2008. – 152 с.
4. Лингард И. Процесс и структура человеческого учения: пер. с чеш. / И. Лингард.– М., 1970, – 202 с.
5. Doff A. Teach English Teacher's Workbook: A Training Course for Teachers, (Cambridge University Press, 1988). – 144 p.
6. Rankin W. (1997). Increasing the communicative competence of foreign language students through the FL chatroom / W. Rankin. // Foreign Language Annals. – 30(4). – P. 542–546.
7. Schmitz H.-G. Brainstorming – Made by US / H.-G. Schmitz // Sprachnachrichten. – 2005. – № 1. – S. 11–12.

#### References

1. Volkova, N.P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia* [Professional and pedagogical communication]. Kyiv, Akademiia Publ., 256 p. (In Ukrainian).
2. Deriabo, S. (1996). *Hrossmeister obshcheniia: illiustrirovanyi samouchitel psikhologicheskoho masterstva* [Grossmeister of communication: illustrated self-teacher of psychological mastery]. Moscow, Smysl Publ., 192 p. (In Russian).
3. Kolbina, T.V. (2008). *Osnovy mizhkulturnoi komunikatsii dlia studentiv ekonomistiv* [Fundamentals of Intercultural Communication for Economists]. Kharkiv, INZhEK Publ., 152 p. (In Ukrainian).
4. Linhard, I. (1970). *Protsess i struktura chelovecheskoho ucheniia* [The Process and Structure of Human Teaching]. Moscow, 202 p. (In Russian).
5. Doff, A. (1988). *Teach English Teacher's Workbook: A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press, 144 p.
6. Rankin, W. (1997). Increasing the communicative competence of foreign language students through the FL chatroom. *Foreign Language Annals*, no. 30 (4), pp. 542-546.
7. Schmitz, H.-G. (2005). *Brainstorming*. Sprachnachrichten, no. 1, pp. 11-12.

В статье рассмотрены пути реализации модели формирования культуры профессионального диалога будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий. Подано авторский взгляд на трактовку понятия «культура профессионального диалога» и раскрыта сущность проведения формирующего этапа эксперимента. Доказана важность формирования культуры профессионального диалога средствами информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении.

*Ключевые слова: культура, профессиональный диалог, специалисты, информационно-коммуникационные технологии, инновационные методы.*

The article examines the ways of implementation of the model of forming a professional dialogue culture among future commodity analysis and commercial activity specialists by means of information and communication technologies. The author's opinion on the interpretation of the concept «professional dialogue culture» is presented and the essence of conducting the forming stage of the experiment is disclosed. The importance of forming a professional dialogue culture by means of information and communication technologies at higher educational institutions is proved.

*Key words: culture, professional dialogue, specialists, information and communication technologies, innovative methods.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-143-149

УДК: 378.1-054.6

**А.С. КРЕМЕНЧУК,**

*викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами  
ДЗ «Луганський державний медичний університет» (м. Рубіжне)*

## **НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності застосування педагогічних технологій формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків протягом вивчення дисциплін гуманітарного циклу, зокрема під час вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна». У статті проведено аналіз літератури з питань формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків. Автор висвітлює сутнісні характеристики технологій формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків, їхні принципи, основні положення концепції, методи, форми та засоби навчання. Автор зазначає необхідність поєднання педагогічних технологій з приділенням уваги технології комунікативного навчання іншомовній культурі.

*Ключові слова: полікультурна компетентність, педагогічні технології, інтенсивне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, іноземні студенти-медики, гуманітарні дисципліни.*

**П**остановка проблеми. В умовах глобалізації суспільства, фактичного стирання кордонів між країнами перед сучасною освітою постають нові виклики. Кінцевою метою освітнього процесу стало формування полікультурної особистості, здатної до соціалізації не лише в суспільстві своєї держави, а й в інших державах, із відмінною культурою та менталітетом.

Полікультурна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка являє собою систему полікультурних знань, навичок, умінь, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, що необхідні для життя, діяльності в полікультурному соціумі для взаємодії з представниками різних культур. Формування полікультурної компетентності неможливе без формування комунікативної компетентності – здатності індивіда до розв’язання проблем, до цілеспрямованої продуктивної діяльності та кооперації за допомогою обміну інформацією [3].

За даними Міністерства освіти й науки України, наразі в Україні навчаються понад 66 тис. іноземних студентів [6]. Спостерігається тенденція зростання кількості іноземних студентів в Україні. У той же час зростає необхідність технологічного забезпечення освітнього процесу при викладанні гуманітарних дисциплін. Актуальність обраної теми зумовлюється необхідністю формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків під час вивчення гуманітарних дисциплін в умовах недостатньої наукової та навчально-методичної бази.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасний стан підготовки іноземних студентів – майбутніх медиків досліджували В. Абрамова, Ю. Більбот, Л. Гайдич, Л. Глушко, С. Кобець, Є. Нейко, Є. Петрошенко, Л. Сербіненко, С. Рябий, О. Хомко, О. Яцишина. Формування полікультурної компетентності іноземних студентів підготовчих відділень ВНЗ досліджували Л. Богиня, Н. Булгакова, І. Колечкіна, Т. Криворучко, О. Палка. Розвиток професійних

мовленневих умінь іноземних студентів розглядали В. Коломієць, В. Тарасенко. Формуванням полікультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів різних спеціалізацій присвячено відносно велику кількість праць, зокрема формуванню полікультурної компетентності іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів (Н. Булгакова, О. Палка, А. Приходько та ін.); вищих педагогічних навчальних закладів (О. Гуренко, О. Котенко, та ін.) вищих медичних навчальних закладів (Г. Щербакова). Хоча стан розробленості проблеми вивчення мов (української, російської) залишається достатнім, розробленість та доцільність використання педагогічних технологій формування полікультурної компетентності в іноземних студентів-медиків протягом вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» потребує більш ретельного розгляду.

**Формулювання мети.** Метою статті є дослідження концептуальних положень та засобів реалізації інноваційних педагогічних технологій, які сприяють формуванню полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків протягом вивчення гуманітарних дисциплін (на прикладі дисципліни «Українська мова як іноземна»). Виходячи з мети роботи сформульовано такі завдання: 1) дослідити інноваційні педагогічні технології освітнього простору української вищої школи, виявити найбільш оптимальні для формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків; 2) дослідити основні концептуальні положення, мету, форми і засоби навчання, приклади практичної реалізації кожної педагогічної технології; 3) виявити можливі взаємозв'язки між технологіями, позитивні та негативні аспекти реалізації в освітньому просторі непрофільного вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом дослідження концептуальних положень та засобів реалізації найбільш оптимальних педагогічних технологій формування полікультурної компетентності в іноземних студентів-медиків було розглянуто 22 педагогічні технології. Для подальшого теоретичного вивчення перевагу було віддано тим технологіям, які відповідали віковим особливостям студентів, їхній зорієнтованості на професійне навчання, мали комунікативно-компетентнісну спрямованість, продуктивний характер взаємодії та особистісно орієнтований підхід у навчанні. Таким чином, були виокремлені та взяті до розробки такі педагогічні технології: 1) технологія комунікативного навчання іншомовної культури; 2) технології інтенсивного навчання; 3) інформаційно-комунікаційні технології; 4) технологія особистісно орієнтованого навчання; 5) технологія вітагенного навчання.

Технологія **комунікативного навчання іншомовній культурі** (КНІК) успішно реалізується багатьма навчальними закладами України. Автором технології є російський вчений Є. І. Пасов. Основним положенням технології є таке: «Мова є одночасно і метою, і засобом навчання». Виходячи з цього положення, цілями технології є навчання іншомовному спілкуванню за допомогою спілкування, а також засвоєння іншомовної культури. Відповідно до технології мова має використовуватися як засіб спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення індивіда до культурних цінностей [2, с. 144]. Зміст навчання має базуватися на таких принципах: 1) *принцип комунікативної спрямованості*; 2) *принцип функціональності*; 3) *принцип ситуативності*; 4) *принцип особистісної орієнтації спілкування*; 5) *принцип колективної взаємодії*; 6) *принцип моделювання*. Вправи, на яких базується процес навчання, поділяються на комунікативні та умовно-комунікативні.

Технологія КНІК є однією з найефективніших технологій навчання іноземної мови. Секрет цієї ефективності в тому, що при навчанні тренується вся система іноземної мови, а не окремі її елементи. Процес іншомовної освіти здійснюється в діалозі двох культур – рідної та іншомовної, що сприяє формуванню полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків при вивченні дисципліни «Українська мова як іноземна». Варто зазначити, що технологія КНІК передбачає мінімальне приділення уваги граматичній стороні мови, що вивчається.

Оскільки програма навчання української мови як іноземної для студентів-медиків має стислий характер, практично доцільним має бути використання **інтенсивних технологій навчання**. Інтенсивні технології поділяються на багато видів, які мають різні методи, але спільні принципи організації навчання. Для формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків доцільно використовувати технологію В. Ф. Шаталова, метод ділової гри. Принципи навчання із застосуванням інтенсивних технологій такі: 1) *принцип особистісного спілкування*; 2) *принцип колективної взаємодії*; 3) *принцип поетапно-кон-*



центричної організації матеріалу; 4) принцип особистісно-рольової організації навчального матеріалу.

При навчанні з використанням інтенсивних технологій використовуються прийоми на активізацію свідомих та підсвідомих процесів психіки для створення варіативної мовної бази. Найяскравішим прикладом є технологія В.Ф. Шаталова. Ця технологія дозволяє розкрити потенціал кожного учня за рахунок активізації роботи психофізіологічних механізмів, які відповідають за сприйняття, систематизацію та аналіз інформації; створення сприятливих психологічних умов для повноцінної самореалізації особистості [2]. Для реалізації технології використовуються спеціальні види наочності: опорні сигнали, опорні конспекти, довідні картки тощо. *Опорний сигнал* – емоційно яскравий матеріал, що має одне значення і легко запам'ятовується: малюнки, позначки, ключові слова, речення. *Опорний конспект* – це роздатковий матеріал, зміст якого вибудовується з опорних сигналів. *Довідні картки* використовуються для заповнення на випадок, якщо деякі елементи змісту опорного конспекту є незрозумілими. Засвоєння навчального матеріалу здійснюється на двох рівнях: 1) опрацювання опорних конспектів; 2) відтворення опорних конспектів. Для створення сприятливих психологічних умов для самореалізації особистості технологією В.Ф. Шаталова передбачено досить щадну систему оцінювання. Усі оцінки, окрім «відмінно», в журналі викладача виставляють олівцем. Будь-яку небажану оцінку учень може виправити. Варто зазначити, що реалії вищої школи дозволяють використовувати деякі аспекти технології В.Ф. Шаталова і застосовувати їх на певних етапах, наприклад, під час підготовки студентів до усного монологічного висловлювання іноземною мовою з певної теми.

Говорячи про інтенсивні технології навчання, варто відзначити метод ділової гри. Ділова гра передбачає імітаційне моделювання ситуації проблемного змісту, у якій відбувається рольова взаємодія учасників гри у суспільній діяльності. Ділова гра має бути організована за принципом діалогічного мовлення та принципом двоплановості ігрової навчальної діяльності. Розробка ділової гри починається з двох моделей: імітаційної та ігрової. *Імітаційна* модель має мету, предмет гри, систему оцінювання. *Ігрова* модель містить такі компоненти: сценарій, правила, цілі, ролі й функції учасників гри. Основне навчальне й виховне навантаження покладено на кінцевий етап – розбір гри. Приклади ділових ігор: 1) імітаційні вправи на закріплення важливих навичок або понять; 2) аналіз конкретних виробничих ситуацій; 3) розігрування; 4) повномасштабна ділова гра, що створює професійну діяльність та передбачає наслідки прийнятих рішень [4].

Інтенсивне навчання як технологія формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків передбачає засвоєння великого обсягу мовного матеріалу у стислі терміни за допомогою полілогу між викладачем та студентами. Інтенсивні технології було б доцільно використовувати при цикловому розкладі аудиторних занять.

В умовах науково-технічного прогресу набувають окремого значення **інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)**. За допомогою ІКТ можна доповнити заняття аудіовізуальними засобами наочності та інтерактивними вправами рецептивно-репродуктивного характеру. ІКТ не можна вважати суто педагогічними, оскільки вони використовуються у різноманітних сферах діяльності. Проте існує інформаційна технологія навчання – педагогічна технологія, що у своїй реалізації спирається на ІКТ [8]. В освітньому процесі медичних ВНЗ використовуються різноманітні інформаційно-комунікаційні засоби навчання, серед яких перевага надається мультимедійним презентаціям, самостійній пошуковій роботі студентів з Інтернет-ресурсами, створюються електронні бібліотеки університетів та електронні депозитарії, комп'ютерне програмне забезпечення та аудіовізуальні засоби навчання. Комп'ютерні програми для навчання поділяються на: 1) навчальні; 2) діагностичні (тестові); 3) тренувальні; 4) бази даних; 5) імітаційні; 6) моделюючі; 7) програми типу «мікросвіт»; 8) інструментальні [5]. Аудіовізуальні засоби навчання поділяються на дві категорії: 1) рецептивне аудіовізуальне навчання; 2) інтерактивне аудіовізуальне навчання. Протягом викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» успішно застосовуються численні інформаційні засоби, які служать як засобами наочності, так і засобами контролю: мультимедійні презентації **Microsoft PowerPoint рецептивного та інтерактивного характеру**, програми-презентації Prezi, онлайн-конструктор Learningapps, інтернет-ресурси Ukrainian Lessons Podcast, тести IrenEditor, відеоролики та аудіозаписи.

Полікультурна компетентність може бути сформована у гуманному суспільстві. Гуманістичний підхід може бути реалізований лише завдяки технологіям **особистісно орієнтованого навчання**. Метою особистісно орієнтованого навчання є «процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні» [7, с.132]. Основними завданнями особистісно орієнтованих технологій є розвиток індивідуальних пізнавальних можливостей кожного студента; виявлення, ініціація, коригування індивідуального (суб'єктного) досвіду студента; допомога особистості студента у самовизначенні та самореалізації; формування в особистості культури життєдіяльності. Загальної класифікації особистісно орієнтованих технологій наразі не розроблено [7, с.134]. Проте існують вимоги, що висуваються до них: 1) організація навчального матеріалу з урахуванням попереднього суб'єктивного досвіду студента; 2) викладення знань, спрямоване на перетворення суб'єктивного досвіду студента; 3) постійне узгодження суб'єктивного досвіду з науковим змістом набутих знань; 5) заохочення самоцінної освітньої діяльності студентів; 6) організація навчального матеріалу з урахуванням можливості студента самостійно обирати зміст, вид та форму розв'язання завдань; 7) контроль та оцінювання не лише результату, а й процесу учіння [7, с. 133].

Однією з технологій особистісно орієнтованого навчання є педагогіка співробітництва. Згідно з цією технологією навчання розглядається як творча взаємодія викладача й студента. Перед студентами ставиться складна мета і навіюється впевненість у досягненні цієї мети. Навчальний матеріал поділяється на вликі блоки, які засвоюються із застосуванням опор. Студентові надається вільний вибір навчального часу, відрізків навчального часу для найкращого засвоєння матеріалу. Наприкінці кожного заняття, а також по завершенні кожного блоку проводиться індивідуальне та колективне підбиття підсумків роботи із засвоєння навчального матеріалу. Викладач, згідно з концепцією технології, не виступає єдиним суб'єктом освіти, від якого залежить якість набутих знань, студент також є рівноправним суб'єктом освітнього процесу.

Для адаптації студентів до засвоєння нових знань, а також для ліквідації пробілів, необхідних для засвоєння нового матеріалу, доцільно проводити відпрацювання пропущених занять за принципами технології адаптивного навчання. Суть технології полягає в тому, що студенту, який бажає ліквідувати пробіли в знаннях, пропонується пройти курс навчання, створений за допомогою спеціально розроблених електронних ресурсів. Компонентами курсу навчання є подача нового матеріалу та контроль його засвоєння. Тести та завдання розроблені з урахуванням минулих тем. Якщо студент не виконує завдання, яке стосується минулої теми, йому автоматично видається матеріал цієї теми. Студент не отримає завдання з нової теми, поки не засвоїть необхідні для неї та набуті в минулому знання. В адаптивному навчанні застосовуються індивідуально-особистісний та диференційно-компетентнісний підходи. Проте технологія адаптивного навчання є допоміжним засобом, маючи лише непрямий вплив на формування полікультурної компетенції.

Найменш вивченою, але перспективною є запропонована В.С. Белкіним технологія **вітагенного навчання** (від лат. *vitagenus, a, um* – той, що походить від життя). В основі технології лежить навчання, що базується на вітагенному досвіді – процесі забезпечення балансу в реалізації життєво необхідних потреб особистості з метою формування стійкого способу життєдіяльності людини. *Стадії вітагенного навчання*: 1) первинна – недиференційоване сприйняття вітагенної інформації; 2) оцінно-фільтруюча (особистість детермінує значущість отриманої інформації у філогенезі, потім – в онтогенезі); 3) настановча (особистість стихійно чи осмислено створює установку на запам'ятовування інформації на конкретний період). Згідно з концепцією вітагенного навчання індивідуальність розуміється як точка поєднання численних векторів руху. Думка – це повторення, відбиття цієї енергії, спрямованої вектором в одному напрямку. За аналогією з методом отримання векторних зображень такий підхід до розуміння індивідуальності називається *голографічним*. У вітагенному навчанні важлива цілісність та об'ємність особистості, а досягти цього можна, доповнивши вектори – вітагенним досвідом життєвих ситуацій.

Навчання із застосуванням вітагенної технології має три компоненти: 1) вітагенна проєкція – вітагенна інформація, якої потребує вчитель у процесі навчання для підготовки до викладу нового матеріалу; 2) стереопроекція – інформація, що йде від викладача, який ви-

користує вітагенну інформацію; 3) голографічна проекція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела (вітагенний досвід сторонніх осіб, книги, засоби масової інформації, зустрічі з представниками різних галузей науки, виробництва, мистецтва тощо); 4) топографічна проекція – абстрактне моделювання знання, де джерелом його отримання є незнання, інтелектуальні потенції самої особистості [1]. *Прийоми вітагенного навчання*: 1) додаткове конструювання незакінченої освітньої моделі; 2) часова, просторова, змістова синхронізація освітніх проекцій (факти, що викладаються з розкриттям зв'язків); 3) прийом вітагенних аналогій (показ зв'язків абстрактних або архаїчних фактів з реаліями сьогодення); 4) прийом вітагенного одухотворення об'єктів живої та неживої природи.

Вітагенне навчання сприяє формуванню соціокультурної компетентності іноземних студентів-медиків, оскільки досвід взаємодії з представниками інших культур – це також вітагенний досвід. Деякі прийоми навчання, якими оперують при реалізації інших педагогічних технологій (наприклад, прийом занурення у мовне середовище з технології КНІК, прийом ділової гри), дозволяють реалізовувати й голографічний підхід вітагенного навчання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Технології, описані у статті, звичайно, не вичерпують повного спектра можливостей формування полікультурної компетентності в іноземних студентів-медиків. Серед розглянутих нами вони вбачаються найбільш доцільними та функціональними. Проте універсальної технології, яка б використовувалась у чистому вигляді й не потребувала застосування інших методів, форм і засобів, що доповнюють її, серед цих технологій не існує. Крім того, деякі методи та прийоми збігаються й зустрічаються одразу в декількох педагогічних технологіях. Наприклад, чітко простежується поєднання інтенсивних технологій з ігровими та технологіями особистісно орієнтованого навчання. ІКТ служать вдалим доповненням до кожної з вищезазначених технологій. Протягом дослідження було також виявлено протиріччя між вимогами навчальної програми та необхідністю орієнтації на особистість студента при виборі методів та засобів. Гуманітарні дисципліни у непрофільному ВНЗ রাখовані на поверхневе засвоєння навчального матеріалу. Викладання іноземної мови у нефілологічних ВНЗ має будуватися з урахуванням економії часу та інтенсифікації викладання. Згідно з цією необхідністю пріоритетним має бути вибір викладачем інтенсивних технологій навчання, які є автоматизованими, стандартизованими, такими, що не враховують право студента на самовизначення. При цьому формування полікультурної компетентності іноземних студентів буде неможливим без визнання їхнього суб'єктного досвіду та права на самореалізацію, без допомоги в адаптації та соціалізації у незнайомому іншомовному комунікативному середовищі. Тому при виборі інтенсивних технологій варто враховувати необхідність особистісно орієнтованого підходу. Виходячи з вищезазначеного, нами вбачається доцільним розробити комплексну педагогічну технологію та експериментально перевірити її ефективність. Таким комплексом технологій ми вважаємо технологію комунікативного навчання іншомовній культурі з використанням інформаційно-комунікативних технологій та опорних конспектів і з урахуванням особистісно орієнтованого диференційно-компетентнісного та вітагенно-голографічного підходів. Перспектива подальших досліджень полягає в пошуку нових форм і засобів реалізації вищезазначених педагогічних технологій, проведенні експериментальної роботи для визначення ефективності технологій формування полікультурної компетентності в іноземних студентів-медиків протягом вивчення гуманітарних дисциплін.

#### Список використаних джерел

1. Белкин А. Витакенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) / А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая // Педагогическое образование. – 2007. – № 1. – С. 26–32.
2. Зайцев В. Современнее педагогические технологи: учебное пособие. В 2 кн. Кн. 1 / В. Зайцев. – Челябинск, ЧГПУ, 2012. – 411 с.
3. Добротвор О. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження [Електронний ресурс] / О.В. Добротвор // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 5–62. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_8)

4. Иванова В. Педагогика. Электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В.А. Иванова, Т.В. Левина. – Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/09\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/09_01.html)

5. Ленкова О. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх лікарів на засадах використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі / О.О. Ленкова, С.В. Міщенко, Г.Ю. Мороховець // Вісник ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія». – 2015. – Т. 15, вип. 3, ч. 1. – С. 264–269.

6. Лілія Гриневич: Серед іноземців найбільше в Україну їдуть навчатися з Індії [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-sered-inozemciv-najbilshe-v-ukrayinu-yidut-navchatisya-z-indiyi>

7. Ортинський В. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – Режим доступу: [http://www.studmed.ru/ortinskiy-vl-pedagogka-vischoyi-shkoli\\_678246e12e3.html](http://www.studmed.ru/ortinskiy-vl-pedagogka-vischoyi-shkoli_678246e12e3.html)

8. Фіцула М. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Режим доступу: [http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu\\_kioivist\\_Ficyla\\_Pedagogika\\_VSh/](http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kioivist_Ficyla_Pedagogika_VSh/)

### References

1. Belkin, A.S. & Verbitskaia, N.O. (2007). *Vitahennoe obrazovanie v sisteme pedahohicheskoho znaniia (vitahennaia kontsepsiia lichnosti)* [Vitagenous education in the system of pedagogical knowledge (vitagenous conception of personality)]. *Pedahohicheskoe obrazovanie* [Teacher Education], no. 1, pp. 26-32 (in Russian).

2. Zaitsev, V. (2012). *Sovremennye pedahohicheskyye tekhnologii: v 2-kh kniakh, kniha 1* [Modern pedagogical technologies: in 2 books, book 1], Cheliabinsk, ChHPU Publ., 411 p. (in Russian).

3. Dobrotvor, O.V. (2013). *Komunikatyvna kompetentnist yak predmet naukovooho doslidzhennia* [Communicative competency as a subject of scientific research]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka* [Pedagogical Process: Theory and Practice], issue 3, pp. 56-62. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_8) (in Ukrainian).

4. Ivanova, V.A., Levina, T.V. *Pedahohika* [Pedagogics]. Access mode: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/09\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/09_01.html) (in Russian).

5. Lenkova, O.O., Mishchenko, S.V. & Morokhovets, H.Yu. (2015). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentsii maibutnikh likariv na zasadakh vykorystannia kompiuternykh tekhnologii u navchalnomu protsesi* [Forming informational and communicative competency among the future doctors on bases of computer technologies usage in the educational process]. *Visnyk VDNZU 'Ukrainska medychna stomatolohichna akademiia'* [Visnyk VDNZU 'Ukrainian Medical Dentistry Academy'], vol. 15, issue 3, part 1, pp. 264-269 (in Ukrainian).

6. Liliya Hrynevych: *Sered inozemtsiv naibilshe v Ukrainu idut navchatisya z Indii* [Liliya Hrynevych: among foreign students most of the arrived to Ukraine for studying are from India]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine]. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-sered-inozemciv-najbilshe-v-ukrayinu-yidut-navchatisya-z-indiyi> (in Ukrainian).

7. Ortynskyi, V.L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [High school pedagogics]. Kyiv: Tsen-tr uchbovoi literatury Publ., 472 p. Access mode: [http://www.studmed.ru/ortinskiy-vl-pedagogka-vischoyi-shkoli\\_678246e12e3.html](http://www.studmed.ru/ortinskiy-vl-pedagogka-vischoyi-shkoli_678246e12e3.html) (In Ukrainian).

8. Fitsula, M.M. *Pedahohika vyshchoi shkoly* [High school pedagogics]. Access mode: [http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu\\_kioivist\\_Ficyla\\_Pedagogika\\_VSh/](http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kioivist_Ficyla_Pedagogika_VSh/) (in Ukrainian).

Статья посвящена анализу использования педагогических технологий формирования поликультурной компетентности иностранных студентов-медиков на протяжении изучения дисциплин гуманитарного цикла, в частности, при изучении дисциплины «Украинский язык как иностранный». В статье проведен анализ литературы по вопросам формирования поликультурной компетентности иностранных студентов-медиков. Автор освещает основные характеристики педагогичес-

ких технологій формування полікультурної компетентності іноземних студентів-медиків, їх принципи, методи, форми, засоби навчання. Автор відзначає необхідність комбінування педагогічних технологій з уделенням уваги технології комунікативного навчання іноземній культурі.

*Ключевые слова: поликультурная компетентность, педагогические технологии, интенсивное обучение, информационно-коммуникационные технологии, иностранные студенты-медики, гуманітарні дисципліни.*

The article is devoted to the analysis of pedagogical technologies of forming polycultural competency of foreign medical students while learning subjects of the humanitarian cycle, «Ukrainian as a Foreign Language» in particular. The article contains the analysis of literature on the issues of forming policultural competency of the foreign medical students. The author enlightens peculiar characteristics of the pedagogical technologies of forming polycultural competency of foreign medical students, as well as the principles, methods, means of education in these technologies. The author notes the necessity of combining pedagogical technologies paying attention to the communicative technology of foreign culture learning.

*Key words: polycultural competency, pedagogical technologies, intensive learning, informational and communicative technologies, foreign medical students, humanitarian disciplines.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-150-156

УДК 378.1-054.6

**Ю.М. ЛУКАШ,**

*викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами Державного закладу «Луганський державний медичний університет» (м. Рубіжне)*

## **ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті розглянуто основні аспекти формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Сформовано авторський погляд на «професійно-комунікативну компетентність майбутніх магістрів медицини» як на складну особистісно-професійну якість, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну медичну діяльність як у світі медицини, так і у світі людей. Розкрито суть соціально-гуманітарних дисциплін у підготовці висококваліфікованих фахівців медичної сфери.

*Ключові слова: компетентність, професійно-комунікативна компетентність, соціально-гуманітарні дисципліни, студенти-медики.*

**П**остановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена тим, що реформування системи вищої професійної освіти, а саме вдосконалення процесу навчання фахівців медицини, передбачає підготовку висококваліфікованих медиків, які б змогли швидко та адекватно вирішувати професійні завдання, здійснювати комунікацію і були здатні до саморозвитку та самонавчання в умовах, що швидко змінюються. Саме у такому контексті особливого значення набуває проблема формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків. Найефективніше у цьому допоможе вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі формування професійно-комунікативної компетентності присвячено багато наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Беспалько, Д. Годлевська, А. Дубакова, Ю. Ємельянов, К. Ларсон, С. Петрушина, Дж. Равен, А. Холідей, Г. Жондоров, Т. Казанін, В. Кашницький, Є. Семенова, Г. Трофімов, Ф. Хусайнов, Д. Ширшов, А. Щербов та ін.). Професійно-комунікативну компетентність спеціаліста досліджували О. Абдуліна, Б. Ананьєв, Ю. Ємельянов, Н. Жуков, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Маркова, Л. Петровська, Є. Сидоренко, О. Шломенко, В. Бодров, Є. Клімов, В. Краєвський, К. Романова, С. Смирнов, В. Шадріков та ін.

За результатами аналізу наукових досліджень виявлено, що феномену професійно-комунікативної компетентності, її функціям та компонентам приділялася достатня увага. Проте процес формування професійно-комунікативної компетентності фахівців-медиків ще не був предметом дослідження науковців.

**Метою статті** є висвітлення особливостей формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-комунікативна компетентність майбутніх магістрів медицини передбачає позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби (людяність, працелюбність, чесність, чуйність, патріотичність), які реалізуються в межах своєї професії.

Професійно-комунікативна компетентність є невід'ємною частиною професійної діяльності індивіда, бо саме вона відображає особистісні якості та властивості фахівця, за допомогою яких він самостійно й ефективно реалізовує завдання професійної діяльності, в тому числі ті, що пов'язані з діями інших людей. Сформованість цієї компетентності у фахівця свідчить про його теоретичну та практичну готовність до здійснення ефективної професійної діяльності в певній галузі, що вимагає встановлення регулярних комунікативних контактів з іншими співробітниками. Зокрема невід'ємними атрибутами цієї компетентності є готовність визначати оптимальні шляхи колективного досягнення поставлених цілей, умінь успішно працювати з іншими людьми, розробляючи колективні рішення й реалізуючи найкращі з них на практиці [16].

Майбутнім медичним працівникам важливо оволодіти професійно-комунікативною компетентністю, до якої входить комплекс професійно-комунікативних умінь та навичок, оскільки саме вони становитимуть базу їх фахової майстерності.

У розумінні комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів Н. Касевич вбачає сукупність професійних якостей, моральних цінностей і комунікативних умінь майбутнього лікаря, що реалізуються під час спілкування. Так, до професійно-комунікативних якостей науковець відносить: професійну ерудицію, спостережливість, здатність до логічного осмислення діагностичних і лікувальних маніпуляцій, тактовність, обачність; моральними цінностями вважає: толерантність, чуйність, ввічливість, привітність, співчуття, доброчинність; комунікативними вміннями: вміння спілкуватися з пацієнтами, рідними пацієнта, колегами, підлеглими та адміністрацією [6, с. 19].

Професійна лікарська діяльність має ряд специфічних особливостей, і її успішність визначається не тільки професійними знаннями і навичками, а й вміннями реалізувати їх у своїй діяльності за рахунок розвитку професійних якостей особистості. Праця лікаря характеризується тим, що істотне місце в ній займає значна кількість міжособистісних контактів. У діяльності лікаря комунікативна компетентність обумовлює ефективність спілкування з пацієнтами, їхніми родичами, колегами та ін. Це така комунікативна взаємодія, яка сприяє успішному вирішенню проблем учасниками комунікації; забезпечує досягнення цілей спілкування з оптимальними витратами і приводить до досягнення взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню [4].

Відомий український учений Л. Пиріг зазначив, що саме у діалозі між лікарем та пацієнтом реалізується професійно-прикладний аспект функціонування мови у сфері медицини, а живе слово лікаря ніколи не втратить свого особливого значення [10, с. 48].

Оволодіння мистецтвом слова є важливою умовою успішного впливу на пацієнтів, потужним засобом профілактики та лікування захворювань. Відомий давньогрецький учений Гіппократ вважав, що супутником лікаря у професійній діяльності має бути ввічливість, оскільки суворість сприяє виникненню бар'єрів між лікарем та пацієнтом [7, с. 54].

Основою мовних контактів лікаря і пацієнта, складовими високої культури мовлення медичних працівників Ю. Віленський вважає тонкий психологізм лікаря, чуйність та увагу до конкретного хворого, індивідуалізацію мовних впливів, які мають бути вираженими й точно адресованими конкретному пацієнтові, негайне врахування психологічної реакції хворого на будь-який мовний «хід» лікаря [9, с. 119].

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також вміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Сформованість цієї якості у майбутніх лікарів передбачає володіння мовленнєвими вміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення комунікації [10, с. 51].

Зазначимо, що сьогодні від фахівців медичного профілю вимагається володіння не тільки професійною компетентністю, яка безпосередньо пов'язана з предметом власної праці, але й наявність високого рівня розвитку комунікативної компетентності, яка внаслідок подальшого становлення інформаційного суспільства посідає не менш важливе місце, ніж професійна підготовленість [12].

Професійно-комунікативну компетентність майбутніх магістрів медицини ми розглядаємо як складну особистісно-професійну якість, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну медичну діяльність як у світі медицини, так і у світі людей.

На нашу думку, професійно-комунікативна компетентність майбутніх медиків включає:

- професійні та спеціальні знання, уміння, навички; здатність функціонувати в соціумі з урахуванням позицій інших людей;

- можливість вступати до комунікації з метою бути зрозумілим; здатність вільно володіти мовою конструктивного діалогу;

- вміння правильно й доступно формулювати професійну думку та суспільно-громадську позицію, особистісне самовираження медичного працівника.

Досягнути цього майбутні лікарі зможуть у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Оскільки лікар є тим фахівцем, який постійно працює безпосередньо з людиною, то він повинен мати високий рівень підготовки із соціально-гуманітарних дисциплін, які в процесі свого вивчення формують людину мислячу, моральну, гуманну, свідому.

Саме соціально-гуманітарна підготовка впливає на формування світогляду майбутніх магістрів медицини.

До соціально-гуманітарних дисциплін відносять предмети з галузей історії, філології, літератури, філософії, педагогіки, психології, соціології, економіки, права, релігії, мистецтвознавства, музики, культури та ін., які людина використовує, щоб зрозуміти світ. Такі дисципліни мають не лише навчальне, але й значне світоглядно-орієнтувальне значення.

Під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін акцентується увага на розвитку комунікативних навичок, що дозволить вмотивовано використовувати мовні засоби для досягнення тих результатів, які прогнозуються студентами-медиками і пов'язані з їх професійною діяльністю. Процес вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу передбачає засвоєння наукових знань про суспільство, людину, її природу, можливості її розвитку й саморозвитку, місце й роль особистості в суспільстві, а також впливає на формування ключових компетентностей майбутніх фахівців [1].

Соціально-гуманітарні дисципліни спрямовані на гуманізацію навчального процесу, вирішення виховних завдань, що мають свою соціально-вікову специфіку на різних стадіях реалізації освітніх програм. Такі дисципліни соціально-гуманітарного циклу, як філософія, соціологія, культурологія, політологія, історія, українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова, фізичне виховання, етика та естетика, педагогіка, психологія тощо, що вивчаються у вищій школі, мають природний змістовий потенціал щодо формування всебічно розвиненої, високодуховної, гармонійної особистості. Усі ці дисципліни дають майбутнім фахівцям основні ціннісно-світоглядні орієнтири, вчать мислити і діяти конструктивно та творчо. Інтелектуальний, естетичний, етичний розвиток особистості, підвищення рівня освіти майбутнього фахівця є важливою умовою його професійного самовизначення в подальшій трудовій діяльності. Без певних філософських, етичних, політологічних, культурологічних уявлень сьогодні неможливо глибоко осмислити дійсність у взаємодії всіх її сторін і зв'язків, в єдності всіх її законів і суперечностей, без володіння літературною мовою неможливе формування конкурентоспроможного фахівця, який би відповідав вимогам сучасного ринку праці. Відповідно зростає значення і роль навчальних предметів, що сприяють формуванню світоглядної орієнтації студента, усвідомленню ним свого місця й ролі в суспільстві, мети і сенсу соціальної та особистої активності, відповідальності за свої вчинки у виборі форм і напрямів своєї діяльності [13].

Основою формування професії лікаря, визначальною її рисою є моральність, гуманність. Парадигму гуманітарних проблем лікарської професії відображає гуманітарний аспект медичної освіти. Це такі проблемні питання, як: взаємостосунки лікаря й пацієнта та його родичів, цілісний підхід у профілактиці та лікуванні захворювань, питання медичного права та ін. [8]. Тому вивчення соціально-гуманітарних дисциплін для студентів-медиків є тим фактором, що визначає напрям їх розвитку як фахівців та як особистостей.

Для нашого дослідження важливим є той факт, що соціально-гуманітарна підготовка є обов'язковою для лікарів, оскільки саме така освіта є тим фундаментом, на якому будується людська особистість.

На нашу думку, професійно-комунікативна компетентність медичних фахівців ставить за мету формування системи знань, умінь, навичок; розвиток особистісних якостей, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності; розвиток самої особистості, що передбачає залучення її до системи гуманістичних, загальнолюдських цінностей.



Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема майбутніх лікарів, має важливе значення, оскільки лікар перебуває у постійному безпосередньому контакті з пацієнтами та їх рідними, що передбачає наявність у нього високого рівня уміння спілкуватися, знаходити потрібні слова, виявляти толерантність та емпатію, бути емоційно виваженою людиною. У зв'язку з тим, що контакти лікаря не обмежуються лише міжособистісною взаємодією, студентам вищого медичного навчального закладу необхідно оволодівати основами консультативної і психотерапевтичної роботи з пацієнтами та їхніми близькими людьми [14].

Формування професійної комунікативної компетентності передбачає [11, с. 230]:

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- вмиле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що перебуває в контексті попередніх повідомлень;
- володіння основами риторичних знань і вмінь;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Що стосується формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, то ми погоджуємося з В. Беспальком, який розуміє цей процес як «педагогічну систему, що являє собою сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості фахівця» [2, с. 6].

Засобом формування професійної комунікативної компетентності, за Е. Бібіковою, є спілкування, однак у тому випадку, якщо воно здійснюється на діяльній, мотиваційній, ситуативно обумовленій основі з використанням професійно орієнтованого змісту як теми спілкування [3].

Загальноприйнятими факторами формування професійно-комунікативної компетентності фахівців є соціальні, психологічні і організаційно-педагогічні. Соціальні фактори характеризуються сучасними вимогами до особистості, потребами людини в діяльності, постійним підвищенням кваліфікації, розробкою професіограми фахівця як еталонної моделі. До психологічних факторів належать особливості змісту і характеру діяльності особистості як суб'єкта і об'єкта освітнього процесу; рівень готовності до діяльності. Організаційно-педагогічні фактори показують особливості процедури і організації освітнього процесу [15].

Процес цілеспрямованого формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців потребує реалізації конкретних завдань, а саме [5, с. 87]:

- оволодіння теорією професійного спілкування;
- пізнання структури, функцій, стилів, моральних принципів професійного спілкування, входження у технологію цього процесу;
- формування у результаті цього професійно-комунікативних умінь і навичок, розвитку гуманістичного мислення;
- усвідомлення цінностей професії;
- формування й активізація мотиваційної сфери на здобуття професії, самоаналізу і дидактичної рефлексії тощо.

Під формуванням професійно-комунікативної компетентності у вищому медичному навчальному закладі розуміють процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з природничо-гуманітарних, фундаментальних та клінічних дисциплін; уміння застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях; розвиток особистісно важливих якостей і професійно важливих властивостей, що забезпечить особистісне становлення майбутнього лікаря [15].

Досягнути сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини можна у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін шляхом розв'язання конкретних завдань, до яких відносимо:

- активізацію мотивацію на здобуття медичної освіти;
- усвідомлення цінностей медичної професії;
- формування професійно-комунікативних умінь та навичок;
- розвиток гуманістичного мислення; дидактичну рефлексію; самоаналіз.

Умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів можна об'єднати у такі групи [15]:

- організаційно-управлінські: навчальний план підготовки; графіки навчального процесу; розклад занять; матеріально-технічне забезпечення; визначення критеріїв рівня професійної компетентності;
- навчально-методичні: відбір змісту навчальних занять, інтеграція різних тем; розробка інтерактивного навчально-методичного забезпечення дисциплін;
- процесуальні: форми, методи і засоби навчання студентів і оцінки успішності;
- психолого-педагогічні: здійснення діагностики особистісного розвитку студентів, впровадження системи стимулювання мотивації, визначення критеріїв компетентності.

Найбільшою мірою формуванню професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків на заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін сприятиме організація діяльності з вирішення професійно-комунікативних ситуацій, адже їх розв'язання, з одного боку, вимагатиме наявності в суб'єкта певних професійно-комунікативних якостей, а з іншого – сприятиме їх подальшому розвитку.

Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків можливе у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін за рахунок виконання таких завдань:

- формування ставлення до праці як до соціально і особистісно значущої діяльності, джерела й чинника матеріальних і духовних цінностей;
- формування системи професійних знань, умінь, навичок;
- формування культури спілкування з пацієнтами, їхнім родичами та колегами;
- залучення індивіда до системи культурних цінностей і вироблення особливого ставлення до них;
- розкриття змісту загальносуспільних норм моралі (доброти, взаєморозуміння, милосердя, співчуття та ін.) і культивування інтелігентності як значущого особистісного параметра;
- розвиток інтелектуально-моральної свободи індивіда, здатності до самооцінки, саморегуляції поведінки та діяльності, світоглядної рефлексії.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, вивчення студентами вищих медичних навчальних закладів дисциплін соціально-гуманітарного циклу є невід'ємною складовою формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків, а також особистості висококваліфікованого спеціаліста у сфері медицини.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в необхідності розкриття структури професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини.

#### Список використаних джерел

1. Бабишена М.І. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у процесі становлення майбутніх суднових офіцерів / М.І. Бабишена // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика: матеріали міжнародної науково-практичної веб-конференції (15–16 травня 2013 р., м. Херсон) / за ред. В.В. Кузьменка, І.Я. Жорової, І.В. Воскової, В.С. Мусієнко. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – С. 8–10.
2. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
3. Бибикина Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Э.В. Бибикина. – Майкоп, 2006. – 29 с.
4. Гуменна І. Комунікативна компетентність як одна із складових професійної культури майбутніх лікарів / І. Гуменна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2013. – Вип. 29. – С. 42–45.
5. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника / О.Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.
6. Касевич Н.М. Медсестринська етика і деонтологія: підручник / Н.М. Касевич. – К.: Інститут культурології АМУ. – 2009. – 184 с.

7. Кубицький С.О. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників / С.О. Кубицький, Н.В. Неділька // Вісник Національної академії оборони. Питання педагогіки. – 2010. – № 2 (15). – С. 55.

8. Микиртічан Г.Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования [Электронный ресурс] / Г.Л. Микиртічан // Портал информационной поддержки медицинских руководителей. – Режим доступа: <http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906>

9. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.

10. Пиріг Л.А. Медицина і українське суспільство: зб. мед. публіц. пр. / Л.А. Пиріг. – К.: Б. в., 1998. – 472 с.

11. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму: монографія / В.Л. Погрібна. – К.: Алерта: КНТ: ЦУЛ, 2008. – 336 с.

12. Приходько А.М. Структура професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю / А.М. Приходько // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: науково-методичний журнал. Вип. 18. – Чернівці: Наші книги, 2014. – С. 69–72.

13. Прокопова О.П. Вивчення гуманітарних дисциплін у формуванні майбутніх фахівців (інженерів-механіків) [Електронний ресурс] / О.П. Прокопова. – Режим доступу: [http://irprobuk.cv.ua/index.php?option=com\\_jalendar&view=articles&year=2015&month=10&day=5/](http://irprobuk.cv.ua/index.php?option=com_jalendar&view=articles&year=2015&month=10&day=5/).

14. Риндіна Н.Г. Розвиток комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах / Н.Г. Риндіна, М.Ю. Котелюх // Реалізація закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференцз'язку): матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, присвяченої пам'яті ректора чл.-корр. НАМН України, проф. Л. Я. Ковальчука, Тернопіль 21–22 травня 2015 р. / Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського. – Тернопіль: ТДМУ, 2015. – С. 563–567.

15. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія / М.М. Філоненко. – Київ: Центр учбової літератури, 2015. – 334 с.

16. Шломенко О.Б. Про професійно-комунікативну компетентність сучасного фахівця [Електронний ресурс] / О. Б. Шломенко. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/35\\_OINBG\\_2010/Pedagogica/76269.doc.html](http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/76269.doc.html).

## References

1. Babyshena, M.I. (2013). *Rol sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u protsesi stanovlennia maibutnykh sudnovykh ofitseriv* [The role of social and humanitarian disciplines in the process of formation of future ship officers]. *Psykholoho-pedahohichni zasady diialnosti fakhivtsia: istoriia, teoriia, praktyka: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi veb-konferentsii* [Psychological and pedagogical principles of activity of a specialist: history, theory, practice: materials of the international scientific and practical web-conference]. Kherson, KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», pp. 8-10 (in Ukrainian).

2. Bepalko, V.P. & Tatur, Yu.H. (1989). *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo protsessa podhotovki spetsialistov* [A systematic and methodical support of the educational process of specialists training]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 144 p. (In Russian).

3. Bibikova, E.V. (2006). *Formirovanie osnov inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti u budushchikh ekologov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of bases of foreign language communicative competence in the future ecologists. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Maikop Publ., 29 p. (In Russian).

4. Humenna, I. (2013). *Komunikatyvna kompetentnist yak odna iz skladovykh profesiinoi kultury maibutnykh likariv* [Communicative competence as one of the components of professional culture of future doctors]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Bulletin of the Uzhhorod National University], issue 29, pp. 42-45 (in Ukrainian).

5. Karpenko, O.H. (2004). *Profesiine stanovlennia sotsialnoho pratsivnyka* [Professional growth of social worker]. Kyiv, DTSSM, 164 p. (in Ukrainian).

6. Kasevych, N.M. (2009). *Medsestrynska etyka i deontolohiia* [Nursing Ethics and Deontology]. Kyiv, Instytut kulturolohii AMU Publ., 184 p. (In Ukrainian).

7. Kubitskyi, S.O. & Nediilka, N.V. (2010). *Osoblyvosti profesiinoi komunikativnoi vzaiemodii maibutnykh medpratsivnykiv* [Features of professional communicative interaction of future

health workers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii oborony. Pytannia pedahohiky* [Bulletin of the National Academy of Defense. Pedagogy], no. 2 (15), pp. 55 (in Ukrainian).

8. Mykyrtychan, H.L. *Humanitarnaia sostavliaiushchaia vysheho meditsinskoho obrazovaniia* [Humanitarian component of higher medical education]. *Portal informatsionnoi podderzhki meditsynskikh rukovoditelei* [Information support portal for medical executives]. Access mode: <http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906> (in Russian).

9. Nazar, P.S., Vilenskyi, Yu.H. & Hrando, O.A. (2002). *Osnovy medychnoi etyky* [Fundamentals of Medical Ethics]. Kyiv, Zdorovia Publ., 344 p. (In Ukrainian).

10. Pyrih, L.A. (1998). *Medytsyna i ukrainske suspilstvo* [Medicine and Ukrainian society]. Kyiv, 472 p. (In Ukrainian).

11. Pohribna, V.L. (2008). *Sotsiologiia profesionalizmu* [Sociology of professionalism]. Kyiv, Alerta Publ., KNT Publ., TsUL Publ., 336 p. (In Ukrainian).

12. Prykhodko, A.M. (2014). *Struktura profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu* [The structure of professional and communicative competence of future technical specialists]. *Osvitnii prostir. Hlobalni, rehionalni ta informatsiini aspekty* [Educational space. Global, regional and informational aspects]. Chernivtsi, Nashi knyhy Publ., no. 18, pp. 69-72 (in Ukrainian).

13. Prokopova, O.P. *Vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u formuvanni maibutnikh fakhivtsiv (inzheniriv-mekhanikiv)* [The study of the humanities in formation of future professionals (mechanical engineers)]. Access mode: [http://ippobuk.cv.ua/index.php?option=com\\_jalendar&view=articles&year=2015&month=10&day=5/](http://ippobuk.cv.ua/index.php?option=com_jalendar&view=articles&year=2015&month=10&day=5/) (in Ukrainian).

14. Ryndina, N.H. & Koteliukh, M.Yu. (2015). *Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u vyshchikh medychnykh navchalnykh zakladakh* [Development of communicative competence of foreign students in higher medical educational institutions]. *Realizatsiia zakonu Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" u vyshchii medychnii ta farmatsevtichnii osviti Ukrainy (z distantsiinym pidednanniam VM(F)NZ Ukrainy za dopomohoiu videokonferentsyiazku)* [Implementation of the Law of Ukraine 'On Higher Education' in Ukraine's Higher Medical and Pharmaceutical Education (with Remote Connection of HM(F)EI of Ukraine through Video Conferencing)]. Ternopil, TDMU Publ., pp. 563-567 (in Ukrainian).

15. Filonenko, M.M. (2015). *Psykhologiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria* [Psychology of the personal formation of the future doctor]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 334 p. (In Ukrainian).

16. Shlomenko, O.B. *Pro profesiino-komunikatyvnu kompetentnist suchasnoho fakhivtsia* [On professional-communicative competence of the modern professional]. Access mode: [http://www.rusnauka.com/35\\_OINBG\\_2010/Pedagogica/76269.doc.htm](http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/76269.doc.htm) (in Ukrainian).

В статье рассмотрены основные аспекты формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов-медиков в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Сформирован авторский взгляд на «профессионально-коммуникативную компетентность будущих магистров медицины» как на сложное личностно-профессиональное качество, которое обеспечивает целостную профессионально-коммуникативную медицинскую деятельность как в мире медицины, так и в мире людей. Раскрыта суть социально-гуманитарных дисциплин в подготовке высококвалифицированных специалистов медицинской сферы.

*Ключевые слова:* компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность, социально-гуманитарные дисциплины, студенты-медики.

The article deals with the main aspects of the formation of the professional and communicative competence of medical students in the process of studying social and humanitarian disciplines. The author's views «professional and communicative competence of future masters of medicine» as a complex personal and professional quality, which ensures integral professional and communicative medical activity both in the world of medicine and in the world of people. The essence of social and humanitarian disciplines in training highly skilled medical specialists is revealed.

*Key words:* competence, professional and communicative competence, social and humanitarian disciplines, medical students.

Одержано 3.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-157-161

УДК 378.81'243

**O.O. MICHLIK,**

*Oberlehrer des Lehrstuhls für Philologie und Übersetzung der Alfred Nobel-Universität (Dnipro)*

**T.I. MANIAKINA,**

*Dozentin des Lehrstuhls für Philologie und Übersetzung der Nationalen Lasarian-Universität (Dnipro)*

**O.O. PLUSTSCHAI,**

*Hochschullehrer des Lehrstuhls für Philologie und Übersetzung der Alfred Nobel-Universität (Dnipro)*

## ZU MANCHEN SPEZIFIKA DER LEHRKOMMUNIKATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN NICHT SPRACHORIENTIERTEN HOCHSCHULEN

In dem vorliegenden Artikel werden einige linguistische, psychologische und kulturelle Faktoren untersucht, die die didaktische Qualitätserhöhung der Lehrkommunikation im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht an nicht sprachenorientierten Hochschulen fördern.

*Schlüsselwörter: Lehrkommunikation, rhetorische Grundlage der Lehrkommunikation, lingua-sozialer Aspekt des fremdsprachigen Verkehrs, kulturelle Spezifik des fremdsprachigen Verkehrs, Lehrende, Lernende.*

**P**roblemstellung. Der folgende Artikel soll die Qualität der mündlichen Kommunikation im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht an nicht sprachenorientierten Hochschulen näher beleuchten.

**Analyse der letzten Untersuchungen und Veröffentlichungen.** Mit dem Problem der didaktischen Qualitätserhöhung der Lehrkommunikation an nicht sprachenorientierten Hochschulen beschäftigen sich solche Wissenschaftler: O.W. Kijaschko, S.I. Medinska, O.W. Popel, O.B. Tarnopolski, L.M. Ternawska, O.A. Schaueremann, A.W. Schischko.

**Zielformulierung.** Es ist notwendig, die spezifischen Faktoren, welche für eine erfolgreiche Unterrichtskommunikation notwendig sind, zu untersuchen.

**Darlegung der Hauptinformation.** Die Erweiterung und Intensivierung der internationalen Beziehungen der Ukraine machen die Frage, inwieweit kann die Lehre entsprechend der immer wichtiger werdenden Rolle der Fremdsprachen im ukrainischen Bildungssystem verbessert werden, aktueller denn je. Die veränderten Bedingungen der modernen Marktwirtschaft zwingen Fachleute verschiedenster Bereiche, in der geisteswissenschaftlichen Kompetenzaneignung, besonders aber beim Erlernen von Fremdsprachen, manches umzudenken. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Qualität und der Erfolg der internationalen Zusammenarbeit nicht allein von der Beherrschung der Zielsprache abhängen, sondern auch vom Bewusstsein über die sozialen und kulturellen Werte und Unterschiede des Partners bestimmt werden.

Die Tatsache, dass «wenn wir die Sprache als einen wesentlichen kulturellen Faktor betrachten, es offensichtlich ist, dass der Übersetzungsprozess tatsächlich ein Prozess des gegenseitigen Austauschs der Kulturen ist» [3, S. 204]. Kann gar nicht genug betont werden.

Daraus ergibt sich folgerichtig, dass auch die Kultur- und Verhaltensaspekte im Fremdsprachenunterricht mit den Sprachlernern in der Vorbereitung auf ihre Sicht auf andere Kulturen unbedingt behandelt und vermittelt werden sollten.

Es ist allgemein bekannt, dass die Wahrnehmung des Lehrstoffes in einem nicht zu unterschätzenden Maße von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt. Entscheidend ist dabei seine Fähigkeit, Interesse am Thema zu wecken, den konkreten Lehrstoff und den ganzen Unterricht in einer zugänglichen und unterhaltsamen Form zu präsentieren und somit das Gelernte langfristig bei den Sprachenlernern zu verfestigen. Doch stellt sich nun die Frage, wie kann der Lehrende dies in der begrenzten vorgegebenen Zeit, welche ihm gerade an nicht sprachorientierten Hochschulen zur Verfügung steht, überhaupt erreichen. Die Lösung dieser Frage hängt von verschiedenen Komponenten ab, deren sich die Fremdsprachenlehrer bewusst sein müssten.

Zu den wichtigsten Komponenten gehören zweifelsohne die Faktoren, welche die linguasozialen Aspekte berücksichtigen, da diese besonders geeignet sind, den Unterricht dynamisch und interessant zu gestalten und dennoch linguistische Kenntnisse zu vermitteln. Um diese Zielsetzung zu realisieren, ist eine bestimmte Methodik notwendig.

Die verschiedenen Faktoren berücksichtigend, die die Aneignung des Lehrstoffes beeinflussen ist es notwendig sich auf eine rhetorisch-didaktische Zielsetzung zu konzentrieren. Diese Zielsetzung basiert auf der Gemeinsamkeit von sechs im Vorfeld zu klärenden Fragen: *Wer spricht?; Zu wem?; Wie?; Was?; Warum?; Unter welchen Umständen?*

Gerade diese rhetorische Grundlage gibt uns die Möglichkeit, bereits von Anfang an, das Erlernen der Fremdsprache mit soziokulturellen Werten zu verknüpfen.

Der erste Teil der rhetorischen Grundlage bestimmen die Fragen – *Wer spricht?* und *Zu wem wird gesprochen?* Die Lehrsituation setzt hier allerdings die Antworten bereits voraus. Die Gesprächspartner sind der Lehrer und der Student, d.h. zwei Menschen, die einander schon kennen. Schon beim ersten Unterricht, wenn das Thema «Bekanntschaft» eingeführt wird, sollte man also eine bestimmte Anzahl lexikalischer Einheiten einführen, die zu den Begriffen *Lehrer und Student* gehören, wobei aber die kulturelle Spezifik einzelner Wörter erklärt werden muss. Erwähnenswert wären hierbei beispielsweise die veränderten Bedeutungen der Begriffe *Dozent, studieren, Student, oder lernen* in der russischen bzw. ukrainischen und der deutschen Sprache. Um den soziolinguistischen Aspekt des Vokabulars einprägsamer zu machen, wäre es weiterhin von Vorteil, die Lerner auch mit umgangssprachlichen Formen vertraut zu machen, welche ständig bzw. häufig von Muttersprachlern verwendet werden. Gerade an wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen bieten sich hier eine Reihe umgangssprachlicher deutscher Phrasen aus dem wirtschaftlichen und berufsorientierten Wortschatz an, wie z.B. *Arbeitsbummelei, Lehrgeld zahlen, auf die harte Tour lernen*. Diese Praxis soll die Lerner stärker motivieren, die Fremdsprache auch zielgerichtet zu erlernen. Der bedeutende sowjetische Germanist Valentin Devkin weist allerdings darauf hin, dass die Lerner zwar einerseits mit alltagssprachlichen Phrasen vertraut sein sollten, der Dozent diese aber nicht fahrlässig lehren oder gar nutzen sollte [4, S. 5–6].

Weiterhin erläutert der Wissenschaftler, dass auch in völlig identischen Situationen, eine bestimmte Umgangssprache zwar für den Muttersprachler erlaubt sein kann, für den Fremdsprachler jedoch immer unzulässig bleibt. Für den einen wird es vielleicht nur merkwürdig oder komisch klingen, für den anderen eventuell aber auch völlig unangebracht. In der offiziellen Kommunikation mit einem Muttersprachler kann die Einbeziehung zu vertrauter Wörter somit als Anmaßung, als eine unzulässige, übermäßige Vertrautheit wahrgenommen werden [4, S. 5–6].

Es ist richtig, dass eine übermäßige Regulierung und Akzentuierung der literarischen Hochsprache immer Aufmerksamkeit auf sich zieht. Doch ist daran nichts falsch. Denn im Ergebnis ist das wesentlich besser, als eine von vorneherein zum Scheitern verurteilte versuchte Natürlichkeit der Umgangssprache anzustreben. Somit ist es unerlässlich, dass man bei der Vermittlung umgangssprachlicher Phrasen, den Studenten unbedingt deutlich zu machen, mit diesem Vokabular Maß zu halten.

Selbstverständlich ist die Grundlage der Lehrer-Student-Dichotomie die Entwicklung ihrer Beziehung im Laufe des Unterrichts, welche die Struktur der Zusammenarbeit bildet. Diese Struktur beinhaltet verbale und paralinguistische Zeichen. Sie sind immer an den spezifischen Partnern gebunden und konkrete Träger des sozialen Charakters ihrer Zusammenarbeit [5, S. 124]. Die Struktur der Zusammenarbeit findet ihre Grenzen im Vokabular des Lernenden. Diese Grenze ist ebenso wie das Niveau der sprachlichen Zusammenarbeit einer ständigen Transformation unterworfen und ändert sich mit dem Fortschritt des Spracherwerbs.

Die sprachliche Interaktion von Sprachlehrer und Sprachlerner bildet ein flexibles komplexes System, welches durch das Sprachniveau ebenso wie durch die Thematik begrenzt ist. «Die Grenzen jedweder konkreten Äußerung als einer Einheit der mündlichen Kommunikation werden durch den Wechsel des Themas bestimmt, durch den Wechsel des Gesagten. ...Der Dialog in seiner Einfachheit und Klarheit ist die klassische Form der verbalen Kommunikation“ [1, S. 250].

Betrachten wir die folgenden Fragen, die sich auf die rhetorischen Grundlagen der schulisch-wissenschaftlichen Kommunikation beziehen: *Wie wird etwas gesagt?* und *Was wird gesagt?* Auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen stellen wir fest, dass die Beziehungen zwischen den kommunizierenden Einheiten unterschiedlich sein können: intensiv, gleichgültig, vertrauensvoll, flüchtig usw., mit anderen Worten, eine positive oder negative emotionale Färbung haben können. Um das gewünschte erfolgreiche Ergebnis eines Unterrichts zu erzielen, sollte zu allererst eine positive Reaktion bei Lernenden gefördert werden. Um dieses Ziel zu erreichen sind sowohl der Eindruck des Lehrenden auf den Lernenden (seine Art und Weise, Manieren etc.) als auch die Versorgung des Lernenden mit Unterrichtsmaterialien wichtig [3, S. 64]. Hier sind die Sprechenden eine weitgehend untergeordnete Intuition. Dennoch sollten die vom Lehrenden gegebenen verbalen Zeichen stets positiv konnotiert sein, um falsche Interpretationen des Gesagten zu verhindern. Bei der Betrachtung der Fragestellung «*Wie?*» nimmt die Überzeugungskraft der zu unterrichtenden Lehrmaterialien eine herausragende Stellung ein. Diese Überzeugungskraft fehlt, wenn sich die Lernenden nicht für das Lehrmaterial interessieren. Deshalb muss die Antwort nach dem «*Wie?*» vor allem lauten: Niemals langweilig! Die Frage «*Was?*» setzt voraus, dass eine bedeutende Menge des Lehrmaterials, welches den Lernenden zur Verfügung gestellt wird, sich nicht ausschließlich auf abstrakte Begrifflichkeiten stützen sollte, sondern auf ganz konkreten Beispielen und Mustern basieren soll, also auf Anschauungsmaterial. «Das Anschauungsprinzip stellt im Lehrprozess den Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Theorie und materieller Wirklichkeit sicher [2, S. 128]. Man sollte beachten, dass die Anschauungsmaterialien unterschiedliche Sinne visuell oder auditiv ansprechen und damit auch auf die zwei Kernkompetenzen – Lese- und Hörverstehen – vorbereiten. Das Anschauungsmaterial kann selbst gemacht oder durch moderne technische Mittel dargestellt werden. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass die breite Anwendung technischer Hilfsmittel niemals die direkte natürliche Kommunikation ersetzen kann und die Rolle des Lehrers im Lehrprozess führend bleibt [4, S. 51–53]. Man darf hierbei auch nicht vergessen, dass, soll das Lehrmaterial erfolgreich verarbeitet werden, muss es klar und verständlich dargestellt werden, um eventuell zu weit führende Verständigungsfragen auf ein Minimum zu reduzieren.

Unter der Frage «*Warum?*» versteht man die Absicht, das Ziel von jeder Äußerung, jeder Übung im Unterricht allgemein vorzustellen. Das Ziel eines Unterrichts muss den Studenten und den Lehrern immer bewusst sein.

Die Studenten sollen sich hierfür zwei Prinzipien aneignen:

1. Ich spreche, lese, schreibe, weil ich im Rahmen meines Faches etwas Bestimmtes erreichen will.

2. Meine Gedanken sollen deutlich sein. Ich soll nicht vom Thema abweichen.

Es ist nicht schwierig zu verstehen, dass «die Benutzung der Sprachmittel passend zu Thema und Gesprächssituation eine notwendige Bedingung von funktionaler Effektivität der Sprache der Lerner ist» [6, S. 229].

Die letzte Frage lautet «*Unter welchen Bedingungen?*» Die Bedingungen schaffen die Sprechenden als wenigstens zwei Personen in großem Maße selbst. Sie beeinflussen einander. Je mehr Teilnehmer gleichzeitig sprechen, desto mehr Zeit kostet es. Auf der anderen Seite sind Diskussionen ein wichtiges und notwendiges Mittel im Fremdsprachenunterricht.

Auch die Zeitvorgaben im Unterricht beeinflussen die Bedingungen des Unterrichts stark.

Wenn zum Beispiel, lt. Curriculum für das Thema «Wohnen» vier Unterrichtseinheiten vorgesehen sind, muss sich der Lehrende weitgehend bei seiner Planung an dieser Zeitvorgabe orientieren. Für den Studenten kann diese Bedingung das Lernen erschweren, da diese Zeit eventuell nicht ausreichend ist oder anderenfalls zuviel ist und den Unterricht damit langweilig werden lässt. Um eine befriedigende Lösung hierbei für beide Seiten zu finden, ist es wichtig den Unterricht lernerorientiert flexibel gestalten zu können.

**Fazit.** An dieser Stelle soll noch einmal kurz zusammengefasst werden, wovon die Qualität des mündlichen Kommunikationsunterrichts abhängt.

Zu den Faktoren der erfolgreichen Lehrkommunikation im Fremdsprachenunterricht zählt Folgendes:

1. Die Glaubwürdigkeit der Präsentation des Unterrichtsmaterials, d.h. der Lehrer muss glaubwürdig sein und zugleich ein positives Verhältnis zu den Studenten herstellen.

2. Die Verfügbarkeit, Lesbarkeit und Klarheit der Darstellung von Lehrmaterial. Hierbei ist es besonders empfehlenswert sämtliche Fragen welche von den Studenten gestellt werden könnten, im Voraus zu klären.

3. Die Berücksichtigung des Befindens des Studenten, inwieweit ist er bereit, das Lehrmaterial angemessen wahrzunehmen.

4. Die Orientierung der Äußerungen des Lehrers während der Lernkommunikation entsprechend dem Niveau des Gesprächspartners. Der Lehrer möchte ein positives Ergebnis erzielen und deswegen sollte er seine Äußerungen so formulieren, damit der Lernende keine Schwierigkeiten hat, diese zu verstehen. Die Argumente sollen informativ sein und auf dem Vorwissen der Lernenden aufbauen.

5. Jede Seite, die an der Lehrkommunikation beteiligt ist, sollte sich ihres Platzes und ihrer Rolle bezüglich ihrer rhetorischen Basis in diesem Prozess bewusst sein. Auch sollten sie die Mechanismen verstehen, die eine effektive Darstellung und Wahrnehmung des Lehrmaterials ermöglichen.

6. Zielorientierte Äußerungen, sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden sollten unbedingt klar formuliert werden. Es ist notwendig, klar zu definieren, was das Ziel und der Zweck der Äußerungen sind und dieses Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Die Realisierung der oben genannten Faktoren im Fremdsprachenunterricht trägt zu einer Teillösung des Problems bei, das Sprachlernverhalten als einen wichtigen Bestandteil der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz zu verstehen. Die Beachtung der oben genannten Punkte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht soll die Qualität der Lehre erhöhen und damit die Fremdsprachbeherrschung von Lernenden, auch an nicht sprachorientierten Hochschulen, zu verbessern.

#### Literaturverzeichnis

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Русский язык. – 1979. – 418 с.

2. Джиджева В. Использование принципа наглядности в процессе обучения / В.Джиджева // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 128–129.

3. Дьяконов Г.П. Культурологический аспект подготовки переводчика / Г.П. Дьяконов // Матеріали XII Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур». – Дніпропетровськ, 2007. – С. 204.

4. Немецко-русский словарь разговорной лексики / [сост. В.Д. Девкин]. – Москва: Русский язык, 1994. – 769 с.

5. Радзиховский Л.А. Деятельность: структура, генез, единицы анализа / Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 121–127.

6. Чепига Э.Н. Письменная речь как основа обучения устному высказыванию: Матеріали XI Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур» / Э.Н.Чепига. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 229–230.

7. Bimmel, Peter. Bernd Kast, Gerd Neuner. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. – München, 2003. – S. 51–53.

8. Ende, Karin. Rüdiger, Grotjahn. Karin Kleppin und Imke Mohr: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, München, 2013. – S. 64.

#### References

1. Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnoho tvorcestva* [Word art esthetics]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 418 p. (In Russian).

2. Dzhidzheva, V. (1983). *Ispolzovanie printsipa nahliadnosti v protsesse obucheniiia* [Use of visualization in teaching]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], no. 6, pp. 128–129 (In Russian).



3. Diakonov, H.P. (2007). *Kulturolohicheskiy aspekt podgotovki perevodchika* [Culturological aspect of training translators]. *Materialy XII Mizhnarodnoi konferentsii 'Frantsiia ta Ukraina, naukovo-praktychnyi dosvid u konteksti dialohu natsionalnykh kultur'* [Materials of the XII international conference 'France and Ukraine, scientific and practical experience in the context of national cultures dialogue']. Dnipropetrovsk, pp. 204 (In Russian).

4. In V.D. Devkin (Ed.). (1994). *Nemetsko-russkii slovar razhovornoj leksiki* [German-Russian dictionary of colloquial language]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 769 p. (In Russian).

5. Radzikhovskii, L.A. (1983). *Deiatelnost, struktura, henez, edinitsy analiza* [Activity, structure, genesis, analysis units]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], no. 6, pp. 121-127 (in Russian).

6. Chepiha, E.N. (2006). *Pismennaia rech kak osnova obuchenii ustnomu vyskazyvaniu* [Written language as a basis for teaching oral communication]. *Materialy XII Mizhnarodnoi konferentsii 'Frantsiia ta Ukraina, naukovo-praktychnyi dosvid u konteksti dialohu natsionalnykh kultur'* [Materials of the XII international conference 'France and Ukraine, scientific and practical experience in the context of national cultures dialogue']. Dnipropetrovsk, pp. 229-230 (in Russian).

7. Bimmel, P., Bernd, K. & Gerd, N. (2013). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. München, pp. 51-53 (in German).

8. Ende Karin, Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin & Imke Mohr (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München, 64 p.

У статті розглянуто деякі лінгвістичні, психологічні тікультурознавчі фактори, що сприяють підвищенню дидактичної ефективності навчальної комунікації на заняттях з іноземної (німецької) мови у немовному ВНЗ.

*Ключевые слова:* учебная коммуникация, риторическая основа коммуникации, лингво-социальный аспект иноязычного общения, культуроведческий аспект иноязычного общения, обучающий, обучаемый.

The article studies some linguistic, cultural and psychological factors that contribute to improving didactic efficiency in academic communication in a foreign language class (on the basis of the German language) at a nonlinguistic higher educational institution.

*Key words:* academic communication, rhetorical basis of communication, linguo-social and cultural aspects of communication, teacher, student.

Одержано 15.01.2018.

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-162-168

УДК 37.03:316.752

**Л.М. НІКОЛЕНКО,**

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

## **СОЦІАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА**

У науково-літературному огляді проаналізовано зміст поняття «ціннісні орієнтації» з точки зору різних напрямів гуманітарного знання, з'ясовано його сутність у педагогічному аспекті. Простежено соціальну роль та значення ціннісних орієнтацій майбутніх корекційних педагогів у професійному становленні і вирішенні основних освітніх завдань. На думку автора, соціальна значущість ціннісних орієнтацій майбутніх корекційних педагогів полягає у тому, що вони є професійними орієнтирами педагога, служать основою мотивації та найважливішими регуляторами поведінки особистості, виступають критерієм або стандартом у виборі суб'єктом цілей, засобів, способу, результатів і умов соціальної та професійної активності.

*Ключові слова: ціннісні орієнтації, особистість, професійне становлення, корекційний педагог, соціальна значущість, загальнолюдські цінності.*

**П**остановка проблеми. Сьогодні українське суспільство переживає період кризи, трансформації та переосмислення життєвих цінностей. Декларовані механізми соціалізації протирічать загальній ситуації розвитку суспільства, де у реальній практиці усе частіше ігноруються загальнолюдські цінності, молодь активно відмовляється від усього минулого, не сприймає досвід батьків і старших поколінь, що призводить до руйнації механізму наступності, який є одним із основоположних у формуванні особистості. Тобто особистісні ціннісні орієнтації не завжди збігаються зі структурою цінностей, що функціонує в суспільній свідомості; виникає своєрідний розрив між загальними установками й орієнтаціями, зверненими в майбутнє, і дійсністю, а це надзвичайно ускладнює завдання, що стоять перед системою освіти та окремим педагогом зокрема. У спеціальній освіті завдання педагога утруднюється й особливими освітніми потребами школярів.

Доведено, що спрямувати дитину на моральні орієнтири здатен лише той дорослий, для якого ці орієнтири є власними цінностями.

Вищезазначене засвідчує актуальність і практичну необхідність вивчення проблеми ціннісних орієнтацій майбутніх корекційних педагогів, оскільки ці орієнтації виступають базисною основою трансформації сучасного педагога і системи освіти у цілому.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття ціннісних орієнтацій особистості почало активно цікавити вчених у 20-ті роки ХХ ст. У науковий обіг його ввели засновники емпіричної соціології Ф. Знанецький та У. Томас, які розглядали ціннісні орієнтації як соціальну установку, що регулює поведінку особистості. У такому значенні ціннісні орієнтації стали предметом досліджень інших галузей гуманітарного знання, таких як філософія (В. Андрущенко, І. Надольний, В. Пазенок, В. Тугаринов, С. Щерба та інші), психологія (Б. Ананьєв, Ю. Козелецький, В. Мясичев, Т. Пороховська, М. Рокич, С. Рубінштейн та інші), педагогіка (І. Бех, Л. Божович, І. Сіданіч, В. Сухомлинський, А. Шиделко та інші), політологія (М. Головатий, Н. Ефтені, О. Рудакевич) та інші галузі гуманітарного знання.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Водночас проблема ціннісних орієнтацій майбутніх корекційних педагогів як основи професійної педагогічної діяльності не була предметом спеціальних досліджень, а її актуальність в освітньому просторі привертає увагу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У цій теоретичній розвідці ми поставили завдання висвітлити наукові підходи до змісту поняття «ціннісні орієнтації» та з'ясувати соціальну значущість ціннісних орієнтацій у професійному становленні корекційного педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У широкому, загальнонауковому, розумінні науковці тлумачать ціннісні орієнтації як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя.

Однак детальніший аналіз цього феномену показав, що кожна наукова галузь вивчає ціннісні орієнтації у своєму аспекті. Так, філософи розглядають це поняття у межах ціннісного підходу і стверджують, що наукова необхідність категорії «цінність» виникає тоді, коли постає питання про особистість і оточуючий її матеріально-духовний світ, тобто про співвідношення діяльності суб'єкта (яким може виступати особистість, група, клас, нація) і тих об'єктивних умов, в яких він діє. Розв'язуючи проблему формування ціннісних орієнтацій особистості, науковці намагаються розкрити сутність механізму інтеріоризації об'єктивних цінностей культури, причин і умов, за яких об'єктивні цінності стають суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами особистості, її ціннісними орієнтаціями.

Зокрема у навчальному посібнику з філософії С. Щерби [14] вказується, що ціннісна орієнтація завжди проявляється у сфері розгалужених взаємовідносин між людиною і суспільством (стосовно праці, колективу, культури, побуту, дозвілля тощо). Ціннісна орієнтація – це вибіркове ставлення до носія цінності, який може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності. Ціннісна орієнтація, сформована на рівні переконань, адекватно проявляється в реальній поведінці й діяльності людини. Ціннісна орієнтація завжди має індивідуальний характер.

Сучасні психологи вивчають ставлення особистості до різних цінностей у межах різних психологічних концепцій, відповідно по-різному означаючи ціннісні орієнтації як наукове поняття. Наприклад, розробник теорії рис особистості, американський психолог Г. Олпорт [1] трактував ціннісні орієнтації як переконання людини в тому, що воістину важливе в житті, а що – ні. М. Боришевський [6], **засновник нового наукового напрямку – психології самоактивності та суб'єктного становлення особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи, вважав ціннісні орієнтації складовими моральної свідомості людини і регуляторами її суспільної життєдіяльності:** «Ціннісні орієнтації – це стійкі, визначені, певним чином скоординовані утворення (одиниці) моральної свідомості – основні її ідеї, поняття, які виражають сутність морального змісту людського буття, а тому й найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи». На думку вченого, ціннісні орієнтації – це і є вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, з тією чи іншою глибиною усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) цінності [там само, с. 168].

Серед соціологів найбільш відомим дослідником ціннісних орієнтацій є В. Ядов, у диспозиційній концепції особистості якого ціннісні орієнтації виступають вищою системою диспозицій, що має два рівні: цінність – мета (термінальні цінності) та цінність – засоби (інструментальні цінності). Термінальний рівень є більш стійким, він тісно пов'язаний із системою суспільних цінностей і є важливим регулятором суспільної поведінки індивіда.

З точки зору Д. Леонт'єва, представника екзистенційної гуманістичної психології, ціннісні орієнтації – усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності, про те, що є цінним для нього.

Педагоги розглядають ціннісні орієнтації з точки зору їх ролі у процесі формування особистості і означають як соціальні цінності, що виступають для особистості як цілі життя та основні засоби досягнення цих цілей і через це набирають функції важливих регуляторів соціальної поведінки індивідів (М. Федоренко [13]); спрямованість індивіда на моральні, соціальні, політичні, життєві, родинні та інші цінності (Т. Бутківська [3]); спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, яка складається з двох компонентів: спрямованість особистості та ціннісно-орієнтаційна діяльність, що регулюється рівнем розвитку відносин і соціальних чинників особистості (С. Єрмакова [8]).

Вагомими для нас є дослідження В. Алексєєвої [2], з точки зору якої ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності і поведінки особистості. За її

словами, система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей».

У контексті цієї роботи важливим є погляд Є. Подольської [12], яка визначає ціннісні орієнтації як генеральну лінію життя людини через сукупність трьох компонентів: когнітивного (смыслового), завдяки якому відбувається пізнання реальності й, відповідно, вироблення ціннісного ставлення; емоційного, що виявляє переживання, ставлення до цінностей, і поведінкового, який означає готовність особистості до дії.

З педагогічної точки зору взаємозумовленість цих трьох компонентів у процесі становлення ціннісних орієнтирів дітей з особливими потребами має визначальне значення, оскільки емоційна сфера у них є найбільш збереженою і сприятливою до педагогічних впливів. Що ж до корекційних педагогів, то їх усвідомлене ціннісне ставлення до життя, яке втілюється у поведінкові дії, допоможе передати дітям моральні цінності, якими керується педагог, його моральні критерії перейдуть «у спадок» вихованцям. І тут є надзвичайно важливим, щоб ці критерії базувалися на засадах гуманістичної моралі.

Аналіз вищезгаданих та інших літературних джерел, присвячених вивченню основного поняття нашого дослідження, дозволив виокремити основні підходи до визначення змісту ціннісних орієнтацій. Науковці подають їх як:

- 1) ставлення особистості до носія життєвих цінностей (Л. Лотар, С. Щерба, В. Щедрін та ін.);
- 2) ставлення особистості до об'єктів навколишньої дійсності (С. Бубнова, М. Дьомін, Р. Шакуров та ін.);
- 3) прагнення особистості до життєвих цінностей (В. Ольшанський, А. Опенгейм та ін.);
- 4) спрямованість особистості на цінності (Б. Ананьєв, Т. Бутківська, В. Отрут, Є. Яблотов та ін.);
- 5) уявлення особистості про життєві цінності (В. Алексєєва, К. Клакхон, Д. Леонтєв та ін.);
- 6) стійку установку особистості на життєві цінності (В. Водзинська, К. Давидова, А. Здравомислов, І. Кон, Є. Подольська, В. Ядов та ін.);
- 7) регулятор життєдіяльності людини (М. Боришевський, Г. Олпорт, М. Федоренко та ін.).

Таким чином, у сучасних гуманітарних науках (філософії, психології, педагогіці і соціології) існують різні концепції і підходи до вивчення проблеми ціннісних орієнтацій особистості, але незважаючи на знайдені нами відмінності у поглядах різних науковців, розуміння ними поняття «ціннісні орієнтації» має багато спільного: загальна тенденція полягає у розумінні їх як пріоритетних гуманістичних орієнтирів на загальнолюдські цінності.

В аспекті цього дослідження найбільш значущими видаються два останні виокремлені нами підходи до розуміння поняття «ціннісні орієнтації». Тож, відповідно до позицій вчених – представників цих підходів, означуємо ціннісні орієнтації як стійку спрямованість особистості корекційного педагога на життєво значущі цінності, яка є підставою для оцінки навколишньої дійсності і детермінантою певної моделі професійної поведінки.

Зазначимо, що інтерес вчених до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій обумовлений фундаментальною значущістю, яку вони мають у взаємодії людини і суспільства.

З'ясування ціннісних орієнтацій окремої особистості, соціальних груп має суттєву вагу для вирішення загальних завдань освіти, адже, відповідно до теорії соціальних систем Т. Парсонса, суспільний порядок залежить від існування загальних для всіх членів соціуму цінностей, що виступають стандартом, за допомогою якого відбираються цілі діяльності. Відповідно, соціальна значущість ціннісних орієнтацій особистості визначається роллю, яку вони відіграють у житті кожної людини і суспільства у цілому.

Науковці протягом тривалого часу вивчення проблеми ціннісних орієнтацій звертають увагу на особливості цього конструкту і надають йому різного функціонального значення. На думку Т. Парсонса, ціннісні орієнтації особистості виконують консолідуєчу роль (виступають якістю, яка об'єднує людей) і визначають специфіку соціальної діяльності особистості.

Як зазначав Г. Олпорт, а за ним і А. Здравомислов, ціннісні орієнтації відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого. Сукупність ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує стабільність особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, виражену у спрямованості її потреб та інтересів. Внаслідок цього саме ціннісні орієнтації є важливим фактором, що зумовлює мотивацію дій і вчинків особистості.

Згідно з визначенням Ф. Клакхона та Ф. Строрбека [10], ціннісні орієнтації узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем, зокрема у таких сферах, як відносини між людиною і природою, ставлення до оточення, стосунки, діяльність.

Корифей вітчизняної школи соціологічної психології І. Кон зазначав, що ціннісні орієнтації допомагають індивіду (групі) сприйняти соціальну ситуацію і вибрати відповідний спосіб дій. А з точки зору Д. Леонтєва, ціннісні орієнтації допомагають усвідомити суб'єкту власні цінності.

Професор М. Боришевський [6] також звертає увагу на соціальне значення ціннісних орієнтацій і стверджує, що вони виконують роль регуляторів суспільної життєдіяльності людини. Виступаючи елементом моральної свідомості, ціннісні орієнтації відображають не тільки корінні інтереси та основні цінності людського буття, а й формують більш чи менш чіткі уявлення сучасної людини про сенс життя, людяність, співчутливість.

**В аспекті нашого дослідження ця думка є особливо важливою, оскільки люди в суспільстві не однаковою мірою сприймають усталені цінності, і нерідко формують власні, які можуть суперечити загальноприйнятим, вносити неузгодженість між свідомістю і практичною поведінкою особистості або мати надто спрощений характер, а це в цілому негативно впливатиме на моральне здоров'я українського суспільства.**

Ціннісні орієнтації як складова моральної свідомості забезпечують загальну спрямованість поведінки індивідів, соціально значущий вибір ними цілей, цінностей, способів регуляції поведінки, її форм і стилю. Як рушійні мотиви поведінки, ціннісні орієнтації крізь призму суб'єктивного сприйняття дають можливість визначити своєрідність і найхарактерніші риси сучасної епохи, пізнати й зрозуміти, наскільки людина володіє моральною здатністю відповідати потребам розвитку суспільства, наскільки вона творчо активна або пасивна і байдужа [11].

В. Васютинський [4] дотримується тієї ж позиції і вважає, що ціннісні орієнтації особистості проєктують духовне життя окремої особистості і всього суспільства; вони формуються під впливом суспільних чинників і зумовлені системою виховання та навчання.

На думку О. Волчок, В. Ольшанського, О. Яблокової та ряду інших науковців, ціннісні орієнтації спрямовують свідомість і поведінку особистості на суспільні і групові цінності, що виражається у ставленні до них.

У дослідженні В. Гаврилюк [5] ціннісним орієнтаціям надається оцінювальна роль, пов'язана з рівнем знання про оцінюваний об'єкт або явище й оцінкою майбутнього, сьогодення і минулого, на підставі чого особистість здійснює вибір поведінки.

У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Вони є своєрідним індикатором ієрархій переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності [14].

За словами В. Алексєєвої [2], система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей».

У своїй статті І. Дьяконов [7] зазначає, що ціннісні орієнтації підштовхують особистість до соціальної активності, коригують процес її відносин із суспільством. Дієвість ціннісних орієнтацій проявляється в тому, що вони дають людині можливість задовольняти її основні потреби, розв'язати чимало життєвих питань за допомогою тих способів і цінностей, які існують у певному суспільстві.

Система ціннісних орієнтацій розкриває змістовий бік спрямованості особистості, здатної знайти своє місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе у професії, а також створює підвалини її взаємовідносин з навколишнім світом, іншими людьми, із самою собою, становить основу світогляду і суть мотивації життєвої активності [15].

Відомий соціолог В. Лісовський вважає, що система цінностей, прийнята соціальними і професійними групами, сім'ями та самим індивідом, впливає і на престижність багатьох професій у молодіжному середовищі, що також має вагоме значення для професійного становлення корекційного педагога [9].

На нашу думку, ціннісні орієнтації відіграють провідну роль у житті юної особистості, оскільки визначають мету та сенс усього подальшого життя. Вони суперечливі та динамічні, відображають головні, істотні зміни, що відбуваються у суспільстві на певному етапі його розвитку.

Здійснений аналіз сучасних досліджень з проблеми ціннісних орієнтацій дозволяє виокремити певні положення, що розкривають соціальну значущість цього феномену для окремої особистості і суспільства зокрема.

По-перше, ціннісні пріоритети є життєвими орієнтирами людини, вони спрямовують особистість на пошуки порядку і сенсу в житті, допомагають відокремити істинне від помилкового, справедливе від несправедливого, добре від поганого, допустиме від забороненого. Без них люди були б дезорієнтовані в соціальному просторі.

По-друге, ціннісні орієнтації служать основою мотивації поведінки людей, визначають її особливості; відповідно, структура ціннісних орієнтацій може виступати показником для прогнозу загальної спрямованості особистості.

По-третє, ціннісні орієнтації є найважливішими регуляторами поведінки людини, її прагнень і вчинків, спонукальними чинниками соціальної активності. Людина інтеріоризує основні соціальні цінності і керується ними у своїй поведінці.

По-четверте, ціннісні орієнтації виступають критерієм або стандартом для вибору суб'єктом цілей, засобів, способу, результатів і умов діяльності, інших видів соціальної активності. Так, у процесі професійного самовизначення ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у прийнятті рішення про вибір майбутньої професії; у суспільстві в цілому цінності виступають соціальним критерієм оцінок при виборі з існуючих альтернатив найбільш бажаного або доступного способу поведінки.

По-п'яте, ціннісні орієнтації є найважливішими чинником консолідації людей, інтеграції їх у співтовариства. Наявність загальних ціннісних орієнтацій забезпечує суспільну злагоду, єднання громадян, соціальних спільнот і груп.

Науковці, досліджуючи поняття ціннісних орієнтацій особистості, дійшли висновку, що цінності особистості утверджуються саме в юнацькому віці. У цей період у молодій людині формується самосвідомість, утверджуються норми поведінки, що говорить про практичну значущість ціннісних орієнтацій для майбутніх корекційних педагогів.

Аналізуючи дослідження вчених, також звертаємо увагу, що за певних життєвих обставин ціннісні орієнтації можуть істотно змінюватися: за сприятливих – вони стають більш еквівалентними загальнолюдським цінностям, проте в обставинах, які не влаштовують молодшу особу, ціннісні орієнтації змінюються і можуть мати протилежний – асоціальний характер.

Виявлені аспекти соціальної значущості ціннісних орієнтацій особистості безпосередньо пов'язані з їх впливом на професійну діяльність корекційного педагога.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Таким чином, розгляд теоретичних аспектів вивчення проблеми ціннісних орієнтацій показав, що ця проблема цікавить вчених протягом тривалого часу, однак активно почала досліджуватися у ХХ ст.

Ціннісні орієнтації особистості та пов'язані з ними наукові проблеми вивчають представники різних гуманітарних наук (філософії, соціології, психології, педагогіки та ін.). Відповідно до напрямку дослідження цього феномену вчені дають йому різні визначення, що ілюструє неоднозначність наукових підходів і водночас інтерес до порушеної проблеми у науковому світі.

Нами з'ясовано, що такий інтерес викликаний соціальною значущістю ціннісних орієнтацій у життєдіяльності особистості (і професійній педагогічній діяльності зокрема) та суспільства у цілому.

Вищезазначене стимулює необхідність дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх корекційних педагогів та з'ясування їх відповідності гуманістичним принципам освітньої діяльності.

### Список використаних джерел

1. L. Hjelle, D. Ziegler. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications 3th ed.: McGraw-Hill, 1992. – СПб.: Питер Пресс, 1997; Данченко В. Терминологическая правка [Электронный ресурс] / В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2006. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/txt14.htm>
2. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 5. – С. 63–70.
3. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130–137.

4. Васютинський В.О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В.О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8, вип. 6. – С. 40–45.
5. Гаврилюк В.В. Динаміка ціннісних орієнтацій в період соціальної трансформації (покоління підхід) / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз // Соціол. Дослідження. – 2002. – № 1. – С. 96–105.
6. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
7. Дьяконов І.В. Зміст поняття «ціннісна орієнтація» / І.В. Дьяконов // Мультиверсум. Філософ. альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 43.
8. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 266 с.
9. Лісовський В.Т. Динаміка соціальних змін: Досвід порівняльних соціол. досліджень рос. молоді / В.Т. Лісовський // Соціологічні дослідження. – 1998. – № 5. – С. 98–104.
10. Пазенок В.С. Філософія [Електронний ресурс] / В.С. Пазенок. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/1662060752061/filosofiya/filosofiya\\_-\\_pazенок\\_vs](http://pidruchniki.ws/1662060752061/filosofiya/filosofiya_-_pazенок_vs)
11. Пірен М. Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі / М. Пірен, О. Цілюрик // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 4. – С. 213–218.
12. Подольська Є.А. Аксиологічний аспект діяльності і методологічні проблеми соціологічного аналізу: автореф. дис. ... д-ра соціол. наук: спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Є.А. Подольська. – Х., 1992. – 36 с.
13. Федоренко М.В. Щодо проблеми формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / М.В. Федоренко // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_10)
14. Філософія: підручник (рекоменд. МОН) [Електронний ресурс] / С.П. Щерба, О.А. Заграда. – К.: Кондор, 2011. – 548 с. – Режим доступу: <http://readbookz.com/books/177.html>.
15. Шиделко А. Поняття цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті професійних переваженій учнів ПТНЗ / А. Шиделко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 213–219. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_4\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_22)

## References

1. Hjelle, L. & Ziegler, D. (1992). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*: 3<sup>rd</sup> ed., McGraw-Hill Publ. Access mode: <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/txt14.htm>
2. Alekseeva, V.H. (1984). *Tsennostnye orientatsii kak faktor zhiznedielatnosti i razvitiia lichnosti* [Value orientations as a factor in life and personal development]. *Psikholohicheskii zhurnal* [Psychological journal], vol. 5, no. 5, pp. 63-70 (in Russian).
3. Butkivska, T.V. (1997). *Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv* [Valuable dimension of students' socialization]. *Pedahohika i psykhohohiia* [Pedagogy and psychology], no. 1 (14), pp. 130-137 (in Ukrainian).
4. Vasiutynskyi, V.O. (2006). *Tsinnisno-orientatsiini ploschyny suchasnoho ukrainskoho suspilstva* [Value-orientation planes of modern Ukrainian society]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhohohii* [Problems of general and pedagogical psychology]. Kyiv, vol. 8, issue 6, pp. 40-45 (in Ukrainian).
5. Havryliuk, V.V. & Trykoz, N.A. (2002). *Dynamika tsinnisnykh orientatsii v period sotsialnoi transformatsii (pokolinnia pidkhid)* [Dynamics of value orientations in the period of social transformation (generation approach)]. *Sotsyolohichni doslidzhennia* [Sociological research], no. 1, pp. 96-105 (in Ukrainian).
6. Boryshevskiy, M.I. (2010). *Doroha do sebe. Vid osnov subektnosti do vershyn dukhovnosti* [The road to yourself. From the basics of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv, Akademvydav Publ., 416 p. (In Ukrainian).
7. Diakonov, I.V. (2004). *Zmist poniattia 'tsinnisna orientatsiia'* [The content of the concept of 'value orientation']. *Multyversum. Filosovskiy almanakh* [Multiverseum. Philosopher Almanac]. Kyiv, Tsentru dukhovnoi kultury Publ., no. 43. (In Ukrainian).

8. Ermakova, S.S. (2003). *Formuvannia profesiino-pedahohichnykh tsinnostei u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of professional-pedagogical values in future teachers of elementary school. Diss. can. ped. sciences]. Odesa, 266 p. (In Ukrainian).
9. Lisovskyi, V.T. (1998). *Dynamika sotsialnykh zmin: Dosvid porivnialnykh sotsiologichnykh doslidzhen rosiiskoi molodi* [The dynamics of social change: The experience of comparative sociological research of Russian youth]. *Sotsiologichni doslidzhennia* [Sociological research], no. 5, pp. 98-104 (in Ukrainian).
10. Pazenok, V.S. *Filosofia* [Philosophy]. Access mode: [http://pidruchniki.ws/1662060752061/filosofiya/filosofiya\\_-\\_pazenok\\_vs](http://pidruchniki.ws/1662060752061/filosofiya/filosofiya_-_pazenok_vs) (in Ukrainian).
11. Piren, M. & Tsiliuryk, O. (2011). *Tsinnisni orientatsii molodi v ukrainskomu suspilstvi na suchasnomu etapi* [Valuable orientations of youth in Ukrainian society at the present stage]. *Osvita rehionu. Politolohiia, psykholohiia, komunikatsii* [Education of the region. Political science, psychology, communication], no. 4, pp. 213-218 (in Ukrainian).
12. Podolska, E.A. (1992). *Aksiologichnyi aspekt diialnosti i metodolohichni problemy sotsiologichnoho analizu. Avtoref. dys. d-ra sotsiol. nauk* [Axiological aspect of activity and methodological problems of sociological analysis. Abstract of dis. doc. sociolog. sciences]. Kharkiv, 36 p. (In Ukrainian).
13. Fedorenko, M.V. (2011). *Shchodo problemy formuvannia tsinnisnykh orientatsii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly* [Concerning the problem of formation of value orientations for future teachers of elementary school]. *Naukovyi visnyk Donbasu* [Scientific Bulletin Donbass], no. 1. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_10) (in Ukrainian).
14. In S.P. Shcherba & O.A. Zahlada (Eds.). (2011). *Filosofia* [Philosophy]. Kyiv, Kondor Publ., 548 p. Access mode: <http://readbookz.com/books/177.html> (in Ukrainian).
15. Shydelko, A. (2013). *Poniattia tsinnostei i tsinnisnykh orientatsii u konteksti profesii-nykh preferentsii uchniv PTNZ* [Concept of values and value orientations in the context of vocational preferences of students of vocational schools]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity* [Pedagogy and psychology of professional education], no. 4, pp. 213-219. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_4\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_22) (in Ukrainian).

В научно-литературном обзоре проанализировано содержание понятия «ценностные ориентации» с точки зрения различных направлений гуманитарного знания, выяснена его сущность в педагогическом аспекте. Определена социальная роль и значение ценностных ориентаций будущих коррекционных педагогов в профессиональном становлении и решении основных образовательных задач. По мнению автора, социальная значимость ценностных ориентаций будущих коррекционных педагогов заключается в том, что они являются профессиональными ориентирами педагога, служат основой мотивации и важнейшими регуляторами поведения личности, выступают критерием или стандартом в выборе субъектом целей, средств, способов, результатов и условий социальной и профессиональной активности.

*Ключевые слова: ценностные ориентации, личность, профессиональное становление, коррекционный педагог, социальная значимость, общечеловеческие ценности.*

In the scientific literary review, the content of the notion of «value orientations» from the point of view of various directions of humanitarian knowledge is analyzed. Its essence in the pedagogical aspect is revealed. The social role and value of value orientations of future correction teachers in professional formation and in the solutions of basic educational problems are defined. According to the author, the social importance of value orientations of future correction teachers consists in giving professional reference points to the teacher, forming the basis of motivation and major regulators of behavior, acting as a criterion or a standard in the choice of the purposes, means, ways, results and conditions of social and professional activities.

*Key words: value orientations, the person, professional formation, the correction teacher, the social importance, universal values.*

*Одержано 15.01.2018.*



DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-169-174

УДК 378(436)

**Л.А. ОЛЕКСІЄНКО,**

*аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*

## **ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ З ПЕРЕКЛАДУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ**

Розглянуто зміст навчальних планів підготовки перекладачів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр». Охарактеризовано мету бакалаврських та магістерських програм, змістові модулі. З'ясовано, що у навчальних планах підготовки перекладачів простежується реалізація компетентнісного підходу, де змістові модулі згруповані відповідно до компетенцій. Проаналізовано цикли та складові професійної підготовки бакалаврів і магістрів. Встановлено, що особливістю навчання бакалаврів в університетах Австрії є наявність обов'язкової вступної фази навчання.

*Ключові слова: зміст підготовки, змістові модулі, навчальний план, підготовка перекладачів, університети Австрії.*

**Актуальність проблеми.** В умовах приєднання України до Болонського процесу виникає необхідність ретельного вивчення європейських підходів до оновлення змісту підготовки майбутніх перекладачів та пошуку оптимальних і корисних зразків для удосконалення вітчизняної системи підготовки бакалаврів та магістрів перекладу. Зміст підготовки не є статичним, а постійно змінюється. На думку німецького вченого Л. Клінгберга, зміст навчання адаптується до навчальних можливостей учнів і має корелювати з викладачем та учнями [1].

Підготовка перекладачів, здатних до інноваційної професійної діяльності, є головним завданням університетської освіти, і вирішення цього завдання можливе завдяки оновленню і такому, що відповідає сучасним вимогам, процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів. Ефективність процесу навчання визначається основними нормативними документами, а саме навчальним планом і програмою професійної підготовки фахівців [2]. Аналіз бакалаврських та магістерських програм підготовки перекладачів в університетах Австрії є актуальним у сучасному контексті створення єдиного європейського простору і допоможе зробити якісні зміни в існуючому змісті навчальних програм в університетах України.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження зарубіжного освітнього процесу було предметом багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: Т. Георгієва, О. Олексюк, С. Корсак, І. Марцинківський, Л. Латун, Л. Пуховська, С. Романова. Організаційно-педагогічні проблеми фахової підготовки перекладачів в Україні та за кордоном розглядалися в наукових працях Ю. Головацької, А. Гроса, Р. Кріса, Т. Кристопчук, О. Мартинюк, О. Павлик, Е. Піма, Б. Рубрехта, О. Сергєєвої, Н. Соболю, Л. Тархової, Р. Тінслея, Л. Черноватого, О. Чердниченка та ін.

**Метою статті** є аналіз змісту та структури навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів з перекладу в університетах Австрії.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо докладніше зміст навчальних планів (Curriculum) підготовки перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts (BA) Центру перекладознавства Віденського університету та Інституту тео-

ретичного та практичного перекладознавства університету імені Карла і Франца м. Грац за фахом «Міжкультурна комунікація», Інституту перекладознавства Інсбруцького університету імені Леопольда і Франца за фахом «Перекладознавство».

Як зазначено в навчальних планах, метою навчання на бакалавраті за фахом «Міжкультурна комунікація» університетів м. Відень та м. Грац та за фахом «Перекладознавство» університету м. Інсбрук є здобуття основних фундаментальних наукових знань та практичних навичок, необхідних для професійної діяльності у сфері одномовних та багатомовних комунікацій у міжнародних, мультикультурних установах, підприємствах, організаціях.

Підготовка перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачає професійну підготовку перекладачів усного та письмового перекладу, які здобувають базові професійні компетенції перекладацької діяльності; підготовлені до практичної діяльності у сфері одномовних та багатомовних комунікацій; ознайомлені з науковим аналізом сучасних комунікативних процесів різних культур; мають навички передавати своїми робочими мовами зміст різних комунікативних ситуацій, робити його зрозумілим для різних цільових груп та різних культур; здатні розробляти та застосовувати комунікативні стратегії та стратегії перекладу, володіють ґрунтовною базою для подальшої перекладацької освіти.

Професійна підготовка студентів поділена на змістові модулі (обов'язкові та вибіркові модулі (варіативна частина), які визначаються навчальним закладом.

Змістові модулі є логічно завершеними, самодостатніми блоками із декількох навчальних дисциплін з концентруванням навчального матеріалу навколо однієї або кількох споріднених галузей та зосереджені на:

- формуванні конкретних професійних компетенцій (теоретичних знань, практичних умінь та навичок), необхідних для роботи перекладача;

- адаптації роботи перекладача в інформаційному суспільстві, а саме умінні використовувати найновіше програмне забезпечення професійного призначення (програми комп'ютерно-фасилітованого перекладу, високоякісної обробки текстових документів, комп'ютерні словники, глосарії, бази даних, системи автоматизованого перекладу Google Translator Toolkit, Systran, SDL Trados Studio, **SDL MultiTerm**, **SDL Trados Workbench**, **ripептекстові** технології тощо), редагувати машинний переклад та розміщати інформацію на веб-сторінках, використовувати ресурси мережі Інтернет для пошуку необхідної інформації;

- розвитку комунікативних і організаторських здібностей майбутніх перекладачів (формування умінь розрізняти, який з типів професійного спілкування (переклад, ділове спілкування, дружнє спілкування) є провідним в кожній конкретній ситуації; оволодіння їх особливостями і подолання труднощів професійного спілкування; вирішення організаційних питань перекладацької діяльності: фінансового, технічного забезпечення, комфортних умов праці, психології праці тощо).

Найбільш значущим у навчальних планах підготовки перекладачів в університетах Австрії є чіткий орієнтир на результати – розвиток компетенцій у різних видах і формах їх професійної діяльності. Особливо у навчальних планах виділено мовну, культурну, перекладацьку та комунікативну компетенції.

Реалізація компетентнісного підходу до професійної підготовки перекладачів простежується у навчальних планах підготовки бакалаврів, де змістові модулі згруповані відповідно до виділених компетенцій.

З метою досягнення мобільності студентів навчальні програми підготовки бакалаврів перекладацьких спеціальностей в університетах Австрії мають подібні навчальні плани (Curriculum) і програми.

Професійну підготовку бакалаврів за фахом «Міжкультурна комунікація» та «Перекладознавство» поділено на цикли:

- 1) вступна фаза навчання (STEOP – Die Studieneingangs – und Orientierungsphase), яка відбувається у першому семестрі;

- 2) перший цикл (навчальні предмети модулів вивчаються переважно у 2-му, 3-му семестрах та є обов'язковими для вивчення), навчальні модулі якого мають на меті вдосконалення знань рідної мови – мови А, інтенсивне вивчення мов В (I іноземної) і С (II іноземної) та мовної комунікації, вивчення основних мовних, наукових, історичних, соціологічних, куль-

турних, професійних аспектів перекладу, враховуючи особливості культури та мовної комунікації країни, мова якої обрана як мова В і мова С, знайомство з науковими підходами до перекладацької діяльності та трансляційними моделями перекладу. На цьому етапі формально завершується системне навчання основам мови (фонетиці, граматиці, синтаксису);

3) другий цикл (навчальні предмети модулів вивчаються переважно у 4–5-му семестрах, частина модулів є обов'язковими для вивчення, частина – за вибором студента) навчання орієнтований на спеціалізоване навчання перекладу залежно від його виду (усний чи письмовий) у різних професійних сферах (право, економіка, маркетинг, корпоративні комунікації та інше) та розвиток комунікації мовами А, В, С (робочими мовами), враховуючи етику міжкультурної комунікації, роботу в групі при виконанні замовлення, а також на виконання перекладу за допомогою різних технічних засобів та новітніх інформаційних технологій. На цьому етапі починається більш комплексна робота з текстами, особлива увага приділяється семантичним та прагматичним аспектам мови, максимально використовуються методи активного навчання та технології інтерактивного навчання, закладається основа для вибору студентами відповідної магістерської програми для подальшого навчання. За рахунок дисциплін за вибором студент має право пройти практику в реальному професійному середовищі на території Австрії або за кордоном, бажано в країнах, мови яких вивчає студент;

4) бакалаврська робота.

Особливістю навчання бакалаврів в університетах Австрії є наявність обов'язкової вступної фази навчання, або «періоду навчання та орієнтації» – STEOP (Die Studieneingangs- und Orientierungsphase), яка відбувається у 1-му семестрі навчання, включає 2-3 навчальні предмети. Метою вступної фази STEOP є надання можливості студенту отримати уявлення про обрану спеціальність, з'ясувати, чи відповідає вона його очікуванням та перевірити, чи є у нього здібності до обраної професії. Студенти зобов'язані пройти STEOP та скласти екзамени. Якщо студент не складе екзамен тричі, йому не дозволяється продовжувати навчатися за цією навчальною програмою [3]. Студента виключають на рік. Крім навчальних дисциплін, які входять до складу фази STEOP, студент може обирати та відвідувати навчальні дисципліни інших модулів, але реєструватися та складати екзамени за цими дисциплінами можна тільки після успішного складання екзаменів фази STEOP.

Формування у студентів базових перекладацьких компетенцій відбувається у 4–5-му семестрах на базі мовної та культурної компетенцій, сформованих у 2-му та 3-му семестрах.

Погоджуючись з думкою Н. Левицької [4], вважаємо, що підготовка перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачає професійну підготовку перекладачів з письмового й усного перекладу широкого профілю, які здобувають базові теоретичні знання, практичні навички і вміння з перекладацької діяльності, закладає основу для набуття подальшої додаткової спеціалізації у сфері галузевого перекладу.

Ознакою магістерських програм підготовки фахівців з перекладу в університетах Австрії є їх профільна спеціалізація. Вони спрямовані на поглиблення навичок міжкультурного спілкування, розвиток професійних компетенцій, сформованих під час навчання за бакалаврськими програмами, орієнтовані на формування професійних компетенцій майбутнього перекладача в певній сфері спеціалізації з метою задоволення конкретних потреб ринку перекладацьких послуг, тематичні галузі якого постійно розширюються та розвиваються, закладають основу для подальшого проведення наукових досліджень у різних галузях перекладу, включають в себе науковий аналіз сучасних та історичних аспектів перекладу.

Мета магістерських програм підготовки перекладачів в університетах Австрії – підготовка перекладачів та фахівців з комунікації, здатних працювати та гнучко адаптуватись у мінливих соціальних і технологічних умовах глобалізованого суспільства, долаючи мовні, культурні і професійні бар'єри, працювати у сфері науки і досліджень, поєднуючи професійно-практичну роботу з основними науковими концепціями і стратегіями.

Аналіз навчальних планів підготовки магістрів (Curriculum) показав, що професійна підготовка перекладачів за магістерськими програмами в університетах Австрії передбачає такі складові:

1) обов'язкова група модулів включає загальні навчальні дисципліни (наукові основи письмового та усного перекладу в обраних студентом мовних комбінаціях), які вивчаються у 1-му семестрі та є обов'язковими для всіх студентів незалежно від спеціалізації;

2) модулі спеціалізації (альтернативна група модулів) включають навчальні дисципліни, які вивчаються у 2–3-му семестрах та диференційовані залежно від обраної студентом спеціалізації, включають спецкурси з різних видів перекладу: літературного, науково-технічного, медіаперекладу, конференц-перекладу, сурдоперекладу, перекладу у сфері права та бізнесу тощо;

3) завершальна фаза навчання – 4-й семестр, включає в основному підготовку та захист магістерської роботи, метою якої є підтвердження кваліфікації за обраною спеціалізацією. Умовою допуску до захисту магістерської дисертації є складання всіх модулів програми та екзаменів з позитивними балами.

Перелік змістових модулів першого циклу навчання в магістратурі у різних закладах вищої освіти Австрії приблизно однаковий. Узагальненою метою вивчення навчальних дисциплін цих модулів є систематизація та поглиблення теоретичних знань і практичних умінь з перекладознавства, формування змістових, методологічних та рефлексивних навичок, необхідних для професійної діяльності, огляд розвитку перекладу як науки, дослідження сучасних наукових напрямів та підходів до наукового перекладу та його застосування у різних галузях.

Навчальні дисципліни, які входять до складу модулів спеціалізації, та мета їх вивчення різна. Як зазначалося вище, магістерські програми підготовки перекладачів орієнтовані на формування професійних компетенцій майбутнього перекладача в певній сфері спеціалізації з метою задоволення конкретних потреб ринку перекладацьких послуг, тематичні галузі якого постійно розширюються та розвиваються.

Аналіз змісту навчальних планів (Curriculum) підготовки перекладачів у магістратурі університетів м. Відня, Граца, Інсбрука показав, що вони подібні за аналогічними спеціалізаціями. Тобто університети Австрії йдуть шляхом узгодження змісту навчальних програм відповідно до вимог і стандартів національної освіти та європейської вищої освіти. Це сприяє мобільності студентів перекладацьких спеціальностей австрійських університетів, забезпечує конкурентоспроможність цих закладів вищої освіти на ринку освітніх послуг, що підтверджується їх високим рейтингом та якістю підготовки студентів.

До складу другого циклу та альтернативної частини навчальних планів «Модулі за вибором» підготовки перекладачів за бакалаврськими та магістерськими програмами в університетах Австрії входять обов'язкові для вивчення змістові модулі та дисципліни за вибором студента, орієнтовані на індивідуальну професійну підготовку.

Мета індивідуальної спеціалізації – розширення перекладацької компетентності у сфері обраної спеціалізації.

Студент бакалаврату або магістратури має право вільно обрати навчальні дисципліни / змістові модулі з альтернативного обов'язкового модуля обраної/іншої спеціалізації з перекладу закладу вищої освіти, де він навчається, або навчальні дисципліни / змістові модулі інших програм університетів м. Відень, м. Грац, м. Інсбрук, в інших університетах країн Європейського Союзу відповідно до § 16 (2) Положень Конституційного закону [5]. Переважно це безкоштовні факультативи.

Дисципліни за вибором можуть бути вільно обрані магістрантом з навчальних програм австрійських та закордонних університетів, національних коледжів (переважно це безкоштовні факультативи) з метою розширення знань та навичок у сфері власної спеціалізації. Крім того, студент може завершити професійну практику в межах вільних курсів. Навчальними закладами рекомендується обрати такі факультативи: гендерні дослідження, управління проектами, кадровий і фінансовий менеджмент, соціальні дослідження, літературні дослідження, культурологія, філософія, соціологія, психологія, фольклор, історія, теологія, історія мистецтва, право, бізнес-адміністрування, оцінка комунікаційних технологій. Для полегшення вибору для студентів на веб-сайтах університетів публікують рекомендації щодо їх вибору.

В австрійських університетах студент може як прискорити процес навчання, пройшовши за один семестр предмети відразу двох семестрів, так і уповільнити його, відклавши вивчення певних предметів на наступний семестр. Тобто студенти мають право самостійно формувати свій навчальний план, обираючи навчальні модулі за своїми потребами та вподобаннями. Але у навчальних планах підготовки бакалаврів та магістрів чітко відстежуються міжпредметні зв'язки: зазначено, які змістові модулі є основною для вивчення наступних.

Для уникнення непорозумінь у виборі навчальних предметів, університет дає рекомендований навчальний план підготовки бакалаврів / магістрів з перекладу Це шаблон – рекомендація для планування мінімального часу навчання, у якому враховано міжпредметні зв'язки, та запропонована найбільш прийнятна для навчання послідовність навчальних предметів різних змістових модулів з розбивкою за семестрами. Крім цього, навчальний план кожного студента, що містить перелік нормативних та обраних студентом навчальних дисциплін, затверджується уповноваженими представниками професорсько-викладацького колективу.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів показав, що переважна більшість годин відведена на практичне навчання майбутніх перекладачів.

**Висновки.** Отже, у процесі дослідження *змісту освітніх програм та структури* навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів з перекладу в університетах Австрії було виявлено таке: відповідність програм потребам ринку перекладацьких послуг, який постійно розвивається; професійно-практична спрямованість навчання; групування змістових модулів у навчальних планах підготовки бакалаврів відповідно до компетенцій сучасного перекладача з метою професійної підготовки перекладачів з письмового й усного перекладу широкого профілю; профільна спеціалізація магістерських програм підготовки фахівців з перекладу; подібність навчальних програм підготовки перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та за деякими спеціалізаціями навчальних програм підготовки перекладачів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», що забезпечує мобільність студентів; включення до навчальних планів дисциплін, необхідних для адаптації роботи перекладача в інформаційному суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Klingberg L. *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien* / Lothar Klingberg. – Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1995. – 212 s.
2. Черняк С.Г. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Сергій Черняк, Олександр Рябуха. – К.: Академперіодика, 2012. – 206 с.
3. Левицька Н.В. Структура і зміст освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини / Н.В. Левицька // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2015. – Вип. 29. – С. 81–84.
4. Schmölz A., Peterson B. *Mentoring in Circumstance* / A. Schmölz, B. Peterson // *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Jg.9 / Nr.1. – Wien, 2014. – S. 118-132.
5. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). – Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 9. August, 2002. – Jg. 2002. – № 120. – pp. 1267–1333.

#### References

1. Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Publ., 212 p.
2. Cherniak, S.H. & Riabukha, O.S. (2012). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogics of High School]. Kyiv, Akademperiodyka Publ., 206 p. (In Ukrainian).
3. Levytska, N.V. (2015). *Struktura i зміst osvitnikh prohram profesiinoy pidhotovky perekladachiv v universytetakh Nimechchyny* [Structure and content of educational programs for the training of translators in German universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota* [Scientific herald of Uzhgorod National University. Pedagogy. Social work], no. 29, pp. 81-84 (in Ukrainian).
4. Schmölz, A. & Peterson, B. (2014). *Mentoring in Circumstance*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* Jg.9. Nr.1. Wien, pp. 118-132.
5. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). Bundesrecht konsolidiert, Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002 – UG).

sitätsgesetz 2002). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 9. August, 2002, Jg. 2002, no. 120, pp. 1267-1333.

Рассмотрено содержание учебных планов подготовки переводчиков образовательно-квалификационных уровней «бакалавр» и «магистр». Охарактеризована цель бакалаврских и магистерских программ, содержательные модули. Выяснено, что в учебных планах подготовки переводчиков прослеживается реализация компетентностного подхода, где содержательные модули сгруппированы в соответствии с компетенций. Проанализированы циклы и составляющие профессиональной подготовки бакалавров и магистров. Установлено, что особенностью обучения бакалавров в университетах Австрии является наличие обязательной вступительной фазы обучения.

*Ключевые слова: содержание подготовки, содержательные модули, учебный план, подготовка переводчиков, университеты Австрии.*

The content of the Curriculum for bachelor's and master's training of future translators has been considered. The goals of bachelor and master's degree programs at the universities of Vienna, Graz, Innsbruck have been analyzed. The thematic modules have been described. It has been found that the Curriculum for translators' training is based on a professional training competency approach and the thematic modules are grouped according to the competencies. The cycles and components of bachelors and masters professional training have been analyzed. The main peculiarity of bachelor's degree program at Austrian universities is the presence of a compulsory introductory phase of study.

*Key words: content of training, thematic modules, curriculum, training of translators, universities of Austria.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-175-179

УДК 378.33

**І.В. ОЛІЙНИК,**

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

## **ВИКОРИСТАННЯ ФРЕЙМОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ**

У статті висвітлено питання модернізації навчального процесу у виші; розглянуто технологію фреймового навчання; акцентовано на можливостях фреймового навчання у вирішенні проблеми інтенсифікації освітнього процесу в умовах аспірантури під час формування дослідницької компетентності; подано теоретико-методологічне обґрунтування цієї технології та практично реалізований шлях розв'язання проблеми формування дослідницької компетентності на основі застосування фреймової технології.

*Ключові слова: аспірантура, майбутні доктори філософії, дослідницька компетентність, фрейм, фреймова технологія.*

**Н**ові реалії соціально-економічної ситуації в країні та реформування освітньої системи постійно супроводжуються розробкою, впровадженням та використанням інноваційних технологій.

Формування основних вимог до процесу сучасної професійної підготовки фахівців базується на підвищенні рівня їх компетентності, формуванні здібностей до ефективного застосування знань на основі переробки та трансформації відповідно до умов, що існують у сучасному соціальному просторі.

Логіко-змістові освітні акценти поступово зміщуються від розуміння вишу як освітнього середовища, що символізує пандисциплінарний культурний ідеал, до визнання необхідності забезпечення високоякісної освіти на базі формування інструментальних компетенцій здобувачів вищої освіти.

Ефективним інструментом у процесі реалізації заявлених вище фактів, на наш погляд, є фреймова технологія.

Варто відзначити, що на сьогодні поняття «фреймової технології» є достатньо дослідженим: у працях Р. Туріної розглянуто фреймові опори та визначено фреймове подання знань у навчальному процесі; Т. Колодочка описала дидактичні можливості фреймової технології та особливості фреймового навчання; Н. Медведенко визначила фрейм як базове поняття педагогічних технологій; Л. Волошко розглянула можливості фреймових технологій у процесі навчання студентів у виші; О. Соколова та С. Федорова у своєму науковому доробку визначають теоретичні основи та реалізацію застосування фреймового підходу в навчанні; М. Уразова та Ш. Ешпулатов акцентують на фреймовій технології як способі формування самостійного мислення студентів педагогічних вишів.

Фрейм у перекладі з англійської означає «будувати, обрамляти, створювати каркас, логіко-змістову схему, що містить декілька чарунок (слотів)».

Засновником теорії фреймів вважають американського вченого в галузі штучного інтелекту М. Мінського, який переконаний, що процеси мислення особистості базуються на численних структурних даних, що зберігаються в пам'яті. Дослідник визначає фрейм як структуру даних для демонстрації стереотипної інформації; з кожним із фреймів асоціюється інформація різних видів. Одна її частина вказує, яким чином варто використовувати цей

фрейм, інша – що ймовірноше за все може ввести в дію (спричинити) його виконання, третя – що варто зробити, якщо ці очікування не підтвердяться [10].

У середині 1970-х років фреймова технологія фреймів знайшла відображення в соціальної психології, психології сприйняття, теорії розпізнавання зразків, у процесі створення штучного інтелекту, в програмуванні, логіці, методології, психолінгвістиці.

У педагогічній науці зазначена технологія також поступово набирає обертів. Першим приклад застосування фрейм-технології продемонстрували М. Уразова та Ш. Ешплатов [13], підкреслюючи, що ця технологія дозволяє здобувачам об'єктивувати складні взаємозв'язки між різними науковими поняттями, сприяє підвищенню навчальної мотивації та продуктивності освітньої діяльності.

Погоджуючись з твердженням авторів, у процесі підготовки майбутніх докторів філософії в межах вивчення навчальної дисципліни «Педагогічні технології в сучасній вищій освіті» використовуємо технологію фреймового навчання, оскільки необхідність інтеграції фреймового навчання з освітнім процесом здобувачів вищої освіти знаходить відгук в освітньо-науковій програмі підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта». У її змісті визначено, що сфера професійної діяльності випускників, які засвоїли освітньо-наукову програму підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 015 «Професійна освіта», включає дослідження педагогічних процесів, освітніх систем та їх закономірностей, розробку та використання педагогічних технологій для вирішення завдань освіти, науки, культури та соціальної сфери.

Перш ніж визначити основні напрями та функції використання фрейм-технології в процесі підготовки ад'юнктів (аспірантів), здійснимо аналіз наявних науково-педагогічних тлумачень означеного конструкту. Для систематизації та підтримання логіки дослідження, узагальнимо погляди авторів (табл. 1).

Таблиця 1

**Тлумачення понять «фрейм», «фреймова технологія» у науково-педагогічній літературі**

<i>Автор</i>	<i>Визначення поняття</i>
<i>«Фрейм»</i>	
М. Мінський [10]	«Фрейм» – структура даних для подання стереотипної ситуації, у тому числі і мовлення
С. Маланов [9]	Фрейм – це схеми (узагальнені абстрактні когнітивні структури, які можна використовувати для опису кількох ситуацій чи подій) ситуацій
Р. Гуріна [3]	Фрейм – структура для подання стереотипних ситуацій; рамкова, каркасна структура основної ідеї навчального матеріалу, що накладається на більшість тем і розділів у вигляді схеми і має універсальний характер
О. Соколова [11, с. 76]	Фрейм – рамкова, каркасна, матрична структура узагальненого знання
Є. Тарасов [12, с. 65]	Фрейм – це певна структура, що містить відомості про певний об'єкт і виступає як цілісна і відносно автономна одиниця знання
О. Кубрякова, В. Дем'янков, Ю. Панкрац, Л. Лузіна [6, с. 188]	Фрейм бланк, що має порожні рядки, графі вікна – слоти, які мають бути заповнені
І. Лернер [7]	Фрейм ототожнює зі стандартною, стереотипною ситуацією, що містить безліч конкретних однорідних ситуацій
М. Болдирев [1, с. 63]	Фрейм – це модель канонізованого знання, зумовленого культурою, яке є спільним хоча б для частини суспільства
І. Гоффман [2]	Фрейм вказує на аналітичні базові елементи, завдяки яким ми пізнаємо власний досвід у рамках певної ситуації
М. Макаров [8]	Фрейм містить найбільш суттєву типову потенційно можливу інформацію, яка асоціюється з певним концептом
Е. Козаренко [4]	Фрейм – вид логіко-лінгвістичної моделі для подання знань
<i>«Фреймова технологія»</i>	
М. Чошанов [15, с. 13]	Технологія, завдяки якій можна структурувати та систематизувати інформацію у відповідні таблиці, матриці тощо
Т. Колодочка [5]	Педагогічна технологія, що передбачає вивчення навчального матеріалу (концепту), що структурований певним чином у навмисно організованій послідовності (сценаріях)
Ч. Филлмор, Т. ван Дейк [14]	Технологія, що забезпечує компактне подання інформації завдяки її згортанню та стисненню



На основі узагальнення наведених поглядів, формуємо власне бачення визначення поняття «фреймова технологія» – педагогічна технологія, що у процесі засвоєння базового концепту (навчальної інформації) дає можливість узагальнювати, структурувати та систематизувати отриману інформацію у схеми, таблиці, матриці, бланки шляхом заповнення відповідних слотів.

Цінність застосування фреймової технології в процесі формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності є безумовно високою, оскільки вона допомагає здобувачам вищої освіти систематизувати, узагальнити та закріпити теоретико-методологічні уміння; поглибити і розширити інформаційне наукове поле; сформувати вміння використовувати спеціальну літературу; розвивати пізнавальні здібності, творчу ініціативу, самостійність, відповідальність та самоорганізованість; розвивати самостійність мислення, здібності до науково-дослідної діяльності тощо.

Переконані, що у процесі підготовки майбутніх докторів філософії використання фреймового навчання вирішує основні завдання формування та розвитку дослідницьких здібностей, засвоєння необхідних знань та формування відповідних умінь шляхом змістової компресії.

У ході фреймового навчання ад'юнктам (аспірантам) пропонується певна проблема, що стосується конкретного навчального матеріалу (концепту) або теми дослідження, яка супроводжується вхідними даними (символами), що відображають змістове наповнення кожного фрейму (табл. 2).

Таблиця 2

**Приклад застосування фреймової технології у процесі формування дослідницької діяльності**

Слот	Символи (вхідні дані)	Зміст фрейму
Слот 1		Тема (проблема)
Слот 2		Мета
Слот 3		Завдання
Слот 4		Гіпотеза (точка зору, судження)
Слот 5		Факти
Слот 6		Аргументи
Слот 7		Прогностичні дані щодо розвитку проблеми
Слот 8		Власний погляд (висновок)

Такий підхід у процесі підготовки майбутніх докторів філософії та формування у них дослідницької компетентності, на наш погляд, дозволяє значно ефективніше використовувати бюджет часу; трансформувати навчальний процес у самонавчання; розвивати здібність з великої кількості матеріалу обрати головну, значущу інформацію; формувати в ад'юнктів вміння структурувати здобуту інформацію; активізувати критичне і творче мислення; здійснювати аналіз, синтез та порівняння здобутої інформації.

### Список використаних джерел

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 123 с.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман. – М.: Институт социологии РАН, 2004.
3. Гурина Р.В. Фреймовые опоры / Р.В. Гурина. – М.: НИИ школьных технологий, 2007. – 96 с.
4. Козаренко Е. Концептуально-лингвистическое моделирование в интеллектуальных системах на основе расширения семантических сетей: автореф. ... дис. канд. техн. Наук / Е. Козаренко. – М. – 1995. – 23 с.
5. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология / Т.Н. Колодочка // Вестник Ейского филиала Московского открытого гуманитарного университета. – 2003. – № 1. – С. 50–53.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.В. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: 1981. – 214 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
9. Маланов С. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие / С. Маланов. – М.: МОДЭК, 2004.
10. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Энергия, 1978. – 151 с.
11. Соколова Е.Е. Концепция обучения иностранному языку с помощью фреймового подхода / Е.Е. Соколова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 76-81.
12. Тарасов Е.Ф. Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ / Е.Ф. Тарасов; отв. ред. Ю.Н. Марчук. – М.: Наука, 1989. – 140 с.
13. Уразова М.Б. Фреймовая технология как способ формирования самостоятельного мышления студентов педагогических вузов / М.Б. Уразова, Ш. Н. Эшпулатов // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 4 (106). – С. 163–165.
14. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 52–93.
15. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

### References

1. Boldyrev, N.N. (2000). *Kognitivnaia semantika. Kurs lektsii po anhliiskoi filolohii* [Cognitive semantics: Course of lectures on English philology]. Tambov, THU Publ., 123 p. (In Russian).
2. Hofman, I. (2004). *Analiz freimov: esse ob orhanizatsii povsednevnoho opyta* [Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience]. Moscow, Institut sotsiolohii RAN Publ. (In Russian).
3. Hurina, R.V. (2007). *Freimovye opory* [Frame support]. Moscow, NII shkolnykh tekhnolohii Publ., 96 p. (In Russian).
4. Kozarenko, E. (1995). *Kontseptualno-lingvisticheskoe modelirovanie v intellektualnykh sistemakh na osnove resheniia semanticheskikh setei. Avtoref. dis. kand. tekhn. nauk* [Conceptual-linguistic modeling in intelligent systems based on the expansion of semantic networks. Abstract of cand. tech. science dis.]. Moscow, 23 p. (In Russian).
5. Kolodochka, T.N. (2003). *Freimovoe obuchenie kak pedahohicheskaiia tekhnolohiia* [Frame training as a pedagogical technology]. *Vestnik Eiskoho filiala Moskovskoho otkrytoho humanitarnoho universiteta* [Herald of the Yeisk branch of the Moscow Open Humanitarian University], no. 1, pp. 50-53 (in Russian).
6. Kubriakova, E.S., Demiankov, V.V., Pankrats, Yu.H. & Luzina, L.H. In E.S. Kubriakova (Ed.). (1996). *Kratkii slovar kognitivnykh terminov* [A Brief Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow, Filolohicheskii fskultet MHU im. M.V. Lomonosova Publ., 245 p. (In Russian).

7. Lerner, I.Ya. (1981). *Didakticheskie osnovy metodov obucheniia* [Didactic bases of teaching methods]. Moscow, 214 p. (In Russian).
8. Makarov, M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa* [Fundamentals of Discourse Theory]. Moscow, ITDHT 'Hnozis' Publ., 280 p. (In Russian).
9. Malanov, S. (2004). *Psikholohicheskie mekhanizmy myshleniia cheloveka: myshlenie v nauke i uchebnoi deiatelnosti* [Psychological mechanisms of human thinking: thinking in science and learning activities]. Moscow, MODEK Publ. (In Russian).
10. Minskii, M. (1978). *Freimy dlia predstavleniia znaniia* [Frames for representation of knowledge] Moscow, Enerhiia Publ., 151 p. (In Russian).
11. Sokolova, E.E. (2011). *Kontseptsiiia obucheniia inostrannomu yazyku s pomoshchiu freimovogo podkhoda* [The concept of teaching a foreign language using a frame-based approach]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Pedagogy], no. 2, pp. 76-81 (in Russian).
12. Tarasov, E.F. In Yu.N. Marchuk (Ed.). (1989). *Linhvisticheskaia prahmatika i obshchenie s EVM* [Linguistic pragmatics and communication with computers]. Moscow, Nauka Publ., 140 p. (In Russian).
13. Urazova, M.B. & Eshpulatov, Sh.N. (2011). *Freimovaia tekhnolohiia kak sposob formirovaniia samostoiatel'nogo myshleniia studentov pedagogicheskikh vuzov* [Frame technology as a way of forming self-dependent thinking of students at pedagogical universities]. *Vestnik THPU* [Bulletin of TSPU], no. 4 (106), pp. 163-165 (in Russian).
14. Fillmor, Ch. (1988). *Freimy i semantika ponimaniia* [Frames and semantics of understanding]. *Novoe v zarubezhnoi linhvistike* [New in foreign linguistics], issue 23, pp. 52-93 (in Russian).
15. Choshanov, M.A. (1996). *Hibkaia tekhnolohiia problemno-modul'nogo obucheniia* [Flexible technology for problem-specific modular training]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 160 p. (In Russian).

В статье освещены вопросы модернизации учебного процесса в вузе; рассмотрены технологии фреймового обучения; акцентировано внимание на возможностях фреймового обучения в решении проблемы интенсификации образовательного процесса в условиях аспирантуры при формировании исследовательской компетентности; представлено теоретико-методологическое обоснование данной технологии и практически реализован путь решения проблемы формирования исследовательской компетентности в процессе использования фреймовой технологии.

*Ключевые слова: аспирантура, будущие доктора философии, исследовательская компетентность, фрейм, фреймовая технология.*

In the article, the issues of modernization of educational process at higher educational institutions are discussed; technologies of frame training are considered; the attention is focused on the potential of frame training in the solution of the problem of educational process intensification in the conditions of postgraduate studies when forming students' research competence; the theoretical and methodological justification of this technology is presented and the solution of the problem of research competence formation in the process of frame technology use is practically achieved.

*Key words: postgraduate studies, future doctors of philosophy, research competence, frame, frame technology.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-180-185

УДК 378.1-057.4

**Л.М. ПОТАПЮК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій  
Луцького національного технічного університету*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті аналізуються теоретичні аспекти компетентісного підходу у вищій технічній освіті. Розкривається зміст понять «компетентісний підхід», «компетентність», «компетенція» у контексті професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Пропонуються різні підходи до визначення структури професійної компетентності інженера-педагога. Виокремлюються основні функції професійної компетентності у структурі особистості інженера-педагога. Акцентується увага на сутнісних характеристиках та структурних компонентах професійної компетентності фахівців інженерно-педагогічного профілю.

*Ключові слова: освіта, компетентісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність, інженер-педагог, діяльність, функції, структура професійної компетентності, ключові компетентності.*

**П**остановка проблеми. Необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої технічної освіти загалом та інженерно-педагогічної зокрема є постійно зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної, трудової мобільності, вдосконалення професійного рівня майбутніх фахівців. Тому успіх у її перебудові залежить від особистості студента, його готовності до професійно-педагогічної діяльності.

З огляду на це актуальним завданням вищої освіти стає реалізація компетентісного підходу у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. Основними особливостями такого підходу мають бути високий рівень компетенції та конкурентоспроможності на ринку праці, соціальна мобільність, духовна культура, самостійність у прийнятті професійних рішень, відповідальність за власні дії та їх наслідки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні положення проблеми організації, змісту та розвитку вищої технічної освіти знайшли відображення у працях М. Згуровського, М. Лазарева, Е. Лузік, О. Романовського, Л. Товажнянського, Д. Чернілевського та ін. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі стали предметом наукових досліджень В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, А. Маркової, Г. Мельниченко, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоевої, Л. Шевчук та ін. Теоретико-методичним засадам формування базових професійних компетенцій фахівців технічних спеціальностей присвячене дослідження В. Петрук. Розвивальний аспект формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв розкривають О. Березюк та ін. І. Бєлих акцентує увагу на проблемах управління формуванням професійних компетенцій.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо вирішеним залишається питання реалізації компетентісного підходу у процесі підготовки інженерно-педагогічних кадрів.

**Формулювання мети.** Головною метою цієї роботи є дослідження теоретичних аспектів компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю на основі оновлення змісту, форм, методів навчання та узгодження необхідних компетенцій.

**Виклад основного матеріалу.** Підвищений інтерес науковців до проблеми професійної підготовки студентів у технічних університетах зумовлений потребами розв'язання суперечностей між невідповідністю усталеної практики професійної підготовки фахівців у технічних університетах та необхідністю підвищення її ефективності; сучасним станом професійної підготовки фахівців та потребою активізації форм, методів пізнавальної діяльності, підвищення рівня активної самостійності, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин; обсягом професійно-значущої інформації, навчальним часом; реальним рівнем готовності викладачів технічних університетів до підвищення ефективності професійної підготовки фахівців, недостатньою сформованістю міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін [8, с. 283].

Аналіз багатьох освітніх систем свідчить, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм саме на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Оскільки сьогодні в освіті не існує однозначності у визначенні понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», основні напрями досліджень зарубіжних і вітчизняних учених пов'язані з уточненням цих понять, визначенням ключових компетенцій і обсягу компонентів, розробкою критеріїв оцінки й ефективності шляхів, засобів формування у майбутніх фахівців з урахуванням спеціалізації професійної діяльності.

У компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання основних функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Такий підхід зумовлює розвиток умінь оперативно вирішувати проблеми, а не інформованість [2].

Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій (потенціал, здатність випускника до виживання, стійкої життєдіяльності в умовах багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору) [7].

У контексті компетентнісного підходу, на нашу думку, завдання освіти полягає не в тому, щоб надати студентіві більше інформації, а в тому, щоб зробити його діяльність успішною, навчити знаходити індивідуальну компетентність у кожній справі. Продіагностувати її можна тільки у процесі діяльності, яка потребує певного рівня компетентності, тобто єдності теоретичної і практичної готовності, наявності особистісних можливостей, що дозволяють фахівцеві самостійно й ефективно реалізовувати цілі в професійній, особистісній, суспільній діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту, організації освітнього процесу, оцінку результатів крізь призму понять «компетенції» і «компетентність». Так, освітні стандарти трактують компетенцію як об'єктивну характеристику вимог до діяльності людини, компетентність – як її особистісну характеристику, що є інтегративно мотиваційно-ціннісною, когнітивною, інструментальною складовою процесу навчання [6, с. 5].

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) компетентність – «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання» [12]; у галузі освіти синонімом цього поняття є поняття «здібності», яким можна навчитися (на відміну від загальних когнітивних здібностей особистості) [11].

Учений Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії (складається з багатьох, незалежних один від одного компонентів). Одні компоненти належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної, деякі можуть замінити один одного. У структурі компетентності він виділяє когнітивний, афективний, вольовий компоненти, навички і досвід. Бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня (пропонує 37 видів компетентностей) [7, с. 281–296].

Отже, бачимо, що у західноєвропейських моделях компетентності акцент ставиться в першу чергу на здатність фахівця самостійно здобувати нові знання, уміння, навички; знаходити шляхи вирішення комплексних завдань; уміти працювати в колективі.

Для нашого дослідження інтерес становить професійна компетентність інженера-педагога. Оскільки професійна діяльність інженера-педагога включає професійно-інженерну та професійно-педагогічну складові, то, відповідно, інженерно-педагогічна компетентність – це інтегративна якість його особистості, що поєднує основні складові компетентностей: інженерну й педагогічну.

Реалії сучасності на етапі оволодіння професією вимагають сформуванню у майбутнього інженера-педагога необхідність постійно вчитися, поновлювати знання, вміння, працювати над удосконаленням професійної майстерності, якісно самореалізовуватися. Це завдання може бути здійснене, якщо студент знатиме дії, прийоми самонавчання, самовиховання; у нього особливо проявлятиметься потреба в самоактуалізації, самопізнанні. Така перебудова у свідомості вимагає від його системи підготовки дієвості, неперервності в усіх напрямках.

Існують різні підходи до визначення структури професійної компетентності інженера-педагога. Еволюція поняття «інженер-педагог» починається з кінця 20-х рр. ХХ ст., з того часу, як у 1920 р. Головопрофосвітою було прийнято рішення про підготовку інженерно-педагогічних кадрів у спеціальних вищих техніко-педагогічних навчальних закладах, на педагогічних відділеннях при вищих технічних навчальних закладах і технікумах, а також на курсах інструкторів профтехосвіти. Уперше семантичний аналіз поняття «інженер-педагог» був проведений Е.Ф. Зеєром, який показав, що воно поєднує в собі ознаки двох понять. Інженер-педагог – це спеціаліст з вищою освітою, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу і організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів у системі профтехосвіти, а також кваліфікований працівник на виробництві. У 1970–1990 рр. поняття «інженер-педагог» визначало спеціаліста, що здійснює педагогічну, навчально-виробничу і організаційно-методичну діяльність за професійною підготовкою осіб, що навчаються за однією з галузей виробництва. Інженерно-педагогічна діяльність була визначена як інтегративна діяльність, що містить педагогічний, інженерно-технічний і виробничо-технологічний компоненти. Акцентуючи увагу на важливості компетентнісного підходу до модернізації професійної освіти, Е. Зеєр і Е. Симанюк вважають, що компетентності на відміну від узагальнених, універсальних знань повинні мати діяльнісний практико-орієнтований характер. Тому, окрім системи теоретичних і прикладних знань, вони включають когнітивну й операційно-технологічну складові. Отже, компетентність – сукупність (система) знань в дії [5, с. 5–39].

Ці вчені до базових компетентностей системи професійної освіти відносять загальнонаукові (знання основних законів природи, суспільства і діяльності людини); соціально-економічні (знання основ економіки, організаційної поведінки); громадянсько-правові (знання громадянсько-правових норм; інформаційно-комунікаційні (знання основ інформатики, комунікативних технологій); політехнічні (знання природничо-наукових основ технологій, принципів функціонування автоматизованого виробництва системи контролю, управління ними); спеціальні (загальнопрофесійні знання в галузі цілісної професійної діяльності) [5, с. 26].

Л. Тархан розробила модель, яка містить дві групи якостей особистості: узагальнені, що необхідні для спеціаліста будь-якого профілю, і спеціальні, які потрібні спеціалістові конкретної професії [10, с. 200]. Структуру професійно-педагогічної компетентності висвітлив у своїй праці І. Васильєв. Він виділив прогностико-цільову, спеціально-предметну, спеціально-педагогічну, методичну, регламентно-нормативну, біографічну, психофізіологічну, аутопсихологічну, акмеологічну, контрольню-діагностичну, управлінську та комунікативну компетентність [3, с. 59–63]. В. Білик подав узагальнену структурну модель професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, яка охоплює ключові компетенції: універсальні (для фахівців різних спеціальностей); загальнопрофесійні (спільні для фахівців окремої галузі знань); педагогічні (стосуються теорії і методики професійної освіти); спеціально-предметні (компетенції щодо змісту інженерної підготовки) [1].

О. Скібіна також виділила взаємозумовлені компоненти професійної компетентності інженера-педагога: мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, творчий прояв особистості в професії; наявність інтересу до неї), функціональний (знання про

способи педагогічної діяльності, необхідні для проектування й реалізації педагогічних технологій), комунікативний (вміння чітко викладати думки, переконавати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування у ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог) і рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість креативності, ініціативності, спрямованості на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу [8, с. 153–154].

А. Прокоф'єва у структурі професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога виділяє мотиваційно-ціннісний (мотиви, цілі, потреба в професійному навчанні, самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки, актуалізація, стимуляція творчого прояву особистості в професійній діяльності); когнітивний (сукупність науково-теоретичних знань про діяльність взагалі і роль професійно-педагогічної взаємодії з нею); рефлексивно-проектувальний (рівень розвитку самооцінки, розуміння власної вагомості в колективі, відповідальність за результати діяльності, пізнання себе і самореалізація в професійному спілкуванні) компоненти [9, с. 13–14].

Специфіка професійної компетентності інженерно-педагогічних працівників, вважає І. Гетманська, полягає в інтеграції педагогічної і професійної (спеціальної) складових, в умінні самостійно оволодіти новою предметною сферою в межах відповідної галузі (групі спеціалізацій) і апробації методики їх викладання [4, с. 13].

У контексті зазначеної теми доцільно виділити функції компетентності в структурі особистості інженера-педагога, системою яких і визначається структура компетентності. Серед них: мотиваційно-спонукальна, гностична, діяльнісна, емоційно-вольова, ціннісно-рефлексивна, комунікативна. У такій сукупності системоутворюючою є діяльнісна функція, оскільки компетентність проявляється в умінні розв'язувати проблеми (проблемні завдання у певній предметній галузі), проектувати власну діяльність, що вирізняється якістю й результативністю.

Варто також виділити сутнісні характеристики компетентності інженера-педагога: ефективне використання здібностей; володіння знаннями, уміннями й здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності й гнучкості щодо вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок; здатність виконувати свою роботу добре, ефективно, з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки та швидко реагувати на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи наведені сутнісні ознаки, бачимо, що вони постійно змінюються; мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними знаннями в конкретних галузях; проявляються в умінні здійснювати вибір; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність. Тому такий підхід дозволяє виділити взаємозумовлені компоненти професійної компетентності інженера-педагога (комунікативний, функціональний, рефлексивний, мотиваційно-вольовий).

У зазначеному контексті варто виділити також основні критерії професійної компетентності майбутнього фахівця інженерно-педагогічного профілю. До них ми відносимо сформованість професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які необхідні для професійної діяльності. Однак їх набуття здійснюється поступово, виходячи з компонент успішної професійної діяльності (професійного відбору, рівня підготовки, особистісних якостей, мотивів, прагнень, рівня домагань, первинної професіоналізації у процесі професійної підготовки відповідно до вимог суспільства (галузевих стандартів вищої технічної освіти), досвіду, кваліфікації, умов праці). Так, ефективність результатів студентів багато в чому також залежить від використання у навчальному процесі сучасних педагогічних технологій (інформаційно-діяльнісної, креативної мета-педагогіки, НІТ), прогресивних методів навчання (проблемного, модельного, системно-діяльнісного підходу, блочно-модульного принципу навчання), залучення студентів до участі в мережних телекомунікаційних проектах. Найбільш природним для майбутніх інженерів-педагогів у цьому випадку є метод «занурення», коли в самому процесі студенти стають як об'єктами освітньої діяльності, так і її суб'єктами. Однак наявність відповідної освітньої кваліфікації інженера-педагога як претендента на зайнятість не гарантує успішного виконання ним професійних функцій і потребує періоду тривалої адаптації та набуття досвіду.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Усі зазначені характеристики професійної компетентності інженера-педагога мають інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому, а сукупність зазначених компонентів створює певну систему цінностей. Інженер-педагог повинен мати знання, уміння й навички у виробничо-технічній сфері, бути фахівцем-виробником високої кваліфікації. У той же час йому необхідно бути професіоналом у педагогічній діяльності (знати й уміти використовувати найбільш ефективні методи навчання, чітко формулювати навчально-виробничі завдання, відповідати за результати своєї діяльності). Професійну компетентність варто розглядати як важливу складову особистісної структури інженера-педагога, що включає інтелектуальну, емоційну, духовно-моральну, дійово-вольову сфери й супроводжує усі напрями його професійної діяльності.

Подальших досліджень потребує детальний огляд суті зазначених сфер майбутнього інженера-педагога у процесі фахової підготовки.

### Список використаних джерел

1. Білик В.В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / В.В. Білик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців. – Київ; Вінниця: Вінниця, 2010. – С. 219–225.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–13.
3. Васильев И.Б. Методологические основы системно-компетентного подхода в профобразовании / И.Б. Васильев. – Алматы: АГТУ, 2008. – 76 с.
4. Гетманская И.А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Гетманская. – Улан-Уде, 2006.
5. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Эвальд Зеер. – Свердловск: Изд-во Урал, 1988. – 120 с.
6. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулumu) загальної середньої освіти для XXI ст.: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (26–27 червня 2007, Київ). – К.: Ексоб, 2007. – С. 3–10.
7. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анна Геннадьевна Прокофьева. – Самара, 2008. – 24 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Скібіна О.В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / О.В. Скібіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. –1 (48). – С. 150–157.
10. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] // Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь: Крымиздатпедгиз, 2008. – 424 с.
11. Jude N. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden / N. Jude, J. Hartig, E. Klieme et. al. // Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). – Bonn, Berlin, 2008.
12. OECD. The definition and selection of key competencies [Electronic resource]. Executive Summary. – Paris: OECD. – P. 4. – Available at: [www.oecd.org/pisa/35070367.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf)

### References

1. Bilyk, V.V. (2010). *Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv* [The essence and structure of professional competence of future engineers-teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv* [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists]. Kyiv-Vinnytsia, Vinnytsia Publ., pp. 219-225 (in Ukrainian).
2. Bolotov, V.A. & Serikov, V.V. (2003). *Kompetentnostnaia model: ot idei k obrazovatelnoi paradihme* [Competence model: from idea to educational paradigm]. *Pedahohyka* [Pedagogy], no. 10, pp. 7-13 (in Russian).



3. Vasylev, I.B. (2008). *Metodolohicheskie osnovy sistemno-kompetentnostnoho pokhoda v profobrazovanii* [Methodological basis of the system-competence approach in vocational education]. Almaty, AHTU Publ., 76 p. (In Russian).
4. Hetmanskaia, I.A. (2006). *Pedahohicheskie usloviia razvitiia professionalnoi kompetentnosti inzhenerno-pedahohicheskikh rabotnikov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of professional competence of engineering and pedagogical workers. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Ulan-Ude. (In Russian).
5. Zeer, E.F. (1988). *Professionalnoe stanovlenie lichnosti inzhenera-pedahoha* [Professional formation of the personality of the engineer-teacher]. Sverdlovsk, Ural Publ., 120 p. (In Russian).
6. Kremen, V. (2007). *Novi vymohty do osvity ta ii zmistu* [New requirements for education and its contents]. *Vyklyk dlia Ukrainy: rozrobka ramkovykh osnov zmistu (natsionalnoho kurykulumu) zahalnoi serednoi osvity dlia XXI st.* [Challenge for Ukraine: development of the framework of the content (national curriculum) for general secondary education for the XXI century.]. Kyiv, Eksob Publ., pp. 3-10 (in Ukrainian).
7. Prokofeva, A.H. (2008). *Formirovanie professionalno-pedahohicheskoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov v sovremennoi informatsionnoi obrazovatelnoi srede vuza. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of professional and pedagogical competence of future specialists in the modern information educational environment of the university. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Samara, 24 p. (In Russian).
8. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyavlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in modern society. Identification, development and implementation]. Moscow, Kohito-Tsentr Publ., 396 p. (In Russian).
9. Skibina, O.V. (2012). *Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv-pedahohiv* [The essence and structure of professional competence of future engineers-teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Personality Spirituality: Methodology, Theory and Practice], no. 1 (48), pp. 150-157 (in Ukrainian).
10. Tarkhan, L.Z. (2008). *Didakticheskaia kompetentnost inzhenera-pedahoha: teoreticheskie i metodicheskie aspekty* [Didactic competence of the engineer-teacher: theoretical and methodical aspects]. Simferopol, Krymizdatpedhiz Publ., 424 p. (In Russian).
11. Jude, N., Hartig, J., Klieme, E. & ets (2008). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin.
12. OECD. The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD. – R. 4. Access mode: [www.oecd.org/pisa/35070367.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf)

В статье анализируются теоретические аспекты компетентного подхода в высшем техническом образовании. Раскрывается содержание понятий «компетентный подход», «компетентность», «компетенция» в контексте профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов. Предлагаются различные подходы к определению структуры профессиональной компетентности инженера-педагога. Выделены основные функции профессиональной компетентности в структуре личности инженера-педагога.

*Ключевые слова: образование, компетентный подход, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, инженер-педагог, деятельность, функции, структура профессиональной компетентности, ключевые компетентности.*

The article deals with analysis of theoretical aspects of competency approach in higher technical education. The content of the concepts of «competency approach», «competence», «competency» in the context of professional training of future engineers-teachers is disclosed in this article. Different approaches to the definition of the structure of the professional competency of the teacher-engineer are suggested. The main functions of professional competence in the structure of personality of an engineer-teacher are highlighted.

*Key words: education, competency approach, competence, competency, professional competency, engineer-teacher, activity, functions, structure of professional competency, key competencies.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-186-194

УДК 378.1:519.87

**О.В. СУХІН,**

*начальник факультету підготовки фахівців матеріально-технічного забезпечення  
Військової академії (м. Одеса)*

**Б.О. ДЕМ'ЯНЧУК,**

*доктор технічних наук, доцент, завідувач кафедри технічного забезпечення  
Військової академії (м. Одеса)*

**В.М. КОСАРЕВ,**

*кандидат технічних наук, доцент,  
професор кафедри економіки та моделювання бізнес-процесів  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ ВИЖИВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ КОНКУРЕНЦІЇ**

Запропоновано математичну модель прогнозування виживання вищих навчальних закладів в умовах конкуренції. Показано, що завдання доцільно вирішувати шляхом застосування методу перевірки статистичних гіпотез на основі стохастичної моделі. Результати сприяють удосконаленню діяльності ВНЗ.

**Ключові слова:** виживання вищих навчальних закладів, метод перевірки статистичних гіпотез, стохастична модель прогнозування явищ, достовірність реалізації прийнятих рішень.

**Постановка проблеми.** При раціоналізації стратегії розвитку таких складних систем, як сучасні вищі навчальні заклади (ВНЗ), необхідно прогнозувати наслідки кожного з варіантів їх розвитку. Важливо також враховувати взаємний вплив основних складових діяльності ВНЗ: управлінського ресурсу керівництва, навчального потенціалу, науково-дослідної діяльності, адміністративно-господарчої та соціальної складових, капітального будівництва. Кількість подібних факторів вимірюється десятками, а в ряді навчальних закладів – сотнями. Жорсткість конкуренції на ринку освітніх послуг, яка відбувається в міру його розвитку й прискорення інтеграційних процесів, посилення впливу демографічного фактора, приводить до підвищення невизначеностей випадкового та антагоністичного характеру, які впливають на результат вирішення завдань «виживання» ВНЗ в сучасних умовах.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В Україні набуває актуальності питання прогнозування успішності бізнес-проектів і навчальних закладів. Ця проблема у цілому виявляється дуже значущою, оскільки в сучасних економічних реаліях нашої держави ціна помилок у сфері менеджменту вищої освіти зростає у геометричній прогресії. На сучасному етапі розвитку методів обґрунтування рішень та моделей прогнозування розвитку науково-педагогічних процесів суттєву роль відіграють праці українських вчених. Відомими є дослідження академіків НАН України В.С. Михалевича, І.В. Сергієнка та вчених Інституту кібернетики імені В.М. Глушкова НАН України [1]. Фундаментальні праці відомих вчених, С.А. Саркіяна, П. Фішберна, Д. Марси, Г. Райфа, Е.С. Вентцель [2–6], присвячені проблемі об'єктивного обліку інформаційних ознак із сукупності вихідних даних та практичному застосуванню їх в задачах прийняття управлінських рішень і оцінки наслідків цих рішень. Зокрема набувають актуальності завдання прогнозування реалізації планів і визначення оці

© О.В. Сухін, Б.О. Дем'янчук, В.М. Косарев, 2018

нок їх достовірності. На результати реалізації планів впливає безліч випадкових факторів. Вони впливають на навчальний процес будь-якого навчального закладу, будь-якого регіону і в цілому на сукупність ВНЗ державної та приватної власності. У той же час, як показує аналіз, за умов, коли при поєднанні вихідні ознаки для наукового вирішення завдання збігаються не повністю, досягати результату дозволяє метод перевірки статистичних гіпотез прийнятної для практики достовірності прогнозування наслідків вирішення складної науково-педагогічної задачі [2; 6].

**Формулювання мети.** Метою статті є вирішення науково-педагогічної управлінської задачі прогнозування стійкості (ймовірності «виживання») ВНЗ, діяльність якого диверсифікована між удосконаленням освітньої діяльності й розвитком матеріально-технічної бази в умовах конкурентної боротьби.

**Виклад основного матеріалу.** Побудову моделі для прогнозування ймовірності «виживання» навчального закладу доцільно починати з визначення ознак, наприклад, коли маємо чотири приблизно однакових вищих навчальних заклади-конкуренти з різними економічними стратегіями за двома конкретними ознаками. Нехай ознаки є у вигляді наявних обсягів, що перетинаються попарно. Визначимо на деякому варіанті такі ознаки.

Перша ознака ( $C_{нб}$ ) являє собою кошти, які ВНЗ спрямовує щорічно на розвиток освітньої діяльності (на утримання викладачів, допоміжного персоналу та навчально-лабораторної бази);

Друга ознака ( $C_{рін}$ ) являє собою кошти, які спрямовує щорічно на розвиток ВНЗ (матеріально-технічну базу, інформаційне забезпечення, науково-дослідну роботу).

Така кількісна конкретизація помітно не порушить спільності одержуваних результатів і висновків, однак значно поліпшить наочність ілюстрації фізичної сутності й особливостей ефективних прийомів, що дозволяють з високою вірогідністю давати прогноз навіть тоді, коли ситуація здається заплутаною.

Відомо, що в умовах конкуренції, наприклад чотирьох приблизно однакових ВНЗ, виживаність кожного залежить від безлічі різних факторів і від умов, у яких кожен з них опинився до моменту аналізу. У той же час відомо, що одним із найбільш важливих моментів у цій справі є оперативність, обсяг і доцільність щорічного вкладення наявних на рахунок підприємства фінансових коштів у той або інший вид діяльності, наприклад у розширення масштабів освітньої діяльності або в розвиток закладу.

Будемо думати, що події відбуваються в нормальному цивілізованому суспільстві, з нормальним податковим регулюванням підприємницької діяльності, коли для кожного конкуруючого ВНЗ вигідно (з погляду живучості, прибутковості) своє, лише йому властиве поєднання масштабів вкладення коштів в освітню діяльність або в розвиток закладу.

Нехай у розглянутому прикладі склалися такі умови для діяльності кожного з ВНЗ, що найбільш вигідним, раціональним, є такий напрям інвестицій. Припустимо, що:

– для першого ВНЗ найбільш прибутково робити інвестиції малих приблизно однакових розмірів як в освітню діяльність, так і в розвиток закладу,  $C_{нб} \approx C_{рін}$ ;

– для другого ВНЗ, що має більший фінансовий потенціал, найбільш вигідно більшу частину інвестицій спрямовувати в розвиток закладу й істотно меншу – в освітню діяльність,  $C_{нб} \leq C_{рін}$ ;

– нехай для третього ВНЗ раціональним є приблизно однаково велике інвестування як першого, так і другого виду діяльності,  $C_{нб} \approx C_{рін}$ ;

– для четвертого ВНЗ, наприклад, умови виявилися такими, що через специфіку його попередньої діяльності йому вигідніше на певному етапі більшу частину наявних коштів вкладати в розвиток освітньої діяльності, а меншу – у розвиток закладу,  $C_{нб} \geq C_{рін}$ .

Варіанти видатків за стратегіями першого та другого ВНЗ порівнянні й мають малу дисперсію, а третього і четвертого – порівнянні, але мають більшу дисперсію. Джерелом дисперсії є апріорна невизначеність у систематичному фінансуванні.

Оскільки спостережувані значення кожної пари ознак  $C_{нб}$ ,  $C_{рін}$ , що характеризують потенціал виживаності кожного з ВНЗ, можуть помітно відрізнитися від раціональних для кожного із закладів, то прогнозування ймовірностей виживання цих ВНЗ, вважається, на перший погляд, досить невдячною справою, що потребує серйозного аналізу.

Все-таки будемо вважати, що завдання зводиться до визначення значень ймовірностей виживання кожного з підприємств-конкурентів, а також до визначення ймовірностей помилки стохастичного прогнозу, за результатами спостереження значень пар – ознак виживаності.

Перейдемо до вирішення цього завдання прогнозування. З огляду на недостатню подільність номерів ВНЗ за кожною з ознак виживаності, спостережуване значення ознаки виживаності  $C_{пб}$ , тобто спостережуване реальне значення інвестицій в освітню діяльність кожним із підприємств, дозволяє висловити лише дві гіпотези (рис 1, 2):

$A_1$  – має більше шансів вижити 1-й (випадок 1.1) або 2-й (випадок 1.2) вищий навчальний заклад;  $A_2$  – найбільше шансів виживання у 3-го (випадок 2.2) або 4-го (випадок 2.1) ВНЗ.

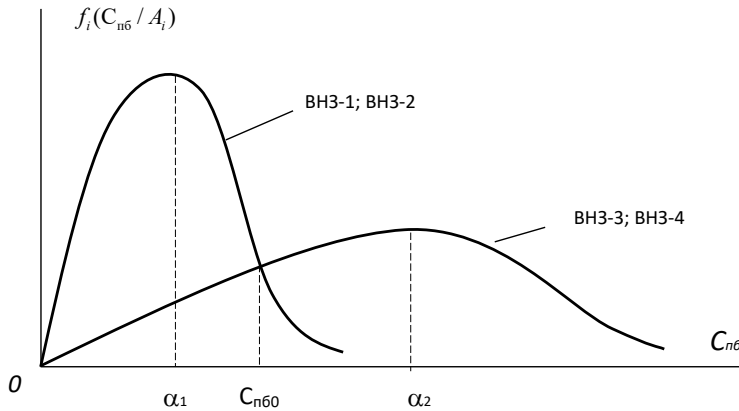


Рис. 1. Густина ймовірностей інвестицій у розвиток освітньої діяльності вищого навчального закладу

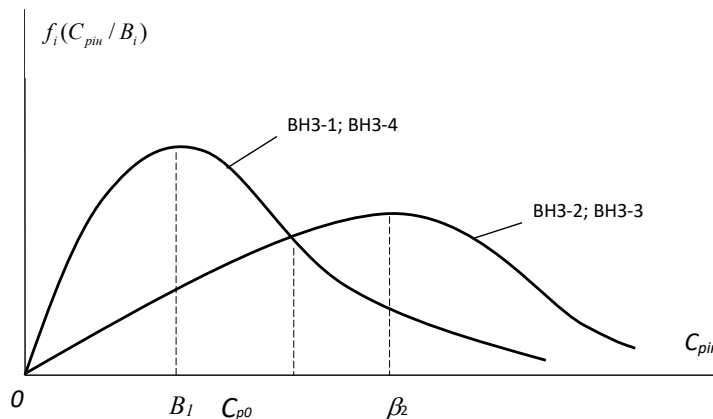


Рис. 2. Густина ймовірностей інвестицій у розвиток вищого навчального закладу

Аналогічно за значенням ознаки  $C_{рін}$ , тобто за спостережуваним реальним значенням інвестицій у виробничу сферу кожним із ВНЗ можна судити про справедливість однієї з двох гіпотез:  $B_1$  – найбільші шанси вижити в 1-го (випадок 1.1) або 4-го (випадок 2.1) вищого навчального закладу;

$B_2$  – швидше за все, виживе 2-й (випадок 1.2) або 3-й (випадок 2.2) ВНЗ.

Умовні густини ймовірностей значень ознак при справедливості введених гіпотез будемо вважати відомими функціями, які позначимо:

$$f_1(C_{пб} / A_1), f_2(C_{пб} / A_2), \phi_1(C_{рін} / B_1), \phi_2(C_{рін} / B_2),$$

для гіпотез  $A_1, A_2, B_1, B_2$  відповідно.

Попередній аналіз тенденцій зміни ймовірностей виживання вищих навчальних закладів залежно від масштабів їхніх інвестицій показує, що ці функції можуть бути описані розподілами Релея.

Дійсно, опираючись на досвід, можна констатувати, що ймовірність руйнування ВНЗ звичайно тим менша, чим більше зароблені кошти спрямовуються на розвиток перспективної для нього вигідної діяльності. Причому швидкість зміни (зниження) ймовірності (руйнування при занадто малих інвестиціях дуже мала (позначається розпорошеність коштів – антисинергичний ефект). Потім швидкість бурхливо зростає (фактори розвитку вигідної справи та зростання попиту діють у тому самому сприятливому напрямі). Нарешті, настає насичення ринку (істотні додаткові інвестиції не дають настільки ж помітного зростання попиту на випускників навчального закладу або його освітні послуги). Цікаво, що, як показує досвід, ця залежність зниження ймовірності руйнування зі зростанням значення ознаки виживання має експонентний характер у вигляді:

$$F_i(C_{пб}) = e^{-\frac{C_{пб}^2}{2\alpha_i^2}}, i=1, 2; \quad \Phi_j(C_{рін}) = e^{-\frac{C_{рін}^2}{2\beta_j^2}}, j=1, 2,$$

де –  $a = \frac{1}{2\alpha^2}$ ;  $b = \frac{1}{2\beta^2}$  швидкість зниження ймовірностей неправильного рішення.

Тоді ймовірності виживання неважко визначити у вигляді:

$$F_i = 1 - F_i(C_{пб}) = 1 - e^{-\frac{C_{пб}^2}{2\alpha_i^2}}; \quad \mathcal{J}_j(C_{рін}) = 1 - \Phi_j(C_{рін}) = 1 - e^{-\frac{C_{рін}^2}{2\beta_j^2}} \quad (1)$$

Звідси одержуємо густини цих ймовірностей (розподілу Релея):

$$f_i(C_{пб} / A_i) = \frac{C_{пб}}{2\alpha_i^2} e^{-\frac{C_{пб}^2}{2\alpha_i^2}}, i=1, 2 \quad \varphi_j(C_{рін} / B_j) = \frac{C_{рін}}{2\beta_j^2} e^{-\frac{C_{рін}^2}{2\beta_j^2}}, j=1, 2. \quad (2)$$

Що й було потрібно показати.

Кожна з гіпотез  $A_i, B_j \quad \forall i=\overline{1,2}; \forall j=\overline{1,2}$  є об'єднанням двох гіпотез, обраних з наступної безлічі гіпотез (станів, випадків):

$C_{11}$  – випадок 1.1 (шанси вижити має перший ВНЗ);

$C_{12}$  – випадок 1.2 (шанси вижити має другий ВНЗ);

$C_{21}$  – випадок 2.1 (шанси вижити має четвертий ВНЗ);

$C_{22}$  – випадок 2.2 (шанси вижити має третій ВНЗ).

При цьому мають місце такі об'єднання

$$A_1 = C_{11} \cup C_{12}; \quad A_2 = C_{21} \cup C_{22};$$

$$B_1 = C_{11} \cup C_{21}; \quad B_2 = C_{12} \cup C_{22}.$$

З огляду на ці залежності, а також вважаючи спостережувані значення інвестицій  $C_{пб}$  і  $C_{рін}$  статистично незалежними, що справедливо, наприклад, при слабкому впливі випадкових загальних спотворюючих помилок на результати спостереження (визначення значень) ознак-інвестицій, з введених чотирьох гіпотез  $A_i, B_j$  ( $i = 1, 2; j = 1, 2$ ) можна отримати гіпотези  $C_{ij}$  (прогнозовані стани) як перетинання відповідних гіпотез  $A_i, B_j$ , а саме:

$$C_{ij} = A_i \cap B_j, \quad i = 1, 2; j = 1, 2$$

з двовимірними умовними густинами ймовірностей ознак  $C_{пб}$  і  $C_{рін}$  у вигляді

$$\psi_{ij} = (C_{пб} / A_i, C_{рін} / B_j) = f_i(C_{пб} / A_i) \varphi_j(C_{рін} / B_j), i = 1, 2; j = 1, 2.$$

Якщо прогнозування виживаності вищих навчальних закладів за кожним з видів фактичних інвестицій здійснюється шляхом порівняння спостережуваного значення інвестицій  $C_{пб}$  ( $C_{рін}$ ) з одним порогом  $C_{пб0}$  ( $C_{рін0}$ ), обраним, наприклад, за критерієм «ідеального спостерігача», то неважко обчислити показники якості прогнозування станів кожного з розглянутих ВНЗ.

Умовні ймовірності помилок прогнозування станів разом з умовними ймовірностями правильних прогнозів у розглянутому прикладі утворюють матрицю:

$$F = \begin{pmatrix} F_{11}^{11} & F_{12}^{11} & F_{21}^{11} & F_{22}^{11} \\ F_{11}^{12} & F_{12}^{12} & F_{21}^{12} & F_{22}^{12} \\ F_{11}^{21} & F_{12}^{21} & F_{21}^{21} & F_{22}^{21} \\ F_{11}^{22} & F_{12}^{22} & F_{21}^{22} & F_{22}^{22} \end{pmatrix}, \quad (3)$$

де  $F_{11}^{11}$  – ймовірність правильного прогнозу виживання 1-го ВНЗ, чисельно рівна ймовірності спільної справедливості гіпотез  $A_1$  і  $B_1$ ;

$F_{12}^{11}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 1-го ВНЗ через спільність гіпотези  $A_1$  і для 1-го, і для 2-го ВНЗ, рівна ймовірності справедливості гіпотези  $A_1$  і несправедливості гіпотези  $B_1$ ;

$F_{21}^{11}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 1-го ВНЗ через спільність гіпотези  $B_1$  і для 1-го, і для 4-го ВНЗ, рівна ймовірності справедливості гіпотези  $B_1$  і несправедливості гіпотези  $A_1$ ;

$F_{22}^{11}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 1-го ВНЗ, рівна ймовірності спільної несправедливості й гіпотези  $A_1$ , і гіпотези  $B_1$ . Ця подія несправедливості й  $A_1$ , і  $B_1$  доповнює події, перелічені перед цим, до повної групи подій з гіпотезами  $A_1$  і  $B_1$ ;

$F_{11}^{12}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 2-го ВНЗ, рівна спільній справедливості гіпотези  $A_1$  і несправедливості гіпотези  $B_2$ ;

$F_{12}^{12}$  – ймовірність правильного прогнозу виживання 2-го ВНЗ, рівна ймовірності спільної справедливості й гіпотези  $A_1$ , і гіпотези  $B_2$ ;

$F_{21}^{12}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 2-го ВНЗ, рівна ймовірності несправедливості й гіпотези  $A_1$ , і гіпотези  $B_2$ ;

$F_{22}^{12}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 2-го ВНЗ, рівна ймовірності несправедливості гіпотези  $A_1$  і справедливості гіпотези  $B_2$ ;

$F_{11}^{21}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 4-го ВНЗ, рівна ймовірності справедливості гіпотези  $B_1$  і несправедливості гіпотези  $A_2$ ;

$F_{12}^{21}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 4-го ВНЗ, рівна ймовірності спільної несправедливості й гіпотези  $A_2$ , і гіпотези  $B_1$ ;

$F_{21}^{21}$  – ймовірність правильного прогнозу виживання 4-го ВНЗ, рівна ймовірності спільної справедливості й гіпотези  $A_2$ , і гіпотези  $B_1$ ;

$F_{22}^{21}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 4-го ВНЗ, рівна ймовірності справедливості гіпотези  $A_2$ , і несправедливості гіпотези  $B_1$ ;

$F_{11}^{22}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 3-го ВНЗ, рівна ймовірності несправедливості й гіпотези  $A_2$ , і гіпотези  $B_2$ ;

$F_{12}^{22}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 3-го ВНЗ, рівна ймовірності несправедливості гіпотези  $A_2$  і справедливості гіпотези  $B_2$ ;

$F_{21}^{22}$  – ймовірність помилки прогнозу виживання 3-го ВНЗ, рівна ймовірності справедливості гіпотези  $A_2$  і несправедливості гіпотези  $B_2$ ;

$F_{22}^{22}$  – ймовірність правильного прогнозу виживання 4-го ВНЗ, рівна ймовірності спільної справедливості й гіпотези  $A_2$ , і гіпотези  $B_2$ .

При цьому через незалежність реалізації ознак  $C_{пб}$  і  $C_{рпн}$  кожний елемент матриці  $F$  являє собою добуток ймовірностей у вигляді

$$F_{kl}^{ij} = R_k^i N_l^j, \quad i, j, k, l \in \{1, 2\}, \quad (4)$$

де  $R_1^1$  – ймовірність справедливості гіпотези  $A_1$ , дорівнює:

$$R_1^1 = \int_0^{P_{10}} f_1(X / A_1) dX;$$

$N_1^1$  – ймовірність справедливості гіпотези  $B_1$ , дорівнює:

$$N_1^1 = \int_0^{P_{20}} \varphi(Y / B_1) dY;$$

$R_2^1$  – ймовірність несправедливості гіпотези  $A_1$ , дорівнює:

$$R_2^1 = 1 - R_1^1;$$

$N_2^1$  – ймовірність несправедливості гіпотези  $B_1$ , дорівнює:

$$N_2^1 = 1 - N_1^1;$$

$R_2^2$  – ймовірність справедливості гіпотези  $A_2$ , дорівнює:

$$R_2^2 = 1 - R_1^2;$$

$R_1^2$  – ймовірність несправедливості гіпотези  $A_2$ , дорівнює:

$$R_1^2 = \int_0^{\beta_0} f_2(X / A_2) dX;$$

$N_2^2$  – ймовірність справедливості гіпотези  $B_2$ , дорівнює:

$$N_2^2 = 1 - N_1^2;$$

$N_1^2$  – ймовірність несправедливості гіпотези  $B_2$ , дорівнює:

$$N_1^2 = \int_0^{\beta_0} \varphi(Y / B_2) dY.$$

Отже, матрицю F можна подати у вигляді:

$$F = \begin{pmatrix} R_1^1 N_1^1 & R_1^1 (1 - N_1^1) & (1 - R_1^1) N_1^1 & (1 - R_1^1) (1 - N_1^1) \\ R_1^1 N_1^2 & R_1^1 (1 - N_1^2) & (1 - R_1^1) N_1^2 & (1 - R_1^1) (1 - N_1^2) \\ R_1^2 N_1^1 & R_1^2 (1 - N_1^1) & (1 - R_1^2) N_1^1 & (1 - R_1^2) (1 - N_1^1) \\ R_2^2 N_1^2 & R_1^2 (1 - N_1^2) & (1 - R_1^2) N_1^2 & (1 - R_1^2) (1 - N_1^2) \end{pmatrix}. \quad (5)$$

Видно, що матриця F (назвемо її матрицею вірогідності прогнозування) є стохастичною, сума елементів кожного її рядка дорівнює одиниці.

З огляду на конкретний вид функцій  $f_1$  й  $\varphi_1$  одержуємо значення умовних ймовірностей у вигляді:

$$\begin{aligned} R_1^1 &= \int_0^{C_{п60}} \frac{1}{\alpha_1} e^{-\frac{C_{п60}^2}{2\alpha_1^2}} dC_{п60} = 1 - e^{-\frac{C_{п60}^2}{2\alpha_1^2}}; & R_2^1 &= e^{-\frac{PC_{п60}^2}{2\alpha_1^2}}; \\ R_1^2 &= \int_0^{C_{п60}} \frac{1}{\alpha_2} e^{-\frac{C_{п60}^2}{2\alpha_2^2}} dC_{п60} = 1 - e^{-\frac{C_{п60}^2}{2\alpha_2^2}}; & R_2^2 &= e^{-\frac{C_{п60}^2}{2\alpha_2^2}}; \\ N_1^1 &= \int_0^{C_{п10}} \frac{1}{\beta_1} e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_1^2}} dC_{п10} = 1 - e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_1^2}}; & N_2^1 &= e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_1^2}}; \\ N_1^2 &= \int_0^{C_{п10}} \frac{1}{\beta_2} e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_2^2}} dC_{п10} = 1 - e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_2^2}}; & N_2^2 &= e^{-\frac{C_{п10}^2}{2\beta_2^2}}. \end{aligned} \quad (6)$$

При застосуванні критерію «ідеального спостерігача» значення порогів  $C_{п60}$  і  $C_{п10}$  можуть бути отримані шляхом розв'язання рівнянь:

$$f_1(C_{п60} / A_1) = f_2(C_{п60} / A_2); \quad \varphi_1(C_{п10} / B_1) = \varphi_2(C_{п10} / B_2).$$

Ці розв'язки мають вигляд:

$$C_{п60} = 2\alpha_1\alpha_2 \left[ \frac{\ln \alpha_1 - \ln \alpha_2}{\alpha_1^2 - \alpha_2^2} \right]^{\frac{1}{2}}; \quad C_{п10} = 2\beta_1\beta_2 \left[ \frac{\ln \beta_1 - \ln \beta_2}{\beta_1^2 - \beta_2^2} \right]^{\frac{1}{2}}. \quad (7)$$

Таким чином, якщо параметри розподілів  $f_i$  й  $\phi_j$ ,  $i = 1, 2$ ;  $j = 1, 2$  відомі, то елементи матриці вірогідності теж відомі, що дозволяє витягти з неї повну інформацію про ймовірність правильного прогнозування та помилки прогнозу.

Так, ймовірність правильного прогнозування виживаності дорівнює: першого конкурента –  $R_1^1 N_1^1$ , другого –  $R_1^1 (1 - N_1^2)$ , третього –  $(1 - R_1^2) N_1^1$ , четвертого –  $(1 - R_1^2) (1 - N_1^2)$ .

Вихідні дані (моделі прогнозування) у такому разі мають вигляд  $F_i$ ,  $i = 1, 4$ , тобто:

$$F_1 = F_{11}^{11} = R_1^1 N_1^1 = \left[ 1 - e^{-\frac{(C_{нб}^0)^2}{2\alpha_1^2}} \right] \left[ 1 - e^{-\frac{(C_{рпн}^0)^2}{2\beta_1^2}} \right];$$

$$F_2 = F_{12}^{12} = R_1^1 (1 - N_1^2) = \left[ 1 - e^{-\frac{(C_{нб}^0)^2}{2\alpha_1^2}} \right] \left[ e^{-\frac{(C_{рпн}^0)^2}{2\beta_1^2}} \right];$$

$$F_3 = F_{22}^{22} = (1 - R_1^2) N_1^1 = \left[ e^{-\frac{(C_{нб}^0)^2}{2\alpha_2^2}} \right] \left[ 1 - e^{-\frac{(C_{рпн}^0)^2}{2\beta_2^2}} \right];$$

$$F_4 = F_{21}^{21} = (1 - R_1^2) (1 - N_1^2) = \left[ e^{-\frac{(C_{нб}^0)^2}{2\alpha_2^2}} \right] \left[ e^{-\frac{(C_{рпн}^0)^2}{2\beta_2^2}} \right],$$

де  $C^0$  – це граничні значення  $C_{нб}$  та  $C_{рпн}$ , розставлені за критерієм ідеального спостерігача.

$F_i$  – ймовірність правильного вибору  $i$ -го варіанта витрат ВНЗ на освітню діяльність і на розвиток закладу.

Процедура вибору включає два етапи:

а) спочатку з чотирьох значень  $F$  обирається найбільше значення за алгоритмом

$$F^* = \max [F_i (C_{нб}^*, C_{рпн}^*)] = F [C_{нб}^*, C_{рпн}^*]$$

$$i = \overline{1, 4}$$

б) потім значення  $C_{нб}^*$ ,  $C_{рпн}^*$  зрівнюється зі значеннями  $C_{нб}$  і  $C_{рпн}$ , отриманими в результаті експертного опитування досвідчених фахівців. Якщо одержуємо, що  $C_{нб}^* \approx C_{рпн}^E$ ,  $C_{рпн}^* \approx C_{нб}^E$ , то вважаємо, що вибір зроблений і значення (найкращі)  $C_{нб}$  і  $C_{рпн}$  знайдені, а процедура вибору варіанта витрат завершена. Якщо цієї рівності не вдалося досягти, тоді процедура повторюється при нових допущеннях щодо вихідної інформації о  $C_{нб}$  і  $C_{рпн}$  в складі загальних витрат вищого навчального закладу (R) у складі:

$$R = C_a + C_n + C_{нб} + C_{рпн},$$

де  $C_a$  – витрати на зміст адміністрації;

$C_n$  – податкові відрахування ВНЗ.

Безумовна ймовірність правильного прогнозу пропорційна сумі діагональних елементів матриці вірогідності, і при рівно ймовірних апіорних шансах конкурентів вона дорівнює:

$$D = \frac{1}{4} [R_1^1 N_1^1 + R_1^1 (1 - N_1^2) + (1 - R_1^2) N_1^1 + (1 - R_1^2) (1 - N_1^2)], \quad (8)$$

а безумовна ймовірність помилки прогнозу має вигляд:

$$Q = 1 - D. \quad (9)$$

Неважко перекопатися, що подібне досить достовірне прогнозування виживаності конкуруючих ВНЗ визначається лише двома факторами:

а) ступенем перекриття густин ймовірностей, тобто дисперсіями ознак прогнозування;



б) розрізненням пересічних гіпотез хоча б за однією ознакою, що, у свою чергу, залежить від кількісного співвідношення між числом конкурентів, виживаність яких підлягає прогнозуванню, і числом ознак, що забезпечують рішення завдання одержання достовірного прогнозу. У всякому разі, вимога розрізнення пересічних гіпотез хоча б по одному з  $n$  використовуваних ознак звичайно виконується в тому випадку, якщо число конкурентів  $N$  не перевищує  $2^n$ . Так, якщо  $n = 2$ , а  $N = 4$ , як у розглянутому прикладі, те навіть при більших дисперсіях ознак прогнозування вірогідність прогнозу виходить досить високої. При трьох ознаках ( $n = 3$ ) кількість конкурентів, що беруть участь, не повинне перевищувати  $N_{\max} = 2^3 = 8$ ; при  $n = 4$ ,  $\leq N 16$  та ін.

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень**

1. Наведена методика показує досить широкі можливості пропонованого методу вирішення завдань прогнозування виживаності ВНЗ в умовах конкуренції. Більше того, при цьому можна одержати достовірну вихідну інформацію навіть у випадку обмеженої за обсягом і якістю вхідної, у тому числі і при незадовільній подільності ознак, що характеризують діяльність конкурентів. А саме:

а) дати прогноз виживаності кожного конкурента, якщо фактичне (реалізоване) значення інвестицій кожного звичайно має відхилення від намічуваного і за досвідом розподілене за законом Релея;

б) визначити елементи матриці вірогідності прогнозу, маючи на увазі, що намічувані найбільш ймовірні значення інвестицій є для кожного найбільш вигідними (прибутковими) саме в умовах конкуренції;

в) визначити безумовну ймовірність правильного прогнозу, якщо апіорно відомо, що шанси ВНЗ-конкурентів порівнянні;

г) визначити безумовну ймовірність помилкового прогнозу виживаності всіх ВНЗ-конкурентів;

д) визначити ймовірності помилки прогнозу виживаності кожного з ВНЗ-конкурентів.

2. Важлива вимога методу – подільність учасників конкуренції хоча б за однією характерною для них ознакою, що неважко забезпечити, якщо число конкурентів при аналізі не перевищує  $2^n$ , де  $n$  – число ознак, використовуваних при прогнозуванні.

3. Результати прогнозування доцільно використовувати при формуванні стратегії розвитку навчального закладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Черняк О.І. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні моделі і методи прогнозування соціально-економічних процесів» (ПСЕП-2006). [Електронний ресурс] / О.І. Черняк, Г.О. Черноус. – 2006. – Режим доступу: <http://iee.org.ua/ru/publication/63/>

2. Саркисян С.А. Теория прогнозирования и принятия решений / С.А. Саркисян. – М.: Советское радио, 1977. – 355 с.

3. Фишберн П. Теория полезности для принятия решений / П. Фишберн. – М.: Знание, 1978. – 290 с.

4. Марси Д. Стохастическая модель для прогнозирования технологических изменений / Д. Марси // Экономика промышленности. – 1980. – № 1. – С. 22–27.

5. Райфа Г. Анализ решений / Г. Райфа. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 186 с.

6. Вентцель Е.С. Исследование операций / Е.С. Вентцель. – М.: Советское радио, 1972. – 430 с.

#### **References**

1. Chernyak, O.I., Chornous G.A. (2006). Ukrainian scientific-practical conference *Modern methods of forecasting models and socio-economic processes* [Modern methods of forecasting models and socio-economic processes] (PSEP 2006). Access mode: <http://iee.org.ua/ru/publication/63/>

2. Sarkisyan, S.A. (1977) *The theory of forecasting and decision-making* [The theory of forecasting and decision-making]. Moscow, Sovetskoe radio, 1977, 355 p.

3. Fishbern, P. (1978) *Teoriya poleznosti dlya prinyatiya resheniya* [Utility theory for decision making]. Moscow, Znanie, 1978, 290 p.
4. Marsi, D. (1980). *Stokhasticheskaya model dlya prognozirovaniya tehnologicheskikh izmenenii* [Stochastic model for predicting technological change]. Ref. sbornic. *Ekonomika promyshlennosti* [Industrial Economics], no.1, pp. 22-27.
5. Raifa, G. (1977). *Analiz reshenii* [Decision Analysis], Moscow, MGU, 186 p.
6. Ventcel, E.S. (1972). *Issledovanie operacii* [Operations research]. Moscow, Sovetskoe radio, 430 p.

Предложена математическая модель прогнозирования выживания высших учебных заведений в условиях конкуренции. Результаты получены с помощью метода проверки статистических гипотез на основе стохастической модели и способствуют совершенствованию деятельности вузов.

**Ключевые слова:** *выживание высших учебных заведений, метод проверки статистических гипотез, стохастическая модель прогнозирования событий, достоверность реализации принятых решений.*

A mathematical model is suggested for predicting the survival of higher education institutions in competitive environment. The results are obtained using the method of testing statistical hypotheses on the basis of a stochastic model and contribute to the improvement of the activity of higher education institutions.

**Key words:** *the survival of higher education institutions, the method of checking statistical hypotheses, the stochastic model of forecasting events, the reliability of the implementation of decisions taken.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-195-201

УДК 378.1:81'342

**О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**Н.А. ЧЕРНЯК,**

*старший викладачка кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**П.В. БРЕДБІЄР,**

*викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ВСТУПНІ/КОРИГУВАЛЬНІ ФОНЕТИЧНІ КУРСИ У ВИШІВСЬКОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Розглянуто проблему формування навичок іншомовної вимови у студентів ВНЗ (як немовних, так і мовних), які вивчають практичний курс іноземної мови. Короткі вступні/коригувальні фонетичні курси аналізуються як головна організаційна форма для відпрацювання таких навичок на самому початку вивчення іноземної мови у вишах. Обговорюються методичні засади, на яких подібні курси будуються. Продемонстровано необхідність використання аналітико-імітативного підходу в навчанні студентів іншомовної вимови, а також опертя на здебільшого імітаційні вправи у відпрацюванні відповідних навичок. З іншого боку, як перспектива подальших розробок постулюється можливість застосовувати для цього умовно-комунікативні та комунікативні вправи для навчання вже в такому курсі іншомовного спілкування на елементарному рівні.

*Ключові слова: концентричне та концентроване навчання вимови, вступний/коригувальний фонетичний курс, аналітико-імітативний підхід у навчанні іншомовної вимови.*

**П**останова проблеми. У процесі вивчення іноземної мови як у немовних, так і в мовних вишах, формування навичок іншомовної вимови надзвичайно важливе для опанування студентами всіх видів мовленнєвої діяльності. Це не потребує окремих доказів, оскільки загально визнано, що навички адекватної вимови входять до базису, тобто до головних передумов, формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. З іншого боку, існує думка, що такі навички мають вже бути повністю сформованими у тих, хто навчається, ще до вступу не тільки до мовного, але й до немовно говишу (у шкільному мовному курсі). Теоретично це правильно, але на практиці більшість студентів вступають до немовних вишів із серйозними вадами в їх іншомовній вимові, які заважають їм в адекватному опануванні курсу іноземної мови. Навіть серед тих, хто вступив до мовних ВНЗ, нерідкісними є такі недоліки в іншомовній вимові, які неприпустимі з точки зору професійних вимог до майбутніх випускників.

Таким чином, хоча вважається, що абітурієнти вступають до вишу (мовного чи немовного) з рівнем володіння іноземною мовою не нижче B1 (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2]), а такий рівень не передбачає роботи над вимовою, оскільки відповідні навички вже мають бути повністю сформованими, працювати над іншомовними фонетичними явищами у вищій школі все ж таки доводиться. Важливо розробити оптимальний підхід до проведення зазначеної роботи, і саме його розробці присвячується ця стаття.

Її **метою** є аналіз теоретичних засад та практичних підходів до навчання іншомовної вимови у вишівських мовних курсах, так щоб у найкоротші терміни досягти найкращих результатів, не забираючи багато часу від тих видів мовленнєвого тренування та практики, які дійсно навчають повноцінній іншомовно-мовленнєвій комунікації, а не створюють лише її «вимовне підґрунтя».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Говорячи про вимовні навички, що формуються у студентів, важливо визначитися, до якого рівня розвитку необхідно їх довести, тобто наскільки близькою має бути іншомовна вимова тих, хто навчаються, до вимови носіїв мови.

Цей рівень регулюється головним принципом навчання вимови, який був висунутий у літературі. Його найчастіше називають *принципом наближення* [4], або *апроксимації*. Сутність зазначеного принципу полягає у визнанні того, що при навчанні іноземної мови у середній школі або у ВНЗ формування в учнів або студентів іншомовної вимови, яка б повністю збігалася з вимовою освіченого носія мови, практично неможливе. Навіть у найкращих умовах і при найбільш ретельному відпрацюванні вимовних навичок у більшості випадків у тих, хто навчаються, залишиться більш або менш виражений іншомовний акцент. Звичайно, бувають і винятки, коли людина опановує іншомовну вимову, так що відрізнити її від вимови носія майже неможливо. Але такі випадки є саме винятками і досить рідкісними. Причина цього полягає в тому, що переважна більшість тих, хто вивчає іноземну мову, починають процес такого вивчення, коли їх мовленнєвий апарат вже є цілком сформованим на основі рідної мови, і тому вживання невластивих рідній мові звуків або інтонації (наприклад, вживання україномовними учнями або студентами міжзубних звуків в англійській або іспанській мовах, довгих звуків в англійській мові тощо) потребує постійної уваги, концентрації саме на цьому в процесі мовлення. А така концентрація не є можливою, оскільки заважає викладенню власної думки у спілкуванні. У результати подібні звуки або інтонація найчастіше неусвідомлено вимовляються за моделями, що є ближчими до рідної мови, породжуючи відповідний характерний акцент.

Але цей акцент (якщо йдеться тільки про акцент, що відрізняє іноземця від носія мови і не пов'язаний з таким спотворенням вимови слів, фраз, інтонаційного малюнка останніх, яке робить мовлення незрозумілим) не є неприпустимим, оскільки здебільшого не заважає нормальному перебігу іншомовної комунікації. Тому принцип наближення, або апроксимації, передбачає, що *мінімальний припустимий рівень розвитку навичок вимови* у тих, хто вивчає іноземну мову, має бути таким, щоб їх вимова жодною мірою не заважала носію виучуваної мови або не носію, який нею володіє, розуміти сказане. Для тих, хто вивчає мову, також має бути цілком зрозумілим (з точки зору вимови) мовлення її носіїв, а також тих неносіїв, мовлення яких (знов-таки, з точки зору вимови) є цілком адекватним і доступним для розуміння, незважаючи на акцентні особливості. Нижче цього мінімального рівня опускатися не можна, тому що, інакше, нормальне усне мовлення (як у плані продукції, так і в плані рецепції) того, хто вивчає/вивчав курс іноземної мови, стане неможливим.

Бажаним є й підйом розглянутого вище рівня, і така можливість цілком залежить від умов навчання: кількості навчальних годин, обсягу мовленнєвої практики та тренування тощо. Відповідно до цих умов у немовному ВНЗ студенти далеко не завжди спроможні піднятися вище мінімального рівня сформованості та навичок вимови, тобто того, що прийнято називати рівнем *зрозумілості* (*intelligibility* або *comprehensibility*) мовлення з точки зору вимови мовця. З іншого боку, в мовному виші вихід якомога далі за межі мінімального рівня, тобто максимальне наближення до вимови освіченого носія мови, є обов'язковим, тому що умови навчання це дозволяють (хоча і тут у переважній більшості випадків не варто розраховувати на ліквідацію акценту рідної мови у тих, хто навчаються).

Наступне питання, яке потребує аналізу для розробки методики навчання вимови у ВНЗ і яке було добре висвітлене в літературі, це питання про *методичну типологію* дібраного для навчання фонетичного матеріалу. Сучасна методика розрізняє три типи іншомовного фонетичного матеріалу, який уводиться у навчальному процесі [3]:

1. Фонема або інтонаційні явища, які повністю або більшою мірою збігаються з аналогічними фонетичними явищами у рідній мові. Наприклад, звук, який передає літера «а» у французькій та іспанських мовах, фактично той же, що передається літерою «а» в українській мові. Вимова англійського звука «b» (альвеолярна фонема) дещо відрізняються від

вимови українського звука «б», але різниця не є значущою, так що коли носій української мови, розмовляючи англійською, буде вимовляти англійський «b», як український «б», то це буде сприйматися носіями англійської мови лише як демонстрація акцентних особливостей мовця, але жодних труднощів розуміння не викликатиме. Тому таким і подібним до них фонетичним явищам зовсім не потрібно приділяти уваги в навчальному процесі з іноземних мов у немовному виші, і навіть у мовному виші вони потребують мінімальної уваги без скільки-небудь значних витрат часу на відпрацювання несуттєвої різниці між аналогічними фонетичними явищами в рідній та іноземній мовах.

2. Фонеми або інтонаційні явища, які, з одного боку, схожі з певними фонетичними явищами рідної мови, а з іншого боку, суттєво від них відрізняються. Наприклад, російськомовна інтонація розповідного речення, коли вона використовується в англійськомовному розповідному реченні, може бути сприйнята носієм англійської мови як інтонація незадоволення або навіть роздратування. Французькі фонеми, що передаються літерами «é, ê, è», відрізняються в плані вимови від української фонем «е», хоча до деякої міри з нею схожі, і ця різниця служить для розрізнення значень французьких слів. Те саме стосується довгого звука «i:» в англійській мові порівняно з українським коротким «і». Усі такі фонетичні явища є найскладнішими для опанування студентами саме з причини їх часткової схожості з відповідними фонетичними явищами рідної мови, що викликає інтерференцію, тобто негативний вплив на засвоєння з боку рідної мови. Тому відпрацювання саме подібних фонетичних явищ вимагає найбільшої уваги та зусиль з боку як викладача, так і студентів.

3. Фонетичні явища, для яких у рідній мові зовсім немає аналогів, наприклад, подвійне «rr» в іспанській мові або звуки, які передає буквосполучення «th» в англійській мові. Ці явища можуть бути простішими для опанування ніж ті, що належать до попереднього типу, оскільки не виникає інтерференції з боку рідної мови, але все ж таки вони досить складні і потребують багато уваги та зусиль для адекватного оволодіння.

Таким чином, наведена методична типологія іншомовних фонетичних явищ дозволяє, на основі зіставлення з рідною мовою, точно визначити, якої уваги та зусиль потребує опанування того чи іншого з них. Але вона не здатна вказати методичні шляхи та підходи для досягнення такого опанування. Обговорення таких шляхів є основним матеріалом цієї статті.

**Виклад основного матеріалу.** Існують два загальних підходи до навчання вимови: *концентричний та концентрований*.

Згідно з першим підходом (концентричним) навчання вимови продовжується протягом усього мовного курсу, займаючи деякий час чи не на кожному занятті. Наприклад, на початку більшості занять може проводитися дуже короткий (декілька хвилин) фонетичний тренінг для покращання та вдосконалення вимовних навичок, на кожній наступній стадії навчання проводиться більш поглиблена робота над опануванням нюансів вимови певних фонем, інтонаційних моделей висловлювань тощо.

Концентрований підхід передбачає впровадження так званого *вступного фонетичного курсу* на самому початку вивчення іноземної мови. Він зазвичай є вельми коротким: 36–40 академічних годин аудиторної роботи, тобто в умовах ВНЗ, це складає 18–20 здвоєних занять, які продовжуються не довше двох з половиною – трьох місяців. Метою вступного фонетичного курсу є формування (протягом періоду його проходження) у тих, хто навчаються, усіх базових вимовних навичок, що регулюють як вимову звуків у зв'язному мовленні, так і інтонацію цього мовлення. Після завершення вступного фонетичного курсу подальше удосконалення вимови покладається на мовленнєву практику (аудіювання та говоріння), у якій мимовільно закріплюються та доопрацьовуються сформовані у тому курсі навички. Так поступово ліквідуються фонетичні вади, які залишилися у студентів. Таким чином, після вступного фонетичного курсу робота над вимовою проводиться здебільшого мимовільно, підсвідомо через практику в спілкуванні без суттєвого фокусування уваги на фонетичних явищах та без їх цілеспрямованого відпрацювання.

Це жодною мірою не означає, що викладач, після завершення студентами вступного фонетичного курсу, не повинен звертати жодної уваги на їх іншомовну вимову. Будь-які серйозні недоліки (тобто такі, які виходять за межі того, що допускає принцип апроксимації), які властиві іншомовній вимові когось зі студентів, мають викликати нагальні коригуючі дії з боку викладача: пояснення, індивідуальні завдання на відпрацювання певних фоне-

тичних явищ тощо. Але такі дії повинні проводитися як індивідуальна робота зі студентами, оскільки практика свідчить, що після вступного фонетичного курсу вимова більшості з них відповідає вимогам принципу апроксимації. Скільки-небудь серйозні вади спостерігаються лише у дуже невеликої кількості тих, хто навчаються, і саме з ними слід проводити цілеспрямовану індивідуальну роботу з удосконалення іншомовної вимови, а не з усіма студентами, які здебільшого зовсім її не потребують.

Сказане у попередньому абзаці є лише однією з причин, чому в сучасній методиці рекомендується використовувати саме концентрований (на основі вступних фонетичних курсів), а не концентричний підхід до навчання іншомовної вимови. Серед інших і, мабуть, більш суттєвих причин необхідно назвати такі:

1. «Оволодіння звуками та інтонаційними моделями іноземної мови є необхідною передумовою розвитку умінь спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності» [3, с. 90]. Тому забезпечити таке оволодіння у достатньо повному обсязі, тобто створити зазначену передумову, необхідно на самому початку навчання іноземної мови, ще до того, як почалася серйозна робота з розвитку комунікативних умінь. Достатньо інтенсивний та компактний вступний фонетичний курс, у якому вся навчальна діяльність присвячена відпрацюванню вимовних навичок, може це забезпечити, а концентричне, розтягнуте на роки, навчання вимови з повільним відпрацюванням таких навичок по декілька хвилин на майже кожному занятті – ні. Тому останній шлях є неприйнятним з точки зору комунікативних цілей навчання.

2. Він неприйнятний ще й тому, що тренування вимовних навичок на кожному занятті протягом усіх років навчання іноземної мови відбирає час у мовленнєвої практики в спілкуванні саме в той період, коли така практика вже може й повинна проводитися найбільш інтенсивно. На самому ж ранньому етапі навчання мові, коли можливості для організації суто мовленнєвої практики тих, хто навчаються, ще мінімальні, відпрацювання фонетики у вступному фонетичному курсі ніяк не може стати на заваді розвитку їх іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності через практику в іншомовній комунікації.

3. Нарешті, навчання вимови здебільшого відбувається через досить монотонні імітаційні вправи. Їх використання протягом дуже обмеженого періоду на самому початку вивчення іноземної мови дорослими, як правило, не занадто знижує їх навчальну мотивацію, оскільки вони усвідомлюють необхідність подібних навчальних дій для опанування іноземної мови. Але якщо виконання таких вправ розтягується на роки, суттєве зниження навчальної мотивації стане неминучим, оскільки ті, хто навчаються, перестануть вбачати користь некомунікативної роботи над вимовою для розвитку їх іншомовних комунікативних здібностей.

4. Не можна також не брати до уваги той факт, що, виходячи з наведеного вище положення про фактичну неможливість повністю ліквідувати акцент у того, хто вивчає іноземну мову, через деякий і досить короткий час після початку роботи над вимовою, її подальше удосконалення стає неймовірно складним, якщо взагалі можливим. Тому розтягування на роки процесу виконання відповідних вправ, може розглядатися просто як безглузда навчальна робота, що не приносить жодної практичної користі.

Таким чином, навчання вимови має проводитися головним чином у межах коротких та інтенсивних вступних фонетичних курсів і саме у зв'язку з ними слід розглядати побудову і організацію такого навчання, відповідні вправи тощо. Але перш ніж переходити до такого розгляду, необхідно зробити два зауваження.

По-перше, не слід плутати вступний фонетичний курс з так званим *вступним коригувальним фонетичним курсом*, який доволі часто використовується у першому семестрі першого року навчання у мовному ВНЗ. Різниця між ними полягає в тому, що вступний фонетичний курс впроваджується на самому початку мовного курсу, коли ті, хто навчаються, ще зовсім не володіють іноземною мовою і у них потрібно сформулювати базові вимовні навички як основу для подальшого проходження мовного курсу в цілому. Вступний коригувальний фонетичний курс впроваджується у мовному виші для студентів, які щойно до нього вступили і мають досить високий вихідний рівень володіння вивчуваною мовою, – не нижче ніж B1, а інколи і B2 [2], тому що з нижчим вихідним рівнем опанування мови вступ до мовного ВНЗ зазвичай є просто неможливим. Але дуже часто такі студенти мають деякі

вади у своїй іншомовній вимові, які неприпустимі у мовному навчальному закладі, і саме для їх ліквідації служить вступний коригувальний фонетичний курс. З іншого боку, цей курс найчастіше не розрахований на суттєво більші витрати навчального часу ніж звичайний фонетичний курс, і з суто методичної точки зору його побудова та методика організації навчальної роботи в ньому, вправи, що використовуються, цілком аналогічні. Тому все, що стосується вступних фонетичних курсів, можна екстраполювати на вступні коригувальні фонетичні курси для мовних вишів.

По-друге, навіть у немовному ВНЗ вступний фонетичний курс не завжди є потрібним. Якщо студенти вступають до вишу з вихідним рівнем іншомовної підготовки, який вимагається від випускника загальноосвітньої школи (приблизно на рівні B1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2]), то, безумовно, їх вимовні навички вже є такими, що роблять іншомовне мовлення того, хто навчається, повністю зрозумілим з точки зору вимови як для носіїв мови, так і для неносіїв, які володіють нею. Це означає досягнення студентами *рівня зрозумілості* мовлення у фонетичному плані ще до вступу до вишу (досягнення раніше вказаного рівня *comprehensibility* або *intelligibility* мовлення з точки зору його вимовних характеристик). Для немовного вишу вищий рівень найчастіше і не потрібний, так що, якщо він є у студентів із самого початку навчання у мовному курсі, то немає потреби проводити в ньому цілеспрямоване навчання фонетики (а відповідно, немає потреби і у вступному фонетичному курсі). Звичайно, це не позбавляє викладача необхідності звертати увагу на досить серйозні недоліки у вимові окремих студентів і відпрацьовувати з ними відповідні фонетичні явища за допомогою індивідуальних завдань, не залучаючи до цієї роботи всю академічну групу (див. про такий підхід вище).

Проте найчастіше подібні недоліки зустрічаються у багатьох студентів в академічній групі. У цьому випадку в середніх спеціальних навчальних закладах рекомендується на самому початку мовного курсу проводити *коригувальний фонетичний курс* на 10-12 годин, щоб цілеспрямовано ці вади ліквідувати [5, с.129]. Такий підхід є цілком прийнятним і для немовного ВНЗ і, мабуть, саме цим шляхом доцільно йти у переважній більшості випадків.

Крім того, нерідко мають місце і ситуації, коли в немовному ВНЗ цілі студентські групи потрібно навчати іноземної мови із самого початку, оскільки ті, хто навчаються, з різних причин не вивчали її раніше або вивчали давно і практично забули. Тут без вступного фонетичного курсу обійтися взагалі неможливо. Але і вступний фонетичний курс для мовних вишів, і згаданий вище коротший коригувальний фонетичний курс для таких же вишів, і вступний коригувальний фонетичний курс для мовного вишу будуються на абсолютно однакових засадах і розрізняються хіба що кількістю відведених на них навчальних годин. Тому аналізуючи подібні курси, доцільно всі їх об'єднати під єдиною назвою: «*вступні/коригувальні фонетичні курси для вишівського навчання іноземної мови*».

Розробляючи їх, потрібно чітко визначитися, якому з двох існуючих підходів до навчання вимови віддати перевагу. Оскільки формування вимовних навичок досягається в основному за допомогою імітаційних вправ, то два підходи до навчання вимови – це суто *імітативний підхід* та *аналітико-імітативний підхід*.

Перший з них передбачає, що вимовні навички формуються виключно через імітацію правильної вимови без будь-яких пояснень з боку викладача. Такий підхід вважається найкращим, коли йдеться про навчання іншомовної вимови маленьких дітей, оскільки їхні імітаційні здібності є дуже розвинутими, а здібності аналітичні, навпаки, ще не настільки сильні, щоб стати корисними в навчальному процесі. Для дорослих же саме аналітико-імітативний підхід є найбільш прийнятним [1], оскільки без аналізу і повного розуміння їм дуже важко оволодіти новими діями та перевести їх на рівень неусвідомлених операцій, тобто вимовних навичок.

Саме з вищезазначених засад доцільно виходити, організуючи навчання студентів іншомовної вимови у вишівських мовних курсах.

**Висновки та перспективи подальших розробок.** Усе викладене дає підстави для висновку, що у більшості випадків, навчаючи іноземної мови як у немовних, так і у мовних вишах, неможливо обійтися без коротких (від 10–12 до 36–40 навчальних годин) вступних/коригувальних фонетичних курсів, які проводяться на самому початку загального курсу іноземної мови і служать для базового розв'язання усіх проблем з набуттям адекватної іншо-

мовної вимови тими, хто навчаються. З методичної точки зору такі короткі вступні/коригувальні фонетичні курси мають будуватися на основі аналітико-імітативного підходу, а вимовні навички студентів у них не можуть формуватися інакше як за допомогою численних вправ імітаційного характеру. Подібні вправи зазвичай є некомунікативними, але не виключені можливості надання принаймні частині з них комунікативного або принаймні умовно-комунікативного характеру, що значно підвищить їх ефективність у плані навчання іншомовної комунікації і привабливість для студентів. Це створить можливість навчати вже у вступному/коригувальному курсі навичок та вмінь іншомовного спілкування на елементарному рівні. Саме у розробці умовно-комунікативних або комунікативних вправ для навчання студентів іншомовної вимови у вступних/коригувальних фонетичних курсах полягає перспектива подальших розробок у цьому напрямі.

### Список використаних джерел

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев / С.И. Бернштейн // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – Москва: Русский язык, 1991. – С. 271–274.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. – 328 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.
5. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / под ред. А.А. Миролюбова и А.В. Парахиной. – Москва: Высшая школа, 1978. – 264 с.

### References

1. Bernshtein, S.I. (1991). *Voprosy obucheniiia proiznosheniuiu primenitelno k obucheniiu russkomu yazyku inostrantsev* [The questions of teaching pronunciation in relation to the teaching of Russian to foreigners]. *Obshchaia metodika obucheniiia inostrannym yazykam. Khrestomatiiia* [General methodology of teaching foreign languages. Reader]. Moscow, Russkii yazyk Publ., pp. 271–274 (in Russian).
2. S.Yu. Nikolaev (Ed.). (2003). *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).
3. Panova, L.S., Andriiko, I.F., Tezikova, S.V. & ect. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in general educational institutions]. Kyiv, Akademiia Publ., 328 p. (In Ukrainian).
4. Hez, N.I., Liakhovitskii, M.V., Miroliubov, A.A. & ect. (1982). *Metodika obucheniiia inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methodology of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 374 p. (In Russian).
5. In A.A. Miroliubov & A.V. Parakhina (Eds.). (1978). *Obshchaia metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov v srednikh spetsialnykh uchebnykh zavedeniiakh* [General methods of teaching foreign languages in secondary specialized educational institutions]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 264 p. (In Russian).

Рассмотрена проблема формирования навыков иноязычного произношения у студентов вузов (как неязыковых, так и языковых), изучающих практический курс иностранного языка. Короткие вводные/коррективные фонетические курсы анализируются как основная организационная форма отработки таких навыков в самом начале изучения иностранного языка в вузах. Обсуждаются методические основы, на которых строятся подобные курсы. Продемонстрирована необходимость использования аналитико-имитативного подхода в обучении студентов иноязычному произношению, а также опоры главным образом на имитационные упражнения в отработке соответствующих



навыков. С другой стороны, в качестве перспективы дальнейших разработок постулируется возможность применять для этого условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения для обучения уже в данном курсе иноязычному общению на элементарном уровне.

*Ключевые слова: концентрическое и концентрированное обучение произношению, вводный/коррективный фонетический курс, аналитико-имитативный подход в обучении иноязычному произношению.*

The article considers the issue of developing students' foreign language pronunciation skills when they are learning that language in higher school (both non-linguistic and linguistic) practical courses. Short introductory/corrective phonetical courses taught at the very beginning of general language courses at higher schools are analyzed as the principal organizational form for forming such skills. The methodological foundations of designing those courses are discussed. The necessity of using the analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation is demonstrated, as well as the necessity of mostly imitative exercises for developing students' relevant skills. On the other hand, as the prospect for further studies, an opportunity is postulated for using provisional-communicative and communicative exercises for teaching students' pronunciation skills with the aim of developing learners' elementary communicative skills even in introductory/corrective phonetic courses.

*Key words: concentric and concentrated teaching of pronunciation, introductory/corrective phonetical course, analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-202-207

УДК 378:81'243

**Н.С. ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**В.Б. ПУГАЧ,**

*старший викладач кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

## **КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті висвітлено питання включення культурологічного компонента в процесі викладання іноземної мови. Розглянуто культурологічні фактори у процесі вивчення іноземної мови. Культурологічний аспект розглядається як одна з умов формування повноправного учасника міжкультурної комунікації. Проаналізовано навички та вміння, якими повинні оволодіти студенти в процесі вивчення іноземної мови з урахуванням культурологічної складової.

*Ключові слова: іноземна мова, навчальний процес у виші, культурологія, соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація.*

**П**остановка проблеми. Сучасна вища освіта має бути механізмом становлення творчої особистості, її внутрішньої культури, включення в життєвий простір, активний процес засвоєння соціокультурного досвіду.

Кінцевою метою має стати не лише засвоєння певної суми знань і навичок, а й створення умов для розвитку творчої, креативної особистості, максимального розкриття її внутрішнього потенціалу в мінливих умовах.

З урахуванням геолінгвістичних змін, що відбуваються, володіння англійською мовою на сучасному етапі розвитку соціуму виступає необхідною умовою включення особистості у світовий інформаційний простір.

Актуальність дослідження зумовлена входом країни у світовий інформаційний простір, посиленням ролі інформації, зростанням інформаційних потоків і необхідністю розв'язання численних комунікативних завдань, що ставлять високі вимоги до рівня професійної готовності фахівця.

Варто зазначити, що основною метою вивчення іноземної мови є введення суб'єктів навчання у світ культури країни, мова якої вивчається. У зв'язку з цим вивчення іноземних мов має ґрунтуватися на культурологічному підході.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання культурологічного підходу в освітньому просторі порушувалося в наукових розвідках Л. Уайта, Е. Сепіра, М. Трубецького, О. Запесоцького.

Культурологічний підхід та лінгвокраєзнавчий аспект у вивченні іноземних мов досліджували Л. Блумфілд, Є. Верещагін, Н. Ільчишин, І. Ключковська, В. Костомаров, С. Кожушко, В. Маслова, В. Сафонова, О. Тарнопольський, Т. Уманець, В. Фурманова та інші науковці.

**Формулювання мети.** Незважаючи на достатньо велику кількість наукових розвідок щодо питання культурологічного підходу, ця проблема потребує подальшого дослідження та уточнення основних понять. Тому метою статті є здійснення науково-теоретичного аналізу проблеми культурологічного підходу в освітньому просторі та лінгвокраєзнавчого ас-

пекту у вивченні іноземних мов; визначення основних навичок та вмінь, якими мають оволодіти студенти в процесі вивчення іноземної мови з урахуванням культурологічної складової; висвітлення завдань та основних способів формування міжкультурної комунікації в процесі вивчення іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Приєднання України до Болонського процесу та Європейського простору вищої освіти, посилення відповідальності вишів за якість професійної підготовки зумовлює необхідність переоцінки усталених підходів у практиці підготовки, що, у свою чергу, актуалізує необхідність створення наукової концепції, яка містить теоретико-методологічне обґрунтування практичних шляхів здійснення підготовки сучасного фахівця.

З посиленням функціональної ролі іноземних мов та з урахуванням вимог сучасного соціуму постає потреба у підготовці фахівців, здатних ефективно здійснювати процес міжкультурної комунікації, що передбачає формування не лише мовного, але і когнітивного усвідомлення навчального процесу.

Культурологічний аспект у процесі вивчення особистості, аналізу процесів виховання і навчання має давні традиції: французька соціологічна школа (Е. Дюркгейм), американська школа культурної антропології (Ф. Боас, М. Мід), дослідження закономірностей пізнавальної діяльності на основі міжкультурних розбіжностей (Д. Брунер).

Відомий психолог Л. Виготський у своїх наукових працях порушував питання співвідношення реальної (натуральної, природної) та ідеальної (культурної) форм життя особистості в рамках культурно-історичного вчення про природу психічного [1]. Ідеальна форма як форма культурної поведінки є продуктом історичного розвитку людства. У культурі в готовому вигляді містяться форми поведінки, здібності, якості особистості, які мають сформуватися в процесі розвитку.

Поза взаємодією з культурними (ідеальними) формами індивід ніколи не зможе розвинути специфічні особистісні якості. Л. Виготський вбачає ідеальну форму у принципово новому розумінні, яке полягає у тому, що середовище, культура обґрунтовується ним не лише як умова або один із факторів розвитку індивіда, а як джерело розвитку. Усе це створює наукові передумови для цілеспрямованої просторово-середовищної організації освітнього процесу.

У подальшому зазначена теорія знайшла своє відображення в дослідженнях О. Леонтьєва, О. Лурія, В. Давидова, Д. Ельконіна, П. Гальперіна та ін. У галузі навчання іноземним мовам ця теорія набула розвитку в соціально орієнтованій методиці навчання, культурно-комунікативному, етно- і міжкультурному підходах до вивчення іноземних мов (М. Аріян, Т. Астафурова, Н. Гальскова, І. Зимня, С. Тер-Мінасова та ін).

Співвідношення культури і освіти має складний, багатоплановий характер і, відповідно, різні аспекти розгляду. Розглянемо лише деякі з них, що безпосередньо стосуються подальшого концептуального обґрунтування іншомовної підготовки фахівця.

Переконані, що підхід до іноземної мови як до лінгвосоціокультурного явища визнає її як потужний інструмент, що забезпечує ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх та розвиваючих завдань і містить великі можливості для формування й подальшої підтримки процесуальної мотивації суб'єктів навчання.

Перенесення акцентів у викладанні іноземної мови на культуру виявилось наслідком створення єдиного культурного європейського простору, що вимагає не лише володіння мовою, а й сприйняття іншої культури і взаємодії з нею. Саме тому одним з важливих завдань викладання іноземної мови є підготовка студентів до міжкультурної комунікації й формування відповідного рівня комунікативної компетентності, що забезпечило б ефективне спілкування з представниками відповідної національної спільноти.

Погоджуємося з думкою Н. Ільчишин, яка наголошує, що необхідність застосування культурологічного підходу до вивчення іноземної мови, удосконалення цього процесу і підвищення рівня його якості виникла у зв'язку з процесами глобалізації та потребою формування сприятливих умов для особистісного розвитку людини, її соціалізації у середовищі, якому притаманна наявність представників різних націй та культур [3, с. 24].

Відомо, що використання іноземної мови як засобу міжнародної комунікації практично неможливе без оволодіння культурою як своєї країни, так і країни, мова якої вивчається,

в таких її аспектах, як менталітет, національний характер, спосіб життя, суспільна і комунікативна поведінка тощо. Суб'єктом оволодіння різними аспектами двох культур є конкретний студент, який у процесі вивчення іноземної мови повинен перетворитися на біокультурну особистість, оскільки знання про культуру країни мало чого варті, якщо не стають частиною внутрішнього світу та особистісного досвіду суб'єкта навчання.

Аналіз наукової літератури засвідчив наявність однієї розповсюдженішої точки зору, що освітній процес являє собою точне відбиття, так званий «зліпок» культури і має на меті її відтворення. Відображення цього підходу знаходимо у працях С. Гессена [2], який до «каталогу культури» включає науку, мистецтво, моральність, релігію, право, державність, господарство і техніку. Автор зазначає, що всі ці складові виступають як цілі життя культурного суспільства, які, у свою чергу, виступають сутністю освітньої мети: між освітою і культурою наявна повна відповідність, освіта є нічим іншим, як культурою індивіда [2, с. 35].

З цієї думкою співзвучні й міркування Е. Сепіра [7], який наголошував, що мова не існує поза культурою, тобто поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життя. Автор переконаний, що подолання мовного бар'єра неможливе без подолання культурного.

Таким чином, наявність діалектичної взаємозалежності, взаємозумовленості культури і освіти детермінувала появу принципу культуровідповідності як однієї з важливих передумов для здійснення і розвитку іншомовної освіти. Наукові розвідки засвідчили, що цей принцип сформульований ще А. Дістервегом, у культурному контексті означає орієнтацію освіти на її характер та цінності, досягнення й відтворення, прийняття соціокультурних норм та включення особистості в їх подальший розвиток.

Під поняттям «культура» М. Розов розуміє відтворювану у процесі зміни поколінь систему зразків поведінки, свідомості людей, а також предметів і явищ у житті суспільства [6].

Нам видається цілком доречним твердження О. Наумової про те, що залучення культурознавчих компонентів у процесі вивчення іноземної мови абсолютизує необхідність у рамках досягнення основної практичної мети – формування здібності до спілкування мовою, що вивчається. Саме тому культурологічний підхід, на думку дослідниці, має виконувати п'ять основних функцій: розвивальну, навчальну, виховну, пізнавальну та професійну [5].

Співвідношення культури і освіти – це не просто співвідношення цілого й частини, а складний зв'язок взаємозумовленості й взаємопроникнення.

Сама по собі освіта – це образ культури, для культури вона – освіта культури, її відтворення за допомогою освіти, яка вбирає в себе культуру, набуваючи відповідного змісту для творчого відтворення, і стає при цьому особливою формою й образом культури, яка потім відтворюється, даючи соціуму культурну форму і дієздатність [8, с. 86].

Становлення культури особистості розглядається сьогодні як одне з центральних завдань освіти у новому тисячолітті; культура при цьому виступає як умова самоорганізації і саморозвитку особистості. У цьому контексті на перший план в системі сучасної освіти виходить проблема формування функціональної культури особистості, що є свідченням того, що особистість не лише засвоїла сукупність певних фундаментальних культурологічних знань, але й ефективно реалізує їх у професійній, суспільно-політичній та духовній сферах, у сім'ї, у дозвіллі, у спілкуванні наодинці із собою [4, с. 10].

О. Наумова навчання іноземній мові в рамках культурологічного підходу визначає з позиції двох аспектів: як спільну діяльність викладача і студента, коли перший передає знання, уміння і навички суб'єктам навчання (навчання), а інші засвоюють ці знання, уміння і навички (вчення); як соціальний процес, зумовлений потребами розвитку суспільства, процес засвоєння суспільного, соціально-економічного досвіду [5].

На підставі здійсненого аналізу наукових поглядів щодо проблеми дослідження культурологічний підхід до мовної освіти в контексті вивчення іноземної мови ми визначаємо як тісний взаємозв'язок комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови з інтенсивним використанням його як інструмента пізнання світової культури, національних культур країн, мова яких вивчається, їх відображення в способі й стилі життя людей, духовного надбання народів і способів досягнення міжкультурного розуміння.

Орієнтуючись на культурологічний аспект у процесі викладання іноземної мови та формуванні міжкультурної комунікації, використовуємо певний алгоритм (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм формування міжкультурної комунікації

До ефективних шляхів формування міжкультурної комунікації у студентів вишу відомо: використання інформаційно-комунікативних технологій; застосування методу проєктів; здійснення міжпредметних зв'язків; співпраця з представниками інших культур у ході листування, зустрічей, організації прес-конференцій, Інтернет-зв'язку; участь у міжнародних проєктах, конкурсах, вікторинах; інтенсифікація когнітивної активності студентів; компаративний аналіз різних мов та культур.

До групи умінь щодо оперування культурологічними знаннями в процесі оволодіння іноземною мовою включаємо: когнітивні, пізнавально-дослідницькі, комунікативні, проєктивно-прогностичні, конструктивні, організаційні, практичні (табл. 1).

Таблиця 1

Групи умінь щодо оперування культурологічними знаннями в процесі оволодіння іноземною мовою

Уміння	Зміст
<i>Когнітивні</i>	Активне і самостійне засвоєння студентами навичок міжкультурної комунікації; спроможність співвідносити власну та іншомовну культури
<i>Пізнавально-дослідницькі</i>	Здатність до аналізу навчального процесу, когнітивної обробки інформації; вміння виділяти в тексті культурологічні лакуни; адекватне тлумачення лінгвокультури у процесі перекладу на рідну мову з метою здійснення міжкультурної комунікації
<i>Комунікативні</i>	Володіння технологіями міжособистісного спілкування, правилами та прийомами розуміючого реагування і директивного спілкування; досягнення взаєморозуміння, координації та узгодженості позицій і способів міжкультурної взаємодії в процесі спілкування
<i>Проєктивно-прогностичні</i>	Визначати форми і результати, моделювати ситуації міжкультурної комунікації; вміння визначати і враховувати ментальні особливості культур у процесі міжкультурної взаємодії та співпраці; враховувати багатоманітність національних культур і цивілізацій у їх взаємодії; культурні особливості й ціннісно-змістові орієнтації різноманітних країн
<i>Конструктивні</i>	Адаптуватися в мультикультурному та поліетнічному середовищі, здатність до міжкультурної комунікації; керуватися принципами культурного релятивізму та етичними нормами, що передбачають відхід від етноцентризму, повагу своєрідності іншомовної культури і ціннісних орієнтацій іншомовного соціуму
<i>Організаційні</i>	Володіти навичками управління міжкультурними процесами на основі толерантного ставлення до культур та їх носіїв; виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури
<i>Практичні</i>	Модифікувати власну поведінку з урахуванням ситуації міжкультурного спілкування; правильно обирати комунікативні стратегії у процесі спілкування з представником іншої культури; запобігати виникненню непорозумінь і конфліктних ситуацій, викликаних міжкультурними відмінностями

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** На основі зазначеного вище робимо висновок, що доцільність культурологічного підходу в процесі викладання іноземної мови обґрунтовується тісним взаємозв'язком мови та культури. Послідовне оволодіння систем-

но-структурними особливостями мови, письмовою та усною нормами, реалізацією системи мови в комунікації сприяє оволодінню суб'єктами навчання мовною картиною світу та культурою міжкультурного спілкування.

Отже, культурологічний підхід до вивчення іноземної мови передбачає взаємозв'язок комунікативного і соціокультурного розвитку особистості студента, в результаті чого формується інтерес до життя, культури, звичаїв, традицій країни, мова якої вивчається.

Вивчення культурного компонента є важливою передумовою оволодіння іноземною мовою, який, у свою чергу, входить до більш широкого кола культурно-історичних значень відповідної соціальної дійсності, засвоєння якої є головною умовою використання мови як засобу спілкування.

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1982. – Т. 2. – С. 362–465.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Ільчишин Н.М. Культурологічний підхід до вивчення іноземної мови / Н.М. Ільчишин // Вісник – Львів НУ «Львівська політехніка». – 2007. – № 586.
4. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1995. – 415 с.
5. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] / О.В. Наумова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2011. – Вып. 3. – Режим доступа: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/18.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf)
6. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н.С. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.
7. Сепир Э.С. 31 Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / Э.С. Сепир; общ. ред. и вступ. ст. А. Кибрика. – М.: Прогресс, Универс, 1993. – 656 с.
8. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры / В.Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.

### References

1. Vyhotskii, L.S. In V.V. Davydov (Ed.). (1982). *Lektsii po psikhologii. Sbornie sochinenii: v 6 t.* [Lectures on Psychology: Collected Works in 6 volumes]. Moscow, part 2, pp. 362-465 (in Russian).
2. Hessen, S.I. (1995). *Osnovy pedahohiki: Vvedenie v prikladnuuu filosofiiu* [Fundamentals of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy]. Moscow, Shkola-Press Publ. (In Russian).
3. Ilchishin, N.M. (2007). *Kulturolohichnyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy* [Cultural approach to learning a foreign language]. *Visnyk LNU «Lvivska politekhnika»* [Visnyk of Lviv Polytechnic National University], no. 586. (In Ukrainian).
4. Kahan, M.S. (1995). *Filosofia kultury* [Philosophy of Culture]. Sankt-Peterburh, Petropolis Publ., 415 p. (In Russian).
5. Naumova, O.V. (2011). *Kulturolohicheskii aspekt kak osnova formirovaniia inoiazychnoi kultury v protsesse obucheniiia anhliiskomu yazyku* [Culturological aspect as a basis for the formation of a foreign culture in the process of teaching English]. *Linhvistika i metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov* [Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages], issue 3. Access mode: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/18.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf)
6. Rozov, N.S. (1992). *Metodolohicheskie printsipy tsennostnoho prohnozirovaniia obrazovaniia* [Methodological principles of value forecasting of education]. *Sotsialno-filosofskie problemy obrazovaniia* [Socio-philosophical problems of education]. Moscow. (In Russian).
7. Sepir, E. In A. Kibrik (Ed.). (1993). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu i kulturolohii* [Selected works on linguistics and culturology]. Moscow, Prohress Publ., Univers Publ., 656 p. (In Russian).
8. Sidorenko, V.F. (1992). *Obrazovanie: obraz kultury* [Education: the image of culture]. *Sotsialno-filosofskie problemy obrazovaniia* [Socio-philosophical problems of education]. Moscow. (In Russian).

В статье освещены вопросы включения культурологического компонента в процесс преподавания иностранного языка. Рассмотрены культурологические факторы при изучении иностранного языка. Культурологический аспект рассматривается как одно из условий формирования полноправного участника межкультурной коммуникации. Проанализированы навыки и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения иностранного языка с учетом культурологической составляющей.

*Ключевые слова: иностранный язык, учебный процесс в вузе, культурология, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация.*

In the article the questions of inclusion of culturological component in the course of teaching a foreign language are discussed. Culturological factors in learning a foreign language are considered. The culturological aspect is considered as one of conditions of formation of participants of cross-cultural communication. Skills and abilities are analyzed which students have to acquire in the course of the learning a foreign language taking into account the culturological component.

*Key words: foreign language, educational process at higher education institutions, cultural science, sociocultural competence, cross-cultural communication.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-208-213

УДК 371.13:37.032

**В.А. ФРИЦЮК,**

*доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

**О.П. ГРОШОВЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

## **ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Характеризується компетентнісний підхід до дослідження підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як один з важливих методологічних підходів (акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний) до проблеми. Уточнено визначення «компетентність професійного саморозвитку майбутнього вчителя» як інтегрована здатність особистості, що поєднує знання стосовно професійного саморозвитку, уміння, навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку; розкрито сутність та основні показники професійної компетентності вчителя.

*Ключові слова: професійний саморозвиток, готовність, майбутні педагоги, методологічні підходи, компетентнісний підхід.*

**П**остановка проблеми. Нині, в складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, а також зростання економічної і географічної мобільності фахівців, зокрема майбутніх педагогів, загострюється проблема їхньої відповідності потребам безпосередньої діяльності. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного професійного розвитку і саморозвитку особистості впродовж життя. Ця проблема насамперед стосується підготовки педагогічних кадрів, адже саме вони формуватимуть суб'єкти різних видів людської діяльності.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «саморозвиток». Різноманітність і багатогранність його проявів свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії [4].

У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний [10].

У статті зупинимося докладніше на характеристиці компетентнісного підходу до дослідження підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти займалися В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень та ін.; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Булгакова, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула та ін. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіо-



налізму присвячено науковій праці А. Алексюка, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, І. Зязюна та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко, О. Сергеєнкової, Б. Федоришина та ін. Формування педагогічної майстерності й творчих здібностей опікувалися Є. Барбіна, Ю. Кіщенко О. Отич, С. Сисоєва та ін., професійним становленням молодого вчителя – Т. Чувакова та інші. Роль і специфіку організації педагогічної практики досліджували Н. Горобаха, О. Почерніна, Г. Шулдик та ін., а питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя – А. Бойко, О. Пехота та ін. Значення та впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальних закладах відображено в працях Р. Гуревича, І. Дичківської, В. Лозовецької, Г. Сазоненко, Л. Штефан та ін.

Компетентнісний підхід (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, В. Луговий, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Ярошенко та ін.) активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а передусім на вироблення досвіду їх застосування.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в обґрунтуванні компетентнісного підходу дослідження підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як одного з визначених методологічних підходів до проблеми (акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, діяльнісного, культурологічного, особистісного, синергетичного, системного, суб'єктного).

**Виклад основного матеріалу.** Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволив визначити *розвиток* особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а *саморозвиток* особистості – як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять такі підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний, що розглядається в контексті усвідомлення майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентнісний, що розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють успішному розв'язанню ним фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний, який передбачає використання феномена культури як стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у його підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, що дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбут-

ніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку [10].

Компетентнісний підхід (competence-based approach) до визначення результатів навчання базується на їх описі в термінах компетентностей. Цей підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студенто-центрованим [3].

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на такі цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності особистості [1, с. 4–5], що є особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми професійного саморозвитку.

Цілком слушно, на наш погляд, зазначає Н. Побірченко, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності [8, с. 25].

Вочевидь, «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю має відображати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути у професійній діяльності, має вести до позначки «метакомпетентності» як цілісної характеристики фахівця, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших завдань професійної діяльності.

А. Ярошенко розглядає компетентнісний підхід як «один із напрямків модернізації освіти і такий, що передбачає високу готовність випускників вищих навчальних закладів до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетентностей та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти й систем контролю його якості на систему ключових компетентностей» [12, с. 7].

Найбільш повно відображають його зміст О. Пометун та О. Овчарук, які компетентнісний підхід розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [9, с. 66].

Компетентність / компетентності (competence, competency / competences, competencies) є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не варто плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [3].

С. Ніколаєва розглядає компетентність як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [5, с. 43]. Погоджуючись з С. Ніколаєвою, можна умовно визначити «компетентність професійного саморозвитку майбутнього вчителя» як інтегровану здатність особистості, що поєднує знання стосовно професійного саморозвитку, уміння, навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку. Усе це комплексно реалізується в навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Однак зауважимо, що у дослідженні ми використовуємо термін не «компетентність», а «готовність до професійного саморозвитку», який є, на наш погляд, ширшим.

Для майбутніх педагогів важливою є професійна компетентність. На думку В. Сластьоніна [6], поняття «професійна компетентність педагога» поєднує сукупність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. З огляду на проблему до-

слідження, готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку вважаємо складовою професійної компетентності майбутніх учителів.

Варто назвати основні показники професійної компетентності вчителя, що найчастіше визначаються дослідниками, а саме: особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність учителя; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [7]. Безперервний професійний саморозвиток у контексті дослідження власне й спрямований на перетворення особистості майбутнього учителя.

З огляду на зазначене, В. Пелагейченко розуміє професійну компетентність педагога як таку пошукову діяльність учителя, за якої на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості [7]. Цілком погоджуємося з такою оцінкою автором безперервного професійного саморозвитку.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки С. Іванової, яка стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, які формуються під час навчання у ВНЗ та вдосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності: спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в певній професії прийомами фахового спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до фахового зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень; особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості [2]. Остання складова є особливо важливою в контексті нашого дослідження.

Сутність компетентного підходу полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [11]. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу в студентів розвивається професійна компетентність, складовою якої є готовність до безперервного професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід передбачає формування практичних умінь професійного саморозвитку. У процесі його застосування акцентується увага на переорієнтації з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутніх педагогів здійснювати власний професійний саморозвиток і здатність студентів практично діяти, застосовувати набуті вміння стосовно професійного саморозвитку для збагачення відповідного досвіду.

**Висновки.** Отже, наведено методологічна позиція є тією призмою, через яку здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які становлять концептуальну основу системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Наголосимо, що використання компетентного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку забезпечує, на нашу думку, досягнення високої якості фахової підготовки, результатом якої є особистість майбутнього педагога, здатного до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного практично діяти і застосовувати в майбутній фаховій діяльності набутий досвід професійного саморозвитку.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у пошуку й розробці науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що відображає педагогічні цілі, методологічні засади, психолого-педагогічні закономірності, загальні та специфічні принципи тощо.

### Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Иванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-ге вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Плеяди, 2014. – 100 с.
4. Некрасова С.М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя: Б.в., 2012. – 20 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів початкової школи / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 42–51.
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сласс-тенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресса, 2000 – 512 с.
7. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс] / В. Пелагейченко. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/9170/>
8. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н.С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–31.
9. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / за ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
10. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. – 364 с.
11. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
12. Ярошенко А.О. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери / А. О. Ярошенко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 14. – С. 5–12.

### References

1. Zeer, E.F., Pavlova, A.M. & Symaniuk, E.E. (2005). *Modernizatsiia professionalnogo obrazovaniia: kompetentnostnyi podkhod* [Modernization of professional education: competence approach]. Moscow, Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut Publ., 216 p. (In Russian).
2. Ivanova, S.V. (2008). *Funktsionalnyi pidkhd do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia ii vdoskonalennia v zakladi pisladyplomnoi osvity* [Functional approach to the definition of professional competence of a teacher of biology and organization of its improvement in the institution of postgraduate education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka* [Bulletin of the Zhytomyr State University named after. I. Frank], issue 42, pp. 106–110 (in Ukrainian).
3. Zakharchenko, M.V., Kalashnikova, S.A., Luhovyi, V.I., Stavytskyi, A.V., Rashkevych, Yu.M. & Talanova, Zh.V. (2014). *Natsionalnyi osvittinii hlosarii: vyshcha osvita. 2-e vyd., pererob. i dop.* [National Educational Glossary: Higher Education. 2<sup>nd</sup> ed., rev. and add.]. Kyiv, Pleiady Publ., 100 p. (In Ukrainian).
4. Nekrasova, S.M. (2012). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnix mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of preparedness for professional self-development of future masters in management of an educational institution. Avtoref. kand. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, B.v. Publ., 20 p. (In Ukrainian).
5. Nikolaieva, S.Yu. (2012). *Suchasni tendentsii formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii v uchniv pochatkovoї shkoly* [Modern tendencies of formation of foreign language communicative competence in elementary school students]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 1, pp. 42–51 (in Ukrainian).

6. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishchenko, A.I. & Shyianov, E.N. (2000). *Pedahohika. 3-e izd.* [Pedagogy. 3<sup>rd</sup> ed.]. Moscow, Shkola-Pressa Publ., 512 p. (In Russian).
7. Pelaheichenko, V. *Kliuchovi komponenty kompetentnosti vchytelia* [Key competency components of the teacher]. Access mode: <http://osvita.ua/school/method/9170/> (in Ukrainian).
8. Pobirchenko, N.S. (2012). *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoretychnyi aspekt* [Competency approach in high school: theoretical aspect]. *Osvita ta pedahohichna nauka* [Education and pedagogical science], no. 3, pp. 24–31 (In Ukrainian).
9. Pometun, O.I. (2004). *Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti* [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competent approach in Ukrainian education]. *Kompetentnistnyi pidkhid u suchasni osviti. Svitovyi pidkhid ta ukrainski perspektyvy* [Competency approach in modern education. Global Approach and Ukrainian Perspectives]. Kyiv, 111 p. (In Ukrainian).
10. Frytsiuk, V.A. (2016). *Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha* [Professional self-development of the future teacher]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., 364 p. (In Ukrainian).
11. Khymynets, V. *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia* [Competent approach to professional development of a teacher]. *Zakarpatskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Access mode: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (in Ukrainian).
12. Yaroshenko, A.O. (2013). *Kompetentnisnyi pidkhid yak odyin iz napriamiv pidvyshchennia yakosti osvity pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Competency approach as one of the directions of improving the quality of education of specialists in the social sphere]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment* [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management], issue 14, pp. 5-12 (in Ukrainian).

Рассматривается компетентностный подход к исследованию подготовки будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию как один из важных из методологических подходов (акмеологический, аксиологический, антропоцентричный, деятельностный, культурологический, личностный, синергетический, системный, субъектный) к проблеме. Уточнено определение «компетентность профессионального саморазвития будущего учителя» как интегрированная способность личности, которая сочетает знания о профессиональном саморазвитии, умения, навыки, опыт профессионального саморазвития, ценностные ориентации на профессиональное саморазвитие, позитивное отношение к саморазвитию; раскрыта сущность и основные показатели профессиональной компетентности учителя.

*Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, готовность, будущие педагоги, методологические подходы, компетентностный подход.*

Scientific and methodological system of prospective teachers' training for continuous professional self-development is substantiated and developed in the article, which is based on the concepts of acmeological, axiological, anthropocentric, activities, competence, cultural, personal, synergistic and systematic approaches. The system takes into account the structure of readiness of prospective teachers for professional self-development and trends of modern education.

«The readiness of prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability to perform purposeful reflexive activities associated with design and implementation of quality changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of one's own educational and professional activities.

*Key words: professional self-development, readiness, future teachers, methodological approaches, competence approach.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-214-218

УДК: 378:81'42

**Е.В. ШКУРКО,**

*кандидат филологических наук,*

*доцент кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев  
Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НЕОДНОЗНАЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

В статье рассматривается явление синтаксической омонимии, затрудняющей понимание текста человеком и негативно влияющей на эффективность работы компьютерных систем. Исследуются лингвистические и психологические особенности восприятия неоднозначных предложений. Анализируются ошибки в определении синтаксических связей между компонентами конструкций и их влияние на понимание семантики высказываний.

*Ключевые слова: двусторонняя синтаксическая связь, синтаксическая омонимия, омонимизирующий компонент, автоматический синтаксический анализ, закономерности первоначально-го восприятия текста.*

**П**остановка проблемы. XX век стал эпохой бурного развития науки, внедрения новейших информационных и компьютерных технологий. Однако для того чтобы воспринимать и обрабатывать информацию машина, должна знать язык, на котором эта информация записана, следовательно, человек должен ввести необходимые знания в понятном для компьютера виде. Когда перед учеными встала задача обучения машины языку, оказалось, что традиционная грамматика не может справиться с ней, поскольку общепринятые лингвистические описания не являются строго структурированными. Возникла необходимость создания более точных описаний языка, понятных вычислительным машинам. Так в 60-е годы прошлого столетия появилось новое научное направление, одной из задач которого и было создание технологий понимания языка для общения человека с машиной, – компьютерная лингвистика.

Однако при построении систем автоматической обработки текста ученые столкнулись с проблемой многозначности, присущей всем языкам мира. Полисемия обусловлена самой сущностью устройства языка, а также биологическими и психологическими предпосылками мышления людей: сознание человека содержит бесконечное количество образов, понятий и тому подобных единиц, однако число языковых знаков ограничено, в силу чего один и тот же звуковой или графический комплекс может стать многофункциональным [4, с. 13–14]. Но для автоматической обработки текста любая многозначность противопоказана, поскольку машина может эффективно работать только с конструкциями, имеющими строго однозначную структуру. Вследствие этого возникла настоятельная необходимость изучения такого лингвистического явления, как синтаксическая омонимия.

**Анализ последних исследований.** В наши дни одним из основных направлений компьютерной лингвистики является создание программ автоматической обработки текстов на естественном языке, который, по мнению специалистов, служит оптимальной формой диалога человека и машины [1, 2, 6]. «Научить компьютер «понимать» текст и означает наделить его способностью добывать из него необходимую для выполнения того или ино-

го задания информацию. Такое «понимание» текста заключается в умении анализировать его на разных уровнях представления информации: морфологическом, синтаксическом, логико-семантическом – и обобщать полученные в ходе подобного анализа результаты в определенной форме» [3, с.126].

**Формулировка цели.** Цель статьи заключается в рассмотрении явления синтаксической омонимии, затрудняющей понимание текста человеком и негативно влияющей на эффективность работы компьютерных систем, анализе неоднозначных конструкций с использованием традиционных методов исследования и методики автоматического синтаксического анализа высказываний, определении лингвистических и психологических особенностей восприятия предложений, содержащих синтаксические омонимы.

**Изложение основного материала.** В современном русском языке достаточно широко представлены конструкции, в основе построения которых лежит двусторонняя синтаксическая связь, при которой некоторое слово или словосочетание может быть подчинено нескольким доминантам. Иногда такая множественная связь обуславливает появление синтаксически неоднозначных предложений, поскольку возможность соотношения определенных компонентов с любой из доминант приводит к изменению семантики высказываний.

Причинами возникновения омонимичных конструкций в русском языке являются порядок следования компонентов высказывания, возможность различного членения предложения на синтагмы или, чаще всего, совокупность указанных факторов, поскольку зачастую синтаксическая неоднозначность бывает обусловлена наличием в предложении компонента, занимающего такую позицию, которая позволяет соотносить его либо с предыдущей, либо с последующей синтагмой. Такой компонент мы называем *омонимизирующим*.

Так, в предложении *После рассмотрения дела в суде стали происходить странные события* двойная связь возникает потому, что компонент *в суде* занимает в высказывании такую позицию, которая позволяет соотносить его с любой из двух возможных доминант. При этом существует возможность двоякого членения предложения на синтагмы: 1) *После рассмотрения дела / в суде стали происходить странные события*, при котором фраза будет иметь следующее значение: после того, как дело было рассмотрено, в суде стали происходить странные события; 2) *После рассмотрения делав суде / стали происходить странные события*, при котором предложение приобретает иной смысл: странные события стали происходить после того, как дело было рассмотрено в суде.

Как видим, наличие в тексте синтаксических омонимов затрудняет процесс коммуникации, поскольку ставит адресата речи перед необходимостью выбирать одно из нескольких значений высказывания. Неоднозначность представляет собой серьезную проблему и при проведении автоматической обработки текстов, в частности автоматического синтаксического анализа.

Автоматический синтаксический анализ (АСА) – это анализ, направленный на выявление в тексте синтаксических структур и их формальное представление. Поскольку при анализе текста компьютерная система имеет дело с синтаксическими единицами разной сложности, используются различные стратегии выделения в предложениях минимальных синтагм – слов, связанных определенными видами синтаксических отношений. Локальные системы, предназначенные для анализа отдельных частей синтаксической структуры высказываний, применяют метод непосредственных составляющих или анализ контактных слов; интегральные системы, рассматривающие синтаксическую структуру всей конструкции, направлены на выявление главного и зависимого компонентов без учета их расположения в предложении.

Результаты автоматического синтаксического анализа, полученные в этих системах, имеют разные способы графического представления: в локальных системах используется запись пар непосредственных составляющих с помощью скобок или стрелок, в интегральных системах результаты анализа чаще всего представляются в виде дерева зависимостей, то есть в виде ориентированного графа.

Специалисты, занимающиеся разработкой интеллектуальных программ, утверждают, что современные экспертные системы могут не только обрабатывать информацию, но и оценивать ее, а также делать определенные выводы. Кроме того, компьютеры последне-

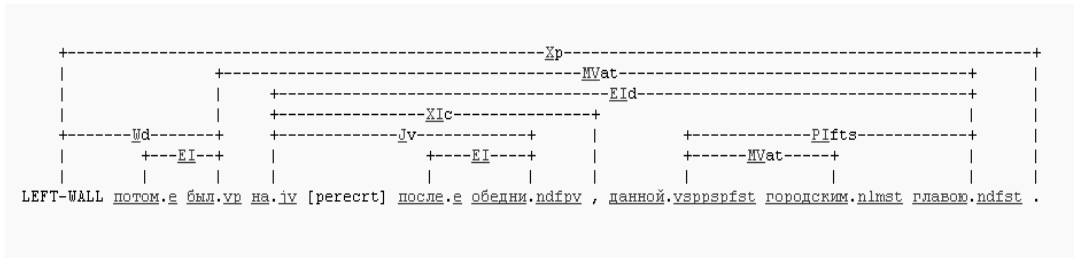
го поколения способны, как люди, выдавать разного рода предположения, опираясь на неполные или неточные сведения.

Мы решили провести эксперимент: с помощью системы автоматического синтаксического анализа проанализировали несколько предложений, содержащих синтаксические омонимы. Эти же конструкции были предложены для анализа студентам специальности «Прикладная лингвистика». И компьютерная система, и студенты получили идентичные задания – установить связи между компонентами анализируемых предложений и изобразить эти отношения графически (студенты – с помощью стрелок, компьютер – в виде дерева зависимостей).

1. *Потом был на закуске после обедни, данной городским главою...* (Н.В. Гоголь «Мертвые души»)

Это предложение может быть понято двояко, в зависимости от того, с какой из двух возможных доминант – 1) *закуска* или 2) *обедня* – будет соотнесен омонимизирующий компонент *данной*: в первом случае фраза приобретает следующее значение – Чичиков после обеденной службы в церкви закусывал у городского главы; читатель, не знающий точного значения слова «обедня», соотнесет слово *данной* со второй доминантой и поймет предложение по-другому – после обедни, которую организовал городской глава, герой был еще и на закуске.

Проанализировав указанное предложение, машина выдала следующий результат:



Для более удобного визуального представления полученных данных воспользуемся другим способом иллюстрации информации:

((потом) (был) (на закуске) (данной городским главою)) (после обедни)).

Компьютерная система правильно установила синтаксические отношения, существующие между компонентами данного высказывания, поскольку имела доступ к корпусам, в которых содержится этот текст, следовательно, владела контекстуальной информацией и абсолютно точно понимала значение слова «обедня», в отличие от студентов-филологов, которые *единодушно* соотнесли компонент *данной* со словом «обедня», тем самым допустив ошибку в определении связей между указанными компонентами предложения.

2. *Торговка вяленой воблой торчала между ящиками* (В. Катаев «Белеет парус одинокий»)

В данном случае омонимизирующим компонентом является словосочетание *вяленой воблой*, которое занимает в предложении позицию, позволяющую отнести его к словам, стоящим как в препозиции, так и в постпозиции. Если соотнести указанный омонимизирующий компонент с существительным «торговка», предложение получит следующее значение: женщина, торговавшая вяленой воблой, торчала между ящиками; если же отнести словосочетание *вяленой воблой* к глаголу «торчала», высказывание приобретет другое значение: торговка, имевшая вид вяленой воблы, торчала между ящиками.

Зная контекст и отношение автора к описываемым событиям, можно допустить, что верным с точки зрения адресанта высказывания является второй вариант прочтения данного предложения. Мы предположили, что компьютер, лишённый человеческой интуиции и чувства юмора, соотнесет словосочетание *вяленой воблой* с ближайшим словом – *торговка*. И действительно, машина проиллюстрировала отношения между элементами данного высказывания так, как мы и предполагали:

((торговка) (вяленой воблой)) (торчала (между ящиками)).



Студенты определили синтаксические связи по-разному: 80% соотнесли словосочетание *вяленой воблой с доминантой «торговка», 20% – с доминантой «торчала».*

3. *Взгляд горожан радовали который год подряд с любовью и заботой высаживаемые цветочно-кустарниковые ансамбли («Днепр вечерний», 19.07.2011).*

Это предложение содержит компонент *который год подряд*, стоящий в позиции, позволяющей по-разному разделить высказывание на синтагмы: *Взгляд горожан радовали который год подряд / с любовью и заботой высаживаемые цветочно-кустарниковые ансамбли* и *Взгляд горожан радовали / который год подряд с любовью и заботой высаживаемые цветочно-кустарниковые ансамбли.*

При анализе высказывания все студенты выбрали первый вариант актуального членения предложения, соотнеся омонимизирующий компонент с глаголом «радовали». Машина не смогла определить связи словосочетания *который год подряд* с возможными доминантами.

4. *Центр социально-экономического развития обеспечит подготовку пакета документов для открытия предприятия в кратчайшие сроки («Днепр вечерний», 5.02.2014).*

В этом предложении омонимизирующий компонент *в кратчайшие сроки* дистанцирован от доминанты «обеспечит», что делает возможным его соотнесение со словоформой «для открытия», вследствие чего высказывание может быть понято двояко: 1) центр в кратчайшие сроки обеспечит подготовку пакета документов; 2) центр обеспечит подготовку документов, которые позволят открыть предприятие в кратчайшие сроки.

90% студентов соотнесли омонимизирующий компонент с ближайшей из возможных доминант – словоформой «для открытия», 10 % – с глаголом «обеспечит». Компьютер же, как и в предыдущем случае, не смог определить связи словосочетания *в кратчайшие сроки* ни с одной из предполагаемых доминант.

**Выводы.** Полученные результаты синтаксического анализа неоднозначных предложений позволяют нам утверждать следующее:

1. Несмотря на грандиозные открытия в области высоких технологий, наука до конца не познала механизмы человеческого мышления и речи. Как показывают результаты нашего и ряда других исследований, на современном этапе развития компьютерных технологий эффективным является автоматический синтаксический анализ предложений с прямым порядком слов. Кроме того, для правильного понимания синтаксической структуры высказывания и его семантики программа должна иметь доступ к корпусам текстов, что позволяет компьютерной системе опираться на контекст, хотя и это не всегда позволяет правильно определить истинный смысл, заложенный в высказывание его автором (как, например, в рассмотренном выше третьем предложении). И еще – какой бы высокоинтеллектуальной ни была экспертная система, на современном уровне развития искусственного интеллекта машине пока не доступны человеческая интуиция и чувство юмора, которые в определенных ситуациях могли бы помочь ей в процессах обработки текстов на естественном языке.

2. Ошибки, допущенные студентами при определении синтаксических связей между компонентами рассмотренных неоднозначных предложений, объясняются закономерностями первоначального восприятия текста и, в частности, закономерностями смыслового объединения слов, выявленными и детально исследованными Б.С. Мучником: 1) каждое слово, которое может быть связано с несколькими словами, стоящими по одну сторону от данного, объединяется при первоначальном восприятии с *ближайшим* из этих двух слов, даже если пишущий связывал его с другим, более отдаленным; 2) каждое слово, которое может быть объединено в предложении или с предыдущим словом, или с последующим, объединяется при первоначальном восприятии с *предыдущим*, даже если пишущий относил его к последующему [2, с. 228–229].

Как показал эксперимент, обнаружить синтаксическую омонимию бывает непросто, следовательно, целесообразно не только ознакомить учащихся школ и вузов с этим негативным языковым явлением, но и обучить их приемам выявления синтаксических омонимов. На наш взгляд, эти знания и умения особенно необходимы студентам-филологам и журналистам, творчество которых в перспективе может стать достоянием миллионов читателей.

### Список использованных источников

1. Гладкий А.В. Синтаксические структуры естественного языка в автоматизированных системах общения / А.В. Гладкий. – М.: Наука, 2007. – 152 с.
2. Ермаков А.Е. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии / А.Е. Ермаков // Труды Международного семинара Диалог'2002: в 2 т. – М.: Наука, 2002. – Т. 2. – С. 23–35.
3. Карпіловська Є.А. Вступ до прикладної лінгвістики: комп'ютерна лінгвістика: Підручник / Є.А. Карпіловська. – Донецьк: Юго-Восток, Лтд, 2006. – 188 с.
4. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 149 с.
5. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры речи / Б.С. Мучник – М.: Наука, 1985. – 256 с.
6. Ножов И.М. Морфологическая и синтаксическая обработка текста (модели программы) / И.М. Ножов. – М.: Наука, 2003. – 140 с.

### References

1. Gladkij, A.V. (2007). *Sintaksicheskie struktury estestvennogo jazyka v avtomatizirovannyh sistemah obshchenija* [Syntactic structure of natural language in the automated communication systems]. Moscow, Nauka Publ., 152 p. (In Russian).
2. Ermakov, A.E. (2002). *Komp'yuternaja lingvistika i intellektual'nye tehnologii. Trudy Mezhdunar. seminar Dialog'2002: v 2 t., t. 2* [Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Proceedings of the International Workshop, Dialog'2002: in 2 volumes, volum 2], Moscow, Nauka Publ., pp. 23–35 (in Russian).
3. Karpilovska E.A. (2006). *Vstup do prykladnoi lingvistyky: kompjuterna lingvistyka: Pidruchnyk* [Introduction to Applied Linguistics: Computer Linguistics: Textbook]. Donetsk, Yugo-zapad Ltd Publ., 188 p. (In Ukrainian).
4. Kolshanskij, G.V. (1980). *Kontekstnaja semantika* [Contextual semantics]. Moscow, Nauka Publ., 149 p. (In Russian).
5. Muchnik, B.S. (1985). *Chelovek i tekst: Osnovy kultury rechi* [Man and Text: The Basics of a Culture of Speech]. Moscow, Nauka Publ., 256 p. (In Russian).
6. Nozhov, I.M. (2003). *Morfologicheskaja i sintaksicheskaja obrabotka teksta (modeli programy)* [Morphological and syntactical text processing (software model)]. Moscow, Nauka Publ., 140 p. (In Russian).

У статті розглянуто явище синтаксичної омонімії, яка ускладнює розуміння тексту людиною і негативно впливає на ефективність роботи комп'ютерних систем. Досліджено лінгвістичні та психологічні особливості сприйняття неоднозначних речень. Проаналізовано помилки у визначенні синтаксичних зв'язків між компонентами конструкцій і їх вплив на розуміння семантики висловлювань.

**Ключові слова:** двосторонній синтаксичний зв'язок, синтаксична омонімія, омонімізуючий компонент, автоматичний синтаксичний аналіз, закономірності первинного сприйняття тексту.

The article deals with the phenomenon of syntactic homonymy which complicates the understanding of text by a person and negatively affects the efficiency of computer systems. The linguistic and psychological peculiarities of comprehension of ambiguous sentences are investigated. The errors in the determination of syntactic relationships between components of structures and their influence on understanding of the semantics of utterances are analyzed.

**Key words:** double-sided syntactic tie, syntactical homonymy, homonymizing component, automatic syntactic analysis, law of primitive text perception.

Одержано 3.01.2018.

## НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-219-222

УДК: 378.004.031.42

**Т.В. БІРЮКОВА,**

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

**Л.М. ШИНКУРА,**

*викладач коледжу Вищого державного навчального закладу України «Буковинський  
державний медичний університет» (м. Чернівці)*

### ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФОРМІ КРУГЛОГО СТОЛУ ЯК МЕТОД ПОКРАЩАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються особливості організації самостійної та індивідуальної роботи студентів з використанням інтерактивних технологій навчання. Зроблено аналіз етапів проведення круглого столу для студентів медичного вищого навчального закладу. Описано методи ефективної організації самостійної роботи як невід'ємної складової в системі вищої медичної освіти.

*Ключові слова: самостійна та індивідуальна робота, самоосвіта, круглий стіл, лазер.*

**Постановка проблеми.** Показати необхідність застосування інтерактивних технологій навчання у формі круглого столу у вищому медичному навчальному закладі для підвищення якості сприйняття складних тем дисципліни «Медична і біологічна фізика» і для покращання самостійної та індивідуальної роботи студентів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної ідентичності та державного добробуту. У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування, зростають вимоги до професійної компетентності випускників медичних вищих навчальних закладів, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти [1]. На цей момент у навчально-методичній літературі і рекомендаціях до вивчення дисциплін помітна тенденція до скорочення в навчальних планах годин аудиторної роботи і збільшення годин самостійної роботи студентів, що може складати до 60% загальних годин. Самостійна форма навчання, в процесі виконання якої студент опановує нові знання, уміння і навички, формує свій стиль розумової діяльності, вчиться систематично планомірно працювати є необхідною для студентів медичних вищих навчальних закладів. Індивідуальна робота має трохи інший характер – вона спрямована на творчі навчально-дослідні завдання. Індивідуальні завдання, які студенти виконують самостійно під керівництвом викладачів, мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які вони здобувають у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці (розрахунково-графічні, розрахункові, аналітичні, контрольні роботи, у тому числі різноманітні проекти). Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним студентом, дають можливість проявити свої творчі здібності [2, с. 171].

**Формулювання мети.** Мета статті полягає у дослідженні методу круглого столу як одного з методів самоорганізації та самоосвіти студентів. У цей час під такою діяльністю студентів розуміють активні методи навчання, в яких присутній тісний зв'язок та плідна співпраця між викладачем і студентом, єдність науково-практичної, науково-дослідної та навчально-пізнавальної діяльності. Самостійна та індивідуальна робота студента спрямована на поглиблення існуючих знань, розширення кругозору, підвищення рівня організованості, формування самостійності, ініціативності, дисциплінованості, відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у професійній діяльності.

*Круглий стіл* – вид групового вирішення тих чи інших питань, якому властиві певний порядок і черговість висловлювань його учасників, а також рівні права і позиції всіх присутніх у висловлюванні своєї думки. Круглий стіл – це форма обговорення проблеми більш проста, ніж інші, наприклад: диспут, проблемний семінар, мозковий штурм, ситуаційний аналіз, аналіз конкретних ситуацій. За круглим столом немає лектора, всі учасники мають рівні позиції і права. Усіх запрошених до круглого столу можна умовно поділити на тих, що спеціально ознайомилися з проблемою, самостійно готували матеріал, і тих, які формують і висловлюють свою думку про проблему, що обговорюється, під час проведення круглого столу, на підставі інформації, що подається [3; 4, с. 6–9; 5, с. 135].

**Виклад основного матеріалу.** Під час вивчення студентами вищого медичного навчального закладу спеціальності «Медицина» та «Стоматологія» дисципліни «Медична і біологічна фізика», було запропоновано провести круглий стіл на тему: «Лазери. Застосування лазерів у медицині». Ця тема містить багато фізичних понять і формул і є складною для засвоєння, якщо враховувати час, що відводиться на вивчення (2 академічні години – практичних, 1 година – самостійної роботи, лекційних годин немає). Тема є актуальною для студентів спеціальності «Медицина», «Стоматологія» відповідно до їхньої майбутньої професійної діяльності. Вивчення медичної апаратури, принципів її роботи необхідне для майбутніх лікарів у зв'язку з розвитком і використанням сучасних методик лікування і профілактики.

Це дало підставу для проведення додаткового самостійного індивідуального опрацювання і подальшого обговорення теми: «Лазери. Застосування лазерів у медицині». Протягом тижня студенти готували матеріал під керівництвом викладача. Метою заходу було ознайомлення з історією становлення лазерної техніки та дослідження властивостей лазерного випромінювання, а також обговорення новітніх методик діагностики та лікування з використанням лазерів. Студенти зробили цікаві та яскраві презентації щодо ряду терапевтичних та хірургічних методик.

Виникло багато запитань щодо фізичного пояснення принципу дії лазера у клітині, чому застосовують лазери тієї чи іншої довжини хвилі в тих чи інших галузях медицини. Студенти вивчили історію створення лазера, використання його в медицині: хірургії, онкології, офтальмології, терапії, стоматології, урології, гінекології, щелепно-лицевій хірургії, нейрохірургії, ендоскопії, фізіотерапії. Розібратись у величезному потоці інформації, що представлена в глобальній мережі Internet, досить важко, тому викладачі спрямовували студентів у пошуку конкретної потрібної інформації, відсіювали непотрібне.

Тема обговорення була розбита на декілька конкретних питань:

1. Історія створення лазерів.
2. Будова, принцип дії лазерів, види лазерів.
3. Застосування у різноманітних галузях.
4. Застосування в медицині: технічні характеристики лазерів, що застосовуються у різних медичних галузях.
5. Особливості застосування лазерів. Плюси і мінуси лазерного випромінювання.

На початку ведучі викладачі ознайомили присутніх з темою, озвучили основні питання, а далі студенти за кожним питанням презентували підготовлену інформацію. Були підготовлені презентації, які наочно допомагали розкрити суть запитань. Під час проведення заходу увага акцентувалася на властивостях лазерного випромінювання, які широко використовуються в медицині: спрямованість, монохроматичність, можливості управління тривалістю впливу, зміни в широких межах інтенсивності впливу, частотних характеристик впливу, оптичного управління процесами, безконтактного впливу, що забезпечує стерильність проведення процедур, проведення операцій зі швидкою коагуляцією, що сприяє ма-

лим крововтратам та пришвидшеному загоєнню ран, спектр механізмів впливу: біофізичного, теплового, фотохімічного, хімічного. Увага студентів акцентується на тому, що лазер – точний, універсальний, зручний у використанні інструмент, який має не тільки широкий спектр застосування в наш час, але й невичерпні можливості для подальшого розвитку, тобто має величезний потенціал.

Розглядаючи біологічну дію лазерного випромінювання можна виділити напрями використання його в медицині. У дерматології та онкології переважно застосовується імпульсна дія лазерного випромінювання, або безперервне випромінювання невеликої енергії, коли ще не відбувається зневоднення та випаровування тканин. Випромінювання високої потужності – в хірургії як скальпель. За допомогою гнучкого світловода, що закінчується лінзою та ручкою, сфокусований лазерний промінь направляють на тканину для її розтин, забезпечуючи стерильність. Розтин не спричиняє кровотечі, за рахунок високої температури в місті розтину відбувається миттєва коагуляція білків, в результаті чого просвіт кровоносних судин закривається. Для розтину біологічних тканин використовується безперервний CO<sub>2</sub>-лазер, що має довжину хвилі  $\lambda = 10,6$  мкм, потужність  $2 \cdot 10^3$  Вт/см<sup>2</sup>. В офтальмології лазери використовують для лікування глаукоми, катаракти, відшарування сітківки тощо. Створено лазерну установку, яка дає модульований світловий імпульс, при якому потужність зростає дуже швидко, і термічний ефект не встигає розвинути. Лазерна дія стає холодною, в точці фокусування променя утворюється отвір. Для лікування сітківки ока використовують аргонний лазер з довжиною хвилі 488,0; 514,5 нм. Завдяки використанню лазерного скальпеля у нейрохірургії патологічне вогнище можна видалити без механічного контакту з ніжними тканинами нервової системи. Мініміально сфокусований лазерний промінь використовують для зшивання судин мозку як на поверхні мозкової тканини, так і в глибині. Зшивають судини діаметром, меншим за 0,5 мм. Звичайна хірургічна техніка не дає таких можливостей. Найбільш широкого клінічного застосування в нейрохірургії набув метод лазерно-мікрохірургічного видалення пухлин. За допомогою фіброгастроскопії лазерним випромінюванням можна припинити кровотечу зі шлунка та дванадцятипалої кишки. У стоматології лазери також можуть бути використані для діагностики тріщин на емалі, які виявити іншими методами неможливо. Найбільш часто застосовують CO<sub>2</sub>-лазер для впливу на м'які тканини, і ербієвий лазер – для препарування твердих тканин.

У практичній медицині використовують також лазеропунктуру як аналог голкотерапії. Для лазерної пункції найчастіше використовують малопотужні лазери, які генерують випромінювання в червоній ділянці спектра (гелій-неонові з нм).

Студенти активно висловлювали свою думку з кожного пункту обговорення, відповідали на запитання, пояснювали незрозумілі моменти аудиторії. Самостійна індивідуальна робота студентів з підготовки до круглого столу дала можливість активізувати пізнавальний процес, покращити якість сприйняття нового важливого матеріалу, підготувати до вивчення інших тем, пов'язаних з досліджуваною. Також студенти, що брали участь спочатку як пасивні слухачі, сформулювали свою думку і надалі могли висловлюватися, ґрунтуючись на тих даних про лазери, які отримали в процесі обговорення, вислуховування запитань і відповідей.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Така форма інтерактивних технологій навчання, як проведення круглого столу є дійовою для покращання сприйняття нового складного матеріалу, дає додатковий стимул студентам у вивченні дисципліни, дає можливість показати свою творчу активність, можливість виступати на публіці, сприяє покращанню взаємовідносин викладач – студент, більш тісній співпраці в позааудиторний час самих студентів. Стимулювання до самостійного якісного опрацювання матеріалу народжується з бажання студента бути кращим, освіченим, обізнаним перед викладачем та іншими студентами [6, с. 135].

Описана форма організації роботи дає можливість учасникам по-новому, різнобічно поглянути на досліджувану проблематику, в різних контекстах побачити результати дослідження та впровадження розглянутих питань.

Реалізується принцип підготовки мобільного, вмотивованого фахівця, відпрацьовуються вміння орієнтуватися в потоці інформації, формуються навички роботи з різноманітними інформаційними джерелами, вміння організувати самостійну пізнавальну діяльність.

Проведення круглого столу закладає основи подальшої постійної самоосвіти та самовдосконалення студентів, цей процес стає більш незалежним, пріоритетним та творчим.

### Список використаних джерел

1. Скуратівська С.П. Особливості організації самостійної роботи студентів [Електронний ресурс] / С.П.Скуратівська. – 2013. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/36615/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/)
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабін; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: ВЕЖА, 2004. – 243 с.
3. Ягупов В.В. Педагогіка [Електронний ресурс] / В.В.Ягупов. – 2002. – 560 с. – Режим доступу: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=209](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=209)
4. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Київ, А.П.Н., 2002. – 136 с.
5. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання / П. Шевчук, П. Фенрих. – Щецін: WSAP, 2005. – 170 с.
6. Смирнов С.А. Педагогика: учеб. пособие / С.А. Смирнов. – Москва, 2000. – 512 с.

### References

1. Skurativska, S.P. (2013). Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv [Features of organization of independent work of students]. Access mode: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/36615/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/) (in Ukrainian).
2. Stepko, M.F., Boliubash, Ya.Ya., Shynkaruk, V.D., Hrubiiianko, V.V. & Babin, I.I. In V.H. Kremen (Ed.). (2004). Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher Education in Ukraine and the Bologna Process]. Ternopil, VEZhA Publ., 243 p. (In Ukrainian).
3. Yahupov, V.V. (2002). Pedahohika [Pedagogy], 560 p. Access mode: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=209](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=209) (in Ukrainian).
4. Pometun, O.I. & Pyrozhenko, L.V. (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, dosvid [Interactive Learning Technologies: Theory, Experience]. Kyiv, A.P.N. Publ., 136 p. (In Ukrainian).
5. Shevchuk, P. & Fenrykh, P. (2005). Interaktyvni metody navchannia [Interactive teaching methods]. Szczecin, 170 p. (In Ukrainian).
6. Smirnov, S.A. (2000). Pedahohika [Pedagogy]. Moscow, 512 p. (In Russian).

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов с использованием интерактивных технологий обучения. Сделан анализ этапов проведения круглого стола для студентов медицинского вуза. Описаны методы эффективной организации самостоятельной работы как неотъемлемой составляющей в системе высшего медицинского образования.

*Ключевые слова: самостоятельная и индивидуальная работа, самообразование, круглый стол, лазер.*

The article deals with the peculiarities of organization of independent and individual work of students using interactive learning technologies. An analysis of the stages of the round table for students of the medical higher educational institution was made. The methods of effective organization of independent work as an integral part in the system of higher medical education are described.

*Key words: independent and individual work, self-education, round table, laser.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-223-227

УДК 378.001.76

**Б.М. БУРЛІМОВА,**  
*старший викладач кафедри іноземних мов  
Одеського національного економічного університету*

**К.М. ЯСЛИНСЬКА,**  
*старший викладач кафедри іноземних мов  
Одеського національного економічного університету*

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглядаються питання про застосування нових інформаційних технологій; інноваційні процеси в організації навчання та педагогічні методології. Сучасні відповіді на питання, чому вчити і як вчити, методика і дидактика навчання іноземних мов. Також подано види і переваги інтерактивних методів, як однієї з форм інноваційного навчання. Використання Інтернету, аудіо- та відеозанять, метод проектів, розглядаються новітні smart-технології, що застосовуються в процесі навчання іноземних мов. Такі технології, як вебінари, соціальні мережі та навчальні програми, доповнюють традиційні методи навчання, підвищують мотивацію студентів до навчання, розкривають інтелектуальний і творчий потенціал студентів.

*Ключові слова: іноземна мова, мотивація вивчення іноземної мови методом інноваційних технологій.*

**П**остановка проблеми. Модернізація змісту освіти на сучасному етапі розвитку суспільства не в останню чергу пов'язана з інноваційними процесами в організації навчання іноземних мов. Інформаційно-комунікаційні технології є потужним засобом навчання, контролю та управління навчальним процесом, оскільки – це найважливіший параметр сучасної соціокультурної системи. Інтернет-ресурси – звичний і зручний засіб знайомства з культурою інших країн і народів, спілкування, отримання інформації, невичерпне джерело освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Пріоритетним напрямом розвитку сучасної школи стала гуманістична спрямованість навчання, де провідне місце займає особистісний потенціал (принцип). Він передбачає врахування потреб та інтересів того, хто навчається, реалізацію диференційованого підходу до навчання [1, с. 19]. Ці та інші питання розглядаються у дослідженнях О. Паньків, Г. Барташова, І. Свириденко, Л. Андрейко та ін.

**Формулювання мети.** Основна мета викладача – вибрати методи і форми організації навчальної діяльності студентів, які оптимально відповідають поставленій меті. В останні роки все частіше порушується питання про застосування нових інформаційних технологій. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою навчання іноземних мов є формування і розвиток комунікативної культури, навчання практичного оволодіння іноземною мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному проявити свою активність, свою творчість. Також активізувати пізнавальну діяльність студентів у процесі навчання. Сучасні педагогічні технології, такі як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, інтернет-ресурсів, допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; навчання діалогічного і монологічного мовлення; навчання письма; відпрацювання граматичних явищ [2, с. 33-41].

Нововведення, або інновації, характерні для будь-якої професійної діяльності людини, і тому, природно, стають предметом вивчення, аналізу та впровадження. Інновації самі по собі не виникають, а є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих викладачів та цілих колективів. Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики пов'язані з аналізом наявних результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей перебігу інноваційних процесів у сфері освіти. Використання мультимедійних технологій на лекційних курсах сприяє поліпшенню концентрації уваги студентів, процесів розуміння і запам'ятовування, формування чітких уявлень, засвоєнню теоретичних знань (понять, концепцій та ін.), активізуючи пізнавальну діяльність студентів.

Мультимедіа-лекція стає більш гнучкою і дидактично ефективною, тому що мультимедійні технології дозволяють: підвищити інформативність лекції; стимулювати мотивацію і наочність навчання за рахунок використання різних форм подання навчального матеріалу, а також здійснити повтор найбільш складних моментів лекції. Головна перевага мультимедійних лекцій полягає в можливості використання інтерактивної взаємодії викладача як з програмно-апаратним засобом, так і одночасне спілкування зі студентською аудиторією – можливість ставити питання, управляти емоційно-зворотним зв'язком.

Викладання іноземної мови з використанням мережі Інтернет. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання почалося не так давно. Однак темпи його поширення неймовірно стрімкі. Застосування інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним фактором для розвитку мотивації студентів. У більшості випадків студентам подобається працювати з комп'ютером, оскільки заняття проходять в неформальній обстановці, надається свобода дій, і деякі з них можуть скористатися своїми знаннями у сфері ІКТ. Перспективи використання Інтернет-технологій на сьогодні досить широкі. Вивчення іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дає студентам можливість самостійно брати участь у тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться у Мережі, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, створювати блоги. Вони можуть отримувати будь-яку інформацію з проблеми, над якою працюють: новини з життя відомих людей, статті з газет і журналів, необхідну літературу, фільми тощо. Класичні та інтегровані уроки у супроводі мультимедійних презентацій, онлайн-тестів дозволяють студентам поглибити свої знання.

Як показує педагогічний досвід, робота зі створення Інтернет-ресурсів цікава студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю. Ці ресурси комунікативної і міжкультурної компетенції неможливі без практики спілкування та використання ресурсів Інтернету на уроці з іноземної мови. Однак не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процес уроку. Інформатизація є необхідним компонентом і умовою загальної модернізації освіти, оновлення змісту і форм навчальної діяльності, управління освітою. Без інформатизації виконати в повному обсязі програму модернізації неможливо. Навчання іноземної мови як частина освітнього процесу не може залишитися осторонь цих глобальних змін. Не тільки новизна роботи з комп'ютером, яка сама по собі підвищує інтерес до навчання, а й можливість регулювати навчальні завдання за ступенем складності, заохочення правильних рішень позитивно позначаються на мотивації [3, с. 57].

Що стосується навчання іноземних мов, то тут Інтернет є незамінним помічником. Адже, як відомо, на цей час пріоритет надається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови у культурному контексті, автономності та гуманізації навчання. Першочергове значення надається розумінню, передаванню змісту і вираженню сенсу, що мотивує вивчення структури і словника іноземної мови. Таким чином, увага студентів концентрується на використанні форм, ніж на них самих, і навчання граматиці здійснюється непрямым чином, у безпосередньому спілкуванні, виключаючи чисте вивчення граматичних правил.

Оснащення навчальних закладів комп'ютерами дозволяє активно впроваджувати у викладання іноземних мов комп'ютерні програми. Практика показує, що вони мають пев-



ні переваги перед традиційними методами навчання. Комп'ютерні програми забезпечують більшу інформаційну місткість, інтенсифікацію самостійної роботи кожного студента, створення комунікативної ситуації, особистісно значущої для кожного, підвищення пізнавальної активності студентів, а також посилення мотивації. Сучасні комп'ютерні засоби дозволяють створювати нові комп'ютерні програми як навчальні, тренувальні, так і контролюючі. Такого роду програми створюються зі спеціальною навчальною метою і широко використовуються в процесі самостійної і домашньої роботи при вивченні іноземної мови. При самостійному опрацюванні матеріалу використання комп'ютера забезпечує:

- 1) вільний режим роботи;
- 2) необмежений час роботи;
- 3) виключення суб'єктивних факторів;
- 4) максимальну підтримку при оволодінні іноземною мовою.

Комп'ютерні засоби контролю підвищують ефективність самостійної роботи, оперативність в отриманні результату, збільшують об'єктивність оцінки на 20–25% [6, с. 2]. Виходячи з вищесказаного, слід зазначити, що комп'ютерна форма навчання не порушує основних закономірностей навчального процесу, а відкриває реальні перспективи вдосконалення організації процесу навчання. Усі комп'ютерні засоби навчання орієнтовані на реалізацію методів навчання, які стимулюють творчу активність студентів, спонукаючи їх до самостійного вибору власної стратегії вирішення завдань. Таким чином, інформаційні технології сприяють підвищенню ефективності процесу навчання, його індивідуалізації, активній педагогічній взаємодії викладача та учнів, створюють оптимальні умови для творчого використання інформації.

Використання комп'ютерів сприяє оптимізації управління навчанням, підвищенню ефективності навчального процесу, значно економить час викладача на роботу з навчальними матеріалами, спрощуючи їх пошук, аналіз та відбір, і забезпечує можливість впровадження нових організаційних форм навчання.

Інноваційні технології в освіті – це перш за все інформаційні та комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання. Основними питаннями у використанні інноваційних технологій є структура навчальних комп'ютерних програм, їх зміст і оптимальна організація Web-простору. Однією з багатьох програм можна визначити таку програму, як Rosetta Stone – програма для вивчення іноземних мов з нуля без використання рідної мови. Такого виду програми є найбільш ефективним середовищем з навчання іноземних мов. Ця програма дає можливість навчатися мови тим же способом, яким це роблять діти, тобто методом занурення в мовне середовище і формування асоціацій в різних сферах життя, створення шаблонів і структур методом індукції, тобто переходом від окремого випадку до загальної формули на основі самостійно зроблених висновків. Повторення матеріалу в програмі проходить з певною, науково обґрунтованою частотою. Студенти можуть освоїти сприйняття і відтворення найпоширеніших розмовних структур, що є дуже важливим для активації розмовної іноземної мови та початку вільного спілкування. Цей курс являє собою динамічне занурення в досліджувану мову за рахунок правильно підібраної структури матеріалу. Слова вивчаються у сукупності з об'єктами і діями, зображеними на фотографіях і малюнках. Головним чинником є те, що для якнайшвидшого освоєння мови, вкрай важливо, щоб навчання відбувалося максимально мовою, що вивчається. У цьому випадку це 100% використання тільки тієї мови, що вивчається. Ця навчальна програма розроблена для рівнів від A1 до B2.

BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) надають можливість не тільки прочитати, але й прослухати новини багатьма мовами. Крім того, вони пропонують великий розділ для тих, хто вивчає англійську мову – LEARNING ENGLISH. Тут подані у великій кількості відеоролики, тексти для аудіювання та читання. Вправи для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок. Є захоплюючі ігри та вікторини. У підрозділі Talking Sports ті, хто навчаються, можуть не тільки переглянути відеоролик, а й прочитати і залишити власні коментарі. Цікавою може видатися подвійна класифікація статей – за темами і континентами. Зворотний зв'язок з видавництвом здійснюється за допомогою посилання CONTACT US. BBC також є великим ресурсом з вивчення німецької мови як для початківців, так і для знавців німецької. Сайт пропонує визначити рівень

мови та можливість вивчити базову лексику, щоб розповісти, хто ти, звідки. На ресурсі є книги з граматики та численні вправи.

Free German lessons ([http://www.studygermanlanguage.org/?gclid=CjwKCAjw8r\\_XBRBkEiwAjWGLLdO9bPNY5QYDNH3DHHOHjNI59CI4sfsqs\\_abK3D8MnttCL3I734OixoClaYQAvD\\_BwE](http://www.studygermanlanguage.org/?gclid=CjwKCAjw8r_XBRBkEiwAjWGLLdO9bPNY5QYDNH3DHHOHjNI59CI4sfsqs_abK3D8MnttCL3I734OixoClaYQAvD_BwE)) – ресурс для самостійного навчання німецької у формі тематичних відео, повільно начитаних новин, текстів і навіть вікторин. Крім цього, тут є такі потрібні граматичні таблиці. Проте систему навчання слід організувати самостійно.

ABC News (<http://www.abcnews.go.com/index.html>) супроводжує свої публікації, крім звукового, ще й відеосупроводом. Можлива також бесіда на запропоновану тему серед читачів у розділах CHAT.

CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) також надають інформацію на декількох мовах і подвійну класифікацію статей. Можна викликати аудіо- та відеосупровід. Інтеракція читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики DISCUSSION (дискусія), де є своя дошка оголошень (MESSAGE BOARDS), кімната для бесіди (CHAT) і зв'язок з редколегією (FEEDBACK).

Німецька з Deutsche Welle (<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055>) – величезна безкоштовна база структурованих уроків, вправ та інтерактивних завдань з німецької мови. Її розробник – німецька медійна компанія Deutsche Welle. Розпочати вивчення можна з будь-якого рівня й при бажанні зосередитися на розмовних навичках або граматиці. Також є можливість завантажити уроки на мобільний та слухати їх протягом дня.

Audio Lingua. Найкращий спосіб вивчити мову – постійно читати та розмовляти німецькою, а також слухати носіїв мови. Audio Lingua дає таку можливість, адже це ресурс із короткими (максимум 2 хвилини) записами німців, що розмовляють на повсякденні теми. Вони розповідають про сім'ю, погоду, їжу та навіть політичні вподобання. Аудіо розділені за рівнями: як бонус можна знайти варіанти різних німецьких діалектів.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Основною метою навчання іноземної мови в професійних навчальних закладах є підготовка висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного в умовах ринкової економіки і виховання особистості, яка бажає спілкування. Участь у різноманітних міжнародних програмах, можливість вчитися за кордоном передбачають не тільки високий рівень володіння іноземною мовою, а й певні особливості особистості: комунікабельність, відсутність мовного бар'єра, знання норм міжнародного етикету, широкий кругозір, вміння презентувати себе. Як правило, при виконанні різних тестів під час вступу до вищого навчального закладу та участі в конкурсах, олімпіадах, встановлюється суворий ліміт часу виконання кожного завдання, що також вимагає особливого виду підготовки. Використання сучасних засобів навчання, впровадження активних та інтерактивних методів і використання інноваційних технологій дозволяють успішно вирішувати ці завдання.

#### Список використаних джерел

1. Барташова Г.І. Невербальні компоненти комунікації в аспекті вивчення іноземних мов / Г.І. Барташова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 23 листопада 2011 р.: тези доповіді / Г.І. Барташова. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – Вип. 4. – С. 19–21.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дудченко В.С. Основи інноваційних методологій / В.С. Дудченко. – М.: Інститут соціології РАН, 2007. – 150 с.
4. Подопригорова Л.А. Використання Інтернету у навчанні іноземним мовам / Л.А. Подопригорова // ІМШ. – 2003. – № 5.
5. Інтерактивні методи навчання в умовах сучасного уроку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=CFujPu39ne4>
6. Мазур Т.С. Інноваційні методи вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / Т.С. Мазур. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/dec/Mazur.php>

### References

1. Bartashova, H.I. (2008). *Neverbalni komponenty komunikatsii v aspekti vyvchennia inozemnykh mov* [Nonverbal components of communication in the aspect of learning foreign languages]. *Metodychni ta psykholoho-pedahohichni problemy vykladannia inozemnykh mov na suchasnomu etapi* [Methodological and psychological and pedagogical problems of teaching foreign languages at the present stage]. Kharkiv, KhNU imeni V.N. Karazina Publ., issue 4, pp. 19-21 (in Ukrainian).
2. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, Akademyvdav Publ, 352 p. (In Ukrainian).
3. Dudchenko, V.S. (2007). *Osnovy innovatsiinykh metodolohii* [Fundamentals of innovative methodologies]. Moscow, Instytut sotsiolohii RAN Publ., 150 p. (In Ukrainian).
4. Podopryhorova, L.A. (2003). *Vykorystannia Internetu u navchanni inozemnym movam* [Using the Internet in teaching foreign languages]. IMSH, no. 5. (In Ukrainian).
5. *Interaktyvni metody navchannia v umovakh suchasnoho uroku* [Interactive teaching methods in a modern lesson]. Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=CFujPu39ne4> (in Ukrainian).
6. Mazur T.S. *Innovatsiini metody Vyvchennia inozemnykh mov* [Innovative methods of studying foreign languages]. Access mode: <http://www.confcontact.com/dec/Mazur.php> (in Ukrainian).

В статье рассматриваются вопросы о применении новых информационных технологий; инновационные процессы в организации обучения и современные педагогические методологии.

*Ключевые слова:* иностранный язык, мотивация изучения иностранного языка методом инновационных технологий.

The article deals with the application of new information technologies; innovative tools in the organization of teaching process and modern pedagogical methodologies.

*Key words:* foreign language, motivation to study a foreign language by using innovative technologies.

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-228-234

УДК 378.1

**Н.П. ВОЛКОВА,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

**А.А. СТЕПАНОВА,**  
*доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри англійської філології та перекладу  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **ФАСИЛІТАТОР ЯК ВАЖЛИВА РОЛЬОВА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИШУ**

У статті на підставі аналізу сучасних досліджень розкрито сутність понять «позиція», «роль», «рольова позиція», «рольова позиція викладача». Показано, що реалізація функції сприяння освіті студентів актуалізує рольову позицію викладача-фасилітатора.

Розкрито авторське розуміння педагогічної фасилітації як багатофункціональної взаємодії, за якої викладач вишу займає позицію консультанта-фасилітатора, виступаючи «помічником» студентів, фахівцем, який підтримує, супроводжує процес вироблення у студентів нового досвіду. Акцентовано увагу на основних завданнях, характеристиках педагогічної фасилітації. Обґрунтовано сукупність умінь, якими має володіти викладач вищого навчального закладу, який займає рольову позицію фасилітатора. Виокремлено основні настанови викладача-фасилітатора.

*Ключові слова: рольова позиція, рольова позиція викладача, фасилітативна роль викладача вишу, педагогічна фасилітація.*

**П**остановка проблеми. Характерними ознаками сучасності є наявність глибинних і стрімких соціально-економічних, політичних, інноваційно-освітніх трансформацій в житті України, її орієнтація на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, підвищення відкритості освітнього процесу, зростання ролі особистості, що актуалізують потребу у висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрах, які відрізняються цілісним гуманістичним світоглядом, високим професіоналізмом, професійною та особистісною культурою, комплексно реалізують розмаїття педагогічних функцій, займаючи оновлені рольові позиції (модератор, тьютор, фасилітатор, коуч, едвайзер та ін.). Саме тому дослідження рольового репертуару викладача вишу є нагальним та актуальним дослідницьким завданням.

**Аналіз останніх досліджень** свідчить, що у педагогічній науці накопичено вагомий науковий потенціал з проблеми формування позиції педагога (В. Бездухов, О. Бондаревська, Н. Боритко, В. Загвязинський, Е. Зеєр, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська та ін.). Значний науковий інтерес до вирішення цієї проблеми можна знайти у таких наукових дисциплінах: філософія (Г. Гранатов, Т. Загрузіна та ін.); соціологія (А. Кравченко та ін.), психологія (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов, А. Маркова, А. Петровський, А. Шаров та ін.), соціальна психологія (Г. Андреева, Дж. Майерс та ін.), соціологія освіти (І. Задорожнюк, Е. Дюркгейм та ін.) та ін.

Рольова позиція особистості як методологічна проблема розглянута в працях Н. Щуркової, І. Зимньої та ін. Н. Боритко дослідив професійну позицію педагога як систему його

ціннісно-сміслового ставлення до соціально-культурного оточення. Л. Ітельсон акцентував увагу на типових рольових педагогічних позиціях. Ю. Кулюткіна і Г. Сухобська охарактеризували функціональні ролі педагога. Е. Гаврилова, Т. Сергеева та інші розглянули значущість формування нових позицій і ролей викладача в умовах дистанційної освіти.

У той же час слід визнати, що переважна частина досліджень презентує проблему розвитку рольових позицій крізь призму системи «учитель – учень». Разом з тим сучасна соціально-економічна й соціально-культурна ситуація актуалізують необхідність розширення рольового репертуару викладача вищого навчального закладу, зокрема оволодіння ним рольовою позицією фасилітатора, що потребує подальшого наукового аналізу.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в розкритті сутності рольової позиції, зокрема рольової позиції викладача, обґрунтуванні завдань, характеристик педагогічної фасилітації.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зупинимо увагу на понятті «рольова позиція». Для цього спрямуємо свій погляд на вихідні для нього поняття, якими є феномени «позиція» (стійка система ставлення людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці й вчинках [8, с. 297]; ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що впливають з її соціального стану й пропонуються оточуючим середовищем [7, с. 125]) і «роль» (соціальна функція особистості, що відповідає прийнятим нормам поведінки залежно від позицій у системі відносин [4, с. 141]).

*Позиція викладача* є системою інтелектуального і емоційно-оцінного ставлення до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності. Професійну позицію педагога розглядають як інтегральну характеристику розвитку особистості (К. Абульханова-Славська); показник активності й прояв освіченості особистості (В. Сластьонін, О. Гуторова та ін.); систему ставлень до професії (М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко та ін.).

Професійна позиція виражає готовність викладача до виконання свого професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням педагога до діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку студентів. Особистісно-професійна позиція педагога (П. Степанов, І. Кулешова) розглядається як спосіб реалізації викладачем власних базових цінностей в діяльності щодо створення умов розвитку особистості студента. У цьому її гуманістичний характер, який визначається тим, наскільки цінності гуманізму є базовими для педагога; наскільки адекватно цінностям він обирає форми, методи і засоби навчально-виховної діяльності; які можливі дії педагога як суб'єкта виховного впливу на студента, студентську групу; наскільки в нього розвинуте прагнення до особистісного і професійного саморозвитку. Від вибору педагогічної позиції залежить успішність професійної діяльності викладача, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами й результатами праці; упевненість у власних можливостях; ефективність, результативність і продуктивність його роботи; перспективи подальшого особистісного й професійного розвитку.

Говорячи про професійну роль викладача (сукупність нормативно схвалених вимог, що ставляться до професійної поведінки педагогічного працівника), зазначимо, що провідною його позицією визначено роль керівника і організатора навчально-виховного процесу, транслятор культурної і мовної картини світу та ін. [9, с. 36].

Аналіз літератури дозволив з'ясувати, що науковці ототожнюють поняття «позиція» і «роль», наголошуючи на тому, що у своїй позиції викладач (вчитель) реалізує різноманітні професійні ролі, виявляючи власну творчість та індивідуальність.

Наша увага прикута до рольової позиції, яку визначають як прийняття очікуваної поведінки від людини та виконання нею певних ролей в ситуації взаємодії; сукупність рольових приписів, вимог до осіб, які займають ту чи іншу позицію.

Термін «рольова позиція викладача», незважаючи на досить широке розповсюдження в науковій літературі та педагогічній практиці, поки не знайшов свого визначення у науковому дискурсі. Дослідники (С. Вершловський, І. Ісаєв, А. Мартинова, Ф. Сивашинська) розглядають цей феномен в контексті визначення місця викладача в системі відносин «викладач – студент», «викладач – викладач» та ін., наголошуючи на розмаїтті таких рольових позицій: «лікар-психотерапевт» (надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання), «експерт» (володіє змістом професійної діяльності, тих хто навчається), «консультант» (володіє методологією супроводу процесу самоосвіти тих,

хто навчається) [2, с. 33–36]; натхненник, друг, диктатор, порадник, інформатор [3]; «двигун» в суспільстві, «каталізатор» суспільного прогресу, який сприяє формуванню фахівців, які володіють новими, прогресивними технологіями; «акумулятор», який накопичує соціальний досвід [11]; діагност, самодіагност, методист, суб'єкт педагогічної діяльності, дослідник [6] та ін.

Проте на сьогодні усталений роками репертуар рольових позицій викладача вищого навчального закладу є недостатнім для вирішення сучасних освітніх цілей через оновлення його професійних функцій й актуалізацію *функції сприяння освіті студентів*, яка передбачає здійснення їх супроводу й підтримки. Ця функція спрямована на створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву здобувачами вищої освіти самостійності, творчості, відповідальності за прийняті рішення, формування у них комунікативних й організаторських здібностей, прагнення до саморозвитку, самореалізації, безперервної освіти.

Реалізація функції сприяння освіті студентів актуалізує рольові позиції викладача-модератора, консультанта, тьютора, дослідника, ментора, технолога, фасилітатора, організатора (менеджера), методиста, експерта, «сценариста» (режисер, проектувальник), інноватора (генератор ідей) та ін. [12, с. 9].

Зупинимо свою увагу на фасилітативній ролі викладача сучасного вишу як основі гуманізації навчально-виховного процесу.

Слово «фасилітатор» є калькою з англійського «facilitator» і похідним від дієслова «to facilitate». Саме дієслово вживається в англійській з 1610-х років, та його історія походить від латинського «facilis» (у перекладі «легкий, зручний»). Відповідно, фасилітатором є той, хто перетворює процес комунікації в зручний і легкий для всіх його учасників. У сучасному педагогічному дискурсі поняття «фасилітація» (від дієслова «facilitate» – «полегшувати, сприяти, допомагати, просувати») широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії». Цьому питанню приділено значну увагу у працях психологів (І. Авдєєва, А. Адлер, Т. Бентлі, М. Беррі, Л. Віготський, О. Врубльовська, С. Даунінг, А. Маслоу, Е. Штойер та ін.) та педагогів (О. Гнатишина, Р. Дімухаметов, О. Козіна, О. Кондрашихіна, О. Майер, С. Ромашина, Л. Тімоніна, Б. Яковлев та ін.).

У соціальному контексті фасилітатор забезпечує дотримання правил зустрічі, її процедури та регламенту і дозволяє учасникам сконцентруватися на її меті та змісті (Н. Тріплетт, Ф. Олпорт, В.М. Бехтерев); надає допомогу групі у виконанні завдання, вирішенні проблеми або досягненні угоди учасників. Тим самим він полегшує процес комунікації, роблячи його комфортним для всіх учасників. У групових тренінгах викладача-фасилітатора нерідко називають «диригентом оркестру».

Щодо діяльності педагога-фасилітатора, то вона має бути спрямована на стимулювання процесу навчання, створення належної атмосфери психологічної підтримки студентів, сприятливих умов для їх саморозвитку та самореалізації [5]. Здатність педагога до створення такого освітнього простору стає мірилом його професіоналізму.

На думку О. Шахматова, до складу ключових кваліфікацій педагога фасилітатора входять: дійовий педагогічний гуманізм; соціально-комунікативна компетентність; соціальний інтелект; наднормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; педагогічна рефлексія; соціальна відповідальність [13, с. 375].

Дійсно, педагогічна фасилітація є багатофункціональною взаємодією, за якої викладач вишу займає позицію консультанта-фасилітатора, виступаючи «помічником» студентів, фахівцем, який підтримує, супроводжує процес вироблення у студентів нового досвіду; вона базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію всього навчально-виховного процесу [1, с. 180].

Виходячи із зазначеного, основними *завданнями педагогічної фасилітації* у виші є: розвиток індивідуальності, творчості, суб'єктності студентів; стимулювання, надання педагогічної підтримки, супроводу та ініціювання різноманітних форм активності студентів на всіх етапах навчання, здійснення особистісного становлення і розвитку кожного студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Дослідники (І. Авдєєва, О. Андреев, О. Шахматова, К. Шевченко) виокремлюють такі характеристики педагогічної фасилітації:

– *співпраця*: взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою ґрунтується на розумінні і підтримці. Організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань;

– *власна позиція*: за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і ненав'язування власної думки;  
– *індивідуальність та рівність*: кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві своєї індивідуальності;

– *саморозкриття*: фасилітатор педагогічно грамотно і відкрито виявляє свої власні почуття й емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;

– *залученість кожного до спільної діяльності* (партисипативність): співучасть студентів в організації діяльності з педагогом, спільне прийняття рішень про форми, способи і норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення;

– *організація простору*: фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотний зв'язок і взаєморозуміння.

Отже, педагогічна фасилітація передбачає створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності. Опора на суб'єктний досвід студентів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможливується їх особистісний розвиток. Вона є специфічним видом педагогічної діяльності викладача, яка має на меті допомагати студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти його особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації підтримуючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Зважаючи на вищезазначене, *рольова позиція фасилітатора вимагає від викладача вищого навчального закладу розвиненості певних умінь*:

– уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як хід подій, так і стиль поведінки студентів;

– налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи;

– аналізувати і коригувати дії студентів;

– діагностувати і заохочувати ефективну (коригувати неефективну) поведінку;

– сприяти створенню моделі ефективної поведінки;

– забезпечувати зворотний зв'язок між учасниками навчального процесу, не використовуючи при цьому «наступальних» і «оборонних» форм спілкування;

– знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії;

– активізувати подібні моделі у міжгруповій роботі;

– викликати довіру студентів, бути терплячим;

– бути справедливим, обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи.

Отже, викладач-фасилітатор має здійснювати педагогічну взаємодію як таку, що надихає і спонукає студента до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим актуалізуючи процес його спрямованого і продуктивного саморозвитку; виконувати супроводжуючу, допомагаючу місію, сприяти «позитивним особистісним змінам» студентів, бути помічником і співатором їх особистісного зростання; формувати позитивне і коригувати (а в абсолюті – викорінювати) негативне; володіти вміннями управляти змістом та динамікою роботи мікрогруп, слухати і чути, точно і повно передавати інформацію, правильно ставити запитання, ділити «перемогу» з групою, бути готовим приймати чужі думки, не нав'язуючи власну думку групі. Він має створювати умови для ініціації і здійснення студентом особистого ціннісного вибору; ситуації, які пропонують різні альтернативи її вирішення і сприяють усвідомленій (рефлексійній) апробації цих альтернатив; донести до студента думку про те, що основний результат навчання у виші – здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань.

Основу рольової позиції педагога-фасилітатора становить система особистісних настанов, які реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії зі студентами. Вагомими є визначені К. Роджерсом [10] особистісні настанови викладача-фасилітатора:

– *«істинність»*, *«відкритість»*. Передбачає відкритість викладача власним думкам, почуттям, переживанням, здатність відкрито їх проявляти в міжособистісному спілкуванні зі студентами;

– *«стимулювання»*, *«безумовне позитивне прийняття»*, *«довіра»*. Є вираженням внутрішньої впевненості викладача в можливостях і здібностях кожного студента;

– *«емпатійне розуміння»*. Бачення викладачем поведінки студента, його різноманітних реакцій, дій і вчинків з погляду самого студента.

Виокремлюючи основні настанови викладача-фасилітатора, К. Роджерс рекомендує використовувати такі методичні прийоми:

– застосування різнобічних ресурсів навчання і створення особливих умов, які полегшують студентам їх використання та забезпечують їм психологічну та фізичну доступність;

– формування різних зворотних зв'язків між викладачем і студентами в процесі навчання;

– створення груп вільного спілкування для підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування та актуалізації особистісних настанов.

Дотримання цих настанов і прийомів з метою організації фасилітації у процесі навчання сприяє формуванню та розвитку в студентів таких якостей, як самостійність, пізнавальна активність, спрямованість на оволодіння професією. Вони відіграють важливу роль у становленні майбутніх фахівців.

Займаючи рольову позицію фасилітатора, викладач отримує можливість використовувати не догматичні методи й прийоми навчання й взаємодії, а ті, що сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують у студентів уміння міркувати, шукати нові грані проблем у вже відомому матеріалі. Вона дозволяє викладачеві зайняти позицію не «над», а «разом» зі студентами і не боятися при цьому бути звинуваченим у «незнанні наявних на практиці проблем», які аналізуються в ході курсу і часто піддаються сумніву. Отже, викладач залишається дослідником і не втрачає свого обличчя як науковець, не виконує ролі педагога-догматика (має однозначні відповіді на всі без винятку запитання навчальної програми). Усе це створює умови для підвищення інтересу й пізнавальної активності студентів, оптимізує процес розвитку їхньої професійної самосвідомості.

Найпоширенішими технологіями фасилітації, які можуть використовувати викладачі ВНЗ для реалізації рольової позиції фасилітатора, є: «Світлове кафе», «Відкритий простір», «Аналіз поля сил Курта Левіна», «У той же час наступного року», «Пошук майбутнього», «Парадигма позитивних змін», «Антимозковий штурм», «Динамічна фасилітація» та інші. Ці технології підвищують ефективність процесу групового прийняття рішень (аналіз ситуації; визначення варіантів, альтернатив вирішення проблеми; вибір кращого варіанта), створюють, підтримують клімат у групі (підвищують рівень залученості в процес обговорення; стимулюють ініціативу; спонукають до особистої відповідальності за процес і результат), забезпечують обмін досвідом між учасниками, сприяють персональному розвитку учасників.

Взаємодія студентів під час проведення занять на основі методів фасилітації може здійснюватися по-різному: у групах (мікрогрупах), бригадах, члени яких мають спільне завдання, під час вільного руху по аудиторії і чергових зустрічей один з одним одного чи декількох аспірантів, що ведуть бесіду з членами групи, яка виконує мікрогрупове завдання, у процесі вербального взаємобміну окремих мікрогруп чи груп у процесі виконання загального завдання всією групою.

Практика доводить, що застосування технологій фасилітації є доцільним під час проведення як лекцій, так і семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації комунікативної діяльності студентів, набуття ними досвіду вирішення особистих й професійних проблем комунікації; створення умов конструктивної взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату; вирішення й запобігання конфліктним ситуаціям професійної взаємодії.

**Висновок.** Підсумовуючи, зазначимо, що професійна позиція викладача є професійно-особистісною характеристикою, що відображає ціннісні ставлення викладача до професій-



ної діяльності та її результатів, учасників освітнього процесу і до себе й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час розв'язування педагогічних завдань. Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу, індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного студента викладач сучасного вишу має виконувати фасилітативну роль, а отже, приймати та розуміти внутрішній світ своїх студентів, залишаючись доброзичливим, допомагаючи у вирішенні складних питань, створюючи сприятливі умови для інтерактивної взаємодії у процесі навчання, самореалізації, самовираження й самоствердження.

### Список використаних джерел

1. Борисюк С.О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С.О. Борисюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 180–182.
2. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Электронный ресурс] / С. Вершловский. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/>
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001 – 176 с.
5. Левченко О.О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності / О.О. Левченко // Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки. – 2008. – № 39. – С. 23–26.
6. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений [Электронный ресурс] / А.В. Мартынова. – Режим доступа: <http://www.orgpsyjournal.hse.ru>
7. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 368 с
8. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Пушкина Н.М. Современные требования к педагогу для одаренных школьников / Н.М. Пушкина, И.И. Ушатикова // ФЭН-Наука. – Челябинск. – 2013 – № 11 (26). – С. 36–38.
10. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
11. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: Курс лекций для студ. пед. спец. вузов / под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива. – 2009. – 212 с.
12. Черкасова И.И. Современные инновационные технологии образования в высшей школе: учеб. пособие / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: Полиграфист, 2016. – 188 с.
13. Шахматова О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / О.Н. Шахматова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. – СПб.: Изд-во Спб. ун-та, 2003. – Т. 8. – С. 373–377.

### References

1. Borisiuk, S.O. (2011). *Rozvytok zdatnosti do fasylytatyvnoi vzaemodii u maibutnykh sotsialnykh pedahohiv zasobamy sotsialno-pedahohichnoho treninhu* [Development of the capacity for facilitative interaction in future social educators by means of social and pedagogical training]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU them. Gogol M. Psychological-pedagogical sciences], no. 5, pp. 180-182 (in Ukrainian).
2. Vershlovskii, S. *Obrazovanie vzroslykh v Rossii: voprosy teorii* [Adult Education in Russia: Issues of Theory]. Access mode: <http://www.znanie.org/docs/> (in Russian).
3. Isaev, I.F. (2002). *Professionally-pedahohicheskaia kultura prepodavatel'ia* [Professional-pedagogical culture of the teacher]. Moscow, Akademiia Publ., 208 p. (In Russian).
4. Kodzhaspirova, H.M. & Kodzhaspirov, A.Yu. (2001). *Pedahohicheskii slovar* [Pedagogical dictionary]. Moscow, Akademiia Publ., 176 p. (In Russian).
5. Levchenko, O.O. (2008). *Fasylytatyvna diialnist pedahoha v konteksti subekt-subektnoho pidkhodu v pedahohichnii diialnosti* [Facilitative activity of the teacher in the context of subject-subject approach in pedagogical activity]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Filosovski nauky* [Bulletin of Zhytomyr State University. Philosophical sciences], no. 39, pp. 23-26 (sn Ukrainian).

6. Martynova, A.V. *Fasilitatsiia kak tekhnolohiia orhanizatsionnoho razvitiia i izmenenii* [Facilitation as a technology of organizational development and change]. Access mode: <http://www.orgpsyjournal.hse.ru> (in Russian).
7. Slastenin V.A. (Ed.). (2008). *Pedahohika professionalnoho obrazovaniia: 4-e izd.* [Pedagogy of professional education: 4<sup>th</sup> ed.]. Moscow, Akademiia Publ., 368 p. (In Russian).
8. Petrovskii A.V. & Yaroshevskii M.H. (Eds.). (1990). *Psikholohicheskii slovar: 2-e izd., ispr. i dop.* [Psychological dictionary: 2<sup>nd</sup> ed., corr. and add.]. Moscow, Politizdat Publ., 494 p. (In Russian).
9. Pushkina, N.M. & Ushatikova, I.I. (2013). *Sovremennye trebovaniia k pedahohu dlia odarenykh shkolnikov* [Modern requirements for a teacher for gifted students]. *FƏN-Nauka* [FƏN-Science], no. 11 (26), pp. 36-38 (in Russian).
10. Rodzhers, K. & Freiberh, Dzh. (2002). *Svoboda uchitsia* [Freedom to learn]. Moscow, Smysl Publ., 527 p. (In Russian).
11. Sivashinskaia, E.F. (2009). *Pedahohika sovremenoj shkoly* [Pedagogy of the modern school]. Minsk, Ekoperspektiva Publ., 212 p. (In Russian).
12. Cherkasova, I.I. & Yarkova, T.A. (2016). *Sovremennye innovatsionnye tekhnolohii obrazovaniia v vysshei shkole* [Modern innovative technologies of education in higher education]. *Tobolsk, Polihrafist Publ.*, 188 p. (In Russian).
13. Shakhmatova, O.N. (2003). *Psikholohicheskie osobennosti pedahohicheskoi fasilitatsii* [Psychological features of pedagogical facilitation]. *Ezhehodnik Rossiiskoho psikholohicheskoho obshchestva* [Yearbook of the Russian Psychological Society]. Sankt-Peterburh, Sankt-Peterburhskii universitet Publ., vol. 8, pp. 373-377 (in Russian).

В статье на основании анализа современных исследований раскрыта сущность понятий «позиция», «роль», «ролевая позиция», «ролевая позиция преподавателя». Показано, что реализация функции содействия образованию студентов актуализирует ролевую позицию преподавателя-фасилитатора.

Раскрыто авторское понимание педагогической фасилитации как многофункционального взаимодействия, при котором преподаватель вуза занимает позицию консультанта-фасилитатора, выступая «помощником» студентов, специалистом, который поддерживает, сопровождает процесс выработки нового опыта студентов. Акцентировано внимание на основных задачах, характеристиках педагогической фасилитации. Обоснована совокупность умений, которыми должен обладать преподаватель высшего учебного заведения, занимающий ролевую позицию фасилитатора. Выделены основные установки преподавателя-фасилитатора.

*Ключевые слова: ролевая позиция, ролевая позиция преподавателя, фасилитативна роль преподавателя вуза, педагогическая фасилитация.*

In the article, based on the analysis of modern studies, the essence of the concepts of «position», «role», «role position», and «**teacher's role position**» is revealed. It is shown that the realization of the students' education promoting function actualizes the role of a teacher-facilitator.

The authors reveal their understanding of pedagogical facilitation as a multifunctional interaction, in which the teacher holds the position of the consultant-facilitator, acting as the student's «assistant», the specialist who supports and accompanies the process of developing new experiences for students. The focus is on the main tasks and characteristics of pedagogical facilitation. The substantiation of skills which the higher educational establishment teacher, who occupies the facilitator's role position, should acquire is given. The basic psychological sets of the teacher-facilitator are outlined.

*Key words: role position, teacher's role position, facilitative role of the teacher in higher education, pedagogical facilitation.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-235-239

УДК 378.1:004.031.42

**А.Ю. ЗАБОЛОЦЬКИЙ,**

*аспірант відділу технологій відкритого навчального середовища  
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ)*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ E-LEARNING ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ЦДОУ**

У статті наведено аналіз поняття системи підтримки e-learning в університеті. Сформульовано педагогічні умови використання системи підтримки e-learning як засобу розвитку ІКТ-компетентностей працівників центрів дистанційної освіти університетів. Сформульовано основні тези розробки педагогічних умов використання системи підтримки E-learning працівниками центрів дистанційної освіти університетів. Також визначено критерії ефективності педагогічних умов організації дистанційного навчання.

*Ключові слова: e-learning; дистанційна освіта; ІКТ-компетентність; ІКТ; вища школа.*

**П**остановка проблеми. До сьогодні системи мали виконувати лише певні функції, при цьому ергономічність розумілася як скорочення часу, протягом якого людина чекає відповідь системи. Але зараз ми вже перетнули певний рубіж (межу), за яким стає ключовим вже принципово інша властивість системи: її здатність забезпечувати такий рівень діалогу з людиною, коли вже система не має довго чекати на відповідь людини, вона має активно мінімізувати час відгуку користувача, всіляко допомагаючи йому в цьому.

Отже, система має впливати на «поведінку» людини-користувача, допомагати їй приймати рішення щодо власних подальших дій у невизначених ситуаціях.

Проблема полягає не лише в тому, щоб побудувати ергономічний (зрозумілий і прозорий) інтерфейс, але й у тому, щоб закласти в його будову можливості вдосконалення у визначеному вище сенсі.

Проблемність ситуації впливає з таких обставин:

– суттєвою складністю автоматизованих систем (зокрема MOODLE), різноманіттям стратегій взаємодії користувачів із системою, що стосується навіть психологічних аспектів, які впливають на прийняття рішень людиною;

– наявності кількох груп користувачів (ними виступають ті, хто навчається, викладачі, а також фахівці центрів дистанційного навчання університетів), відносини між якими виходять за межі формалізованих описів;

– особливості змістового наповнення систем дистанційного навчання, зокрема різноманітність змістового наповнення навчальних курсів (від природних та гуманітарних до комп'ютерних дисциплін), що тягне за собою специфіку побудови контролю засвоєння матеріалу;

– вплив системи дистанційного навчання на адміністрування навчального процесу у виші, зокрема легкість і привабливість використання кількісних (статистичних) показників, що генерує система, в адміністративних узагальненнях поза якісним аналізом використання системи споживачами, врахування гуманітарних аспектів та, навіть, поверхневого аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що супроводять експлуатацію системи [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значну роль у підтримці дистанційної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні техноло-

гії, що пронизують як сам процес навчання, так і процес управління. У сфері використання дистанційного навчання у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал, зокрема у працях В.Ю. Бикова, В.П. Беспалька, А.Ф. Верланя, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Т.І. Коваль, О. Ляшенка, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, С.А. Ракова, В.П. Сергієнка, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна та ін.

**Формулювання мети.** Метою статті є визначення проблем ІКТ-компетентності викладачів ВНЗ та пошук способу покращання цих навичок.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою є аналітична обробка не лише вимірюваних даних щодо практики застосування системи користувачами, але й певних їх ускладнень при здійсненні діалогу із системою.

Разом з тим слід мати на увазі, що в цьому випадку автоматизована система спрямована на вирішення педагогічних завдань, і тому вона має відповідати певним вимогам педагогічного процесу, взагалі вимогам педагогіки як науки і практики.

По-перше, слід спиратися на педагогічне положення, яке, залишаючись предметом філософського обговорення, має бути дотриманим аж до його – можливого – спростування: педагогічний процес все ж таки має бути спілкуванням і взаємодією людей, вчителя й учня; його кінцевою метою є людська істота, людина, що знає, а не просто наповнена спеціальною інформацією біологічна (поки ще) пам'ять – «людський капітал».

Застосування системи дистанційної освіти має розглядатися не як самоціль, але як суттєва допомога учасникам навчального процесу: викладачам, студентам, а тепер вже й спеціальній проміжній групі фахівців – спеціалістам ЦДОУ – у здійсненні процесу надання та засвоєння навчальних курсів [4].

Певне виховне призначення системи дистанційної освіти полягає в тому, щоб зберегти в можливій мірі суто людську інформаційну взаємодію, її повноту, що включає неформальні знання й розуміння.

Тому система дистанційного навчання має розглядатися, з одного боку, як автоматизована інформаційна система, що розвивається за законами інформаційно-комп'ютерних технологій, а з іншого – як система, що підтримує педагогічний процес і має відповідати його вимогам, відображати закономірності педагогічного процесу (зокрема послідовність і доступність надання навчального матеріалу).

Удосконалення ІКТ, що тягнуть до розвитку, розгалуження й ускладнення формалізованих процедур-алгоритмів, з одного боку, і розвиток педагогічного процесу, що традиційно здійснюється під знаком взаємодії поколінь, передавання молоді знань, навичок, досвіду, якими володіють досвідчені представники людської спільноти – з іншого, виступають у позиції одне до одного як певні обмеження.

Завдання педагогічної науки в цій ситуації – обґрунтування таких шляхів удосконалення технологій, які б не компрометували навчальний процес саме як педагогічний, але надавали йому нових можливостей, дозволяли б підвищити його ефективність, максимально враховуючи при цьому традиційні його гуманітарні аспекти й цінності.

З наведеного випливає принцип удосконалення системи дистанційного навчання: воно має спиратися не тільки на подальші зусилля у формалізації та автоматизації формальних алгоритмів та аспектів начального процесу, але й на моніторингові та аналітичні можливості фахівців ЦДОУ вишів. Це означає необхідність розробки системи рекомендацій цим фахівцям, тобто розробки методики застосування ними системи ДОУ. Застосування в цьому випадку розуміється, по-перше, як реалізація поточного процесу взаємодії учасників тріади «викладач – система – студент», а по-друге, як вирішення завдань поточного (динамічного) вдосконалення системи, як, втім, і підвищення ефективності функціонування всієї тріади в цілому [1].

Основоположними тезами розробки педагогічних умов використання системи підтримки E-learning працівниками центрів дистанційної освіти університетів є такі:

- визначити та врахувати мету і потреби університетів при розробці системи підтримки e-learning;
- співробітники університету повинні володіти навичками роботи з комп'ютером;
- підготувати співробітників університету до впровадження системи підтримки e-learning.

– універсальність технологій e-learning для працівників центрів дистанційної освіти університетів: вони можуть виступати як технологіями, які працівники, навчаючись, використовують у роботі, так і технологіями контролю роботи з цього питання;

– адаптація навчального матеріалу до сучасних технологій.

Для забезпечення системи e-learning в університеті підходять всі моделі організації системи e-learning, проте зважаючи на специфіку різних форм навчання, зазначимо, що для слухачів заочної форми навчання більш прийнятною є синхронна модель e-learning, а денної – асинхронна модель [3].

Необхідно розробити і реалізувати першу для співробітника умову – гармонійне поєднання в процесі навчання технології e-learning і підготовки співробітників університету для її реалізації. Це пов'язане з тим, що організація e-learning для співробітників університету, що навчаються на курсах підвищення кваліфікації в університеті, має свою специфіку: у сучасних умовах – це створення світового дистанційного ЕНК, зв'язок через Інтернет, підтримка електронного навчання процесу як репетитора професійних навичок.

Необхідно відзначити, що в цей час у когнітології і теорії інтелектуальних систем прийнято розрізняти такі основні види знань:

– *понятійні знання*, які розкривають значення понять і термінів, що використовуються в тій або іншій сфері людської діяльності;

– *конструктивні знання*, що дозволяють зрозуміти конструкцію (тобто пристрій) тих або інших об'єктів природи і суспільства, а також принципи їх функціонування;

– *процедурні (алгоритмічні) знання*, визначальний порядок дій для досягнення певної мети або ж раціональної реалізації тих або інших процесів;

– *фактографічні знання*, що є деякими фактами, справедливості яких встановлена теоретичним або експериментальним шляхом [4].

Впровадження другої педагогічної умови передбачає опанування співробітниками навичок розробки та формування змісту ЕНК, адаптацію ЕНК до умов самостійного опрацювання з використанням системи підтримки e-learning та включає в себе змістову і технологічну підготовку до реалізації завдань e-learning, розробку інструментарію визначення якості елементів e-learning, розробку та впровадження структурно-функціональної схеми координації/організації e-learning в університеті.

Третя педагогічна умова – формування здатності у співробітника підтримувати навчальний процес у ролі тьютора – орієнтує на підготовку співробітника як методиста, організатора або консультанта, який здійснює методичну та організаційну допомогу співробітникам університету у межах конкретної програми.

Якщо спиратися на думку сучасних науковців (О. Андреев, Т. Койчева, Є. Полат та ін.), доцільно розглядати як спеціалізацію професійної діяльності співробітника його навички працювати в умовах дистанційної форми навчання. Весь процес підготовки орієнтується на розвиток у них аналітичних та в першу чергу комунікативних умінь та навичок, психологічної готовності працювати у віртуальному просторі.

Виокремлення четвертої умови – використання методів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності слухачів, розвиток творчих здібностей, формування вмінь знаходити, аналізувати та використовувати нову інформацію для реалізації завдань професійної діяльності – пов'язане з тим, що, враховуючи природну здатність нових інформаційних технологій та мережі Інтернет сприяти творчій діяльності, e-learning має бути організоване так, щоб використовувалися переважно продуктивні методики, які сприяли б активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей співробітника університету, умінню знаходити, аналізувати та використовувати нову інформацію для виконання професійної діяльності.

Це повертає нас до головного пункту – управління знаннями (УЗ), що являє собою систематичні процеси, завдяки яким знання, необхідні для успіху організації, створюються, зберігаються, розподіляються і застосовуються [6].

Разом з тим інформаційна діяльність виступає одночасно і основою інфраструктури інформаційного виробництва, яка набуває в умовах інформатизації статусу не тільки пріоритетного розвитку і підвищеної прибутковості, але і одночасно форми соціального інституту. Даючи таке трактування інформаційній інфраструктурі суспільства, ми спираємося на

розуміння соціального інституту як історично сформованої форми організації і регулювання суспільного життя, що забезпечує виконання соціальних функцій, що включають сукупність норм, ролей, розпоряджень, зразків поведінки, спеціальних установ, а також систему контролю. Соціальна орієнтація інформаційної діяльності полягає в організації обігу інформації в суспільстві за допомогою побудови особливої системи соціальних відносин.

Інформаційна діяльність ініціюється інформаційними потребами, які виступають однією з базових потреб людини. По-перше, це власне потреба в інформації, необхідній для забезпечення діяльності, функціонування і розвитку соціальних систем, структур, інститутів, соціальної групи, організації, суспільства в цілому. Інформаційна потреба є основою більшості соціальних зв'язків і відносин. По-друге, інформаційні потреби пов'язані з організацією та здійсненням інформаційної діяльності, задоволенням інформаційних потреб, з техніко-технологічними та інформаційно-технологічними рішеннями, з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Задоволення інформаційних потреб виступає сутністю інформаційної діяльності, фактором її суверенізації в процесі суспільного поділу праці і основою утворення особливого соціального інституту – інформаційної інфраструктури суспільства [5].

Тому процес інформаційного забезпечення студентів, проходячи у формі задоволення потреб, при всій важливості збереження цієї форми має спиратися все ж таки на об'єктивно сформовані уявлення про зміст освіти. Іншими словами, розрізняючи об'єктивно- і суб'єктивно-пертинентні документи, слід вважати, що в інформаційному забезпеченні студентів провідна роль має бути відведена саме об'єктивній пертинентності документів [7].

Критеріями ефективності педагогічних умов організації дистанційного навчання визначено такі:

- якість підготовки навчально-методичного забезпечення дистанційних ЕНК;
- рівень самостійності під час засвоєння компетентностей слухачами, які навчаються за допомогою технологій e-learning;
- розвиток пізнавальної активності слухачів;
- рівень засвоєння співробітником університету досвіду здійснення способів діяльності щодо організації навчання за e-learning технологіями.

Розроблено діагностичні таблиці для визначення відповідного рівня (високий, достатній, середній, низький).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Для впровадження в практику запропонованих педагогічних умов розроблено дві моделі організації e-learning: перша – для організації повноцінної дистанційної форми навчання, друга – гнучкою комбінованою технологією (передбачає і очну, і заочну форми навчання).

#### Список використаних джерел

1. Заболоцький А.Ю. Моделювання системи дистанційного навчання ВНЗ / А.Ю. Заболоцький // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 1. – С. 94–99.
2. Заболоцький А.Ю. Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України / А.Ю. Заболоцький // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2016. – № 2. – С. 19–23.
3. Заболоцький А.Ю. Психологічні проблеми дистанційного навчання викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти. / А.Ю. Заболоцький // Правничий вісник Університету «КРОК». – № 22, вип. 22. – С. 204–209.
4. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика: учеб. пособие для вузов. Академический Проект / К.К. Колин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 350 с.
5. Лопатина Н.В. Информационная инфраструктура общества: проблемы изучения и управления / Н.В. Лопатина // НТИ. Сер.1. – 2016. – № 5. – С. 1–4.
6. Румизен М.К. Управление знаниями: пер. с англ. / М.К. Румизен. – М.: АСТ: Астрель, 2004. – 318 с.
7. Семенюк Э.П. Информатика и социально-гуманитарное знание / Э.П. Семенюк // НТИ. Сер.1. – 2002. – № 1. – С. 1–11.

## References

1. Zabolotskyi, A.Yu. (2016). Modeliuvannia systemy dystantsiinoho navchannia VNZ [Modeling of distance learning system of higher educational institutions]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences], issue 1, pp. 94-99 (in Ukrainian).
2. Zabolotskyi, A.Iu. (2016). Suchasnyi stan dystantsiinoho navchannia u VNZ Ukrainy [The current state of distance learning in higher educational institutions of Ukraine]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and psychology], no. 2, pp. 19-23 (in Ukrainian).
3. Zabolotskyi, A.Iu. (2016). Psykholohichni problemy dystantsiinoho navchannia vykladachiv v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Psychological problems of distance learning of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Pravnychiy visnyk Universytetu 'KROK'* [The Legal Bulletin of the University 'KROK'], no. 22, issue 22, pp. 204-209 (in Ukrainian).
4. Colin, K. (2000). *Fundamentalnye osnovy informatiki: sotsialnaia informatika* [Fundamentals of Informatics: Social Informatics]. Ekaterinburh, Delovaia kniha Publ., 350 p. (In Russian).
5. Lopatina, N.V. (2016). Informatsionnaia infrastruktura obshchestva: problem izucheniia i upravleniia [Information infrastructure of society: problems of study and management]. *NTI* [NTI], no. 5, pp. 1-4 (in Ukrainian).
6. In M.K. Rumizen (Ed.). (2004). *Upravlenie znaniiami* [Knowledge management]. Moscow, Astrel Publ., 318 p. (In Russian).
7. Semeniuk, E.P. (2002). *Informatika i sotsialno-humanitarnoe znanie* [Computer science and social and humanitarian knowledge]. *NTI* [NTI], no. 1, pp. 1-11 (in Ukrainian).

В статье представлен анализ понятия системы поддержки e-learning в университете. Сформулированы педагогические условия использования системы поддержки e-learning как средства развития ИКТ-компетентностей работников центров дистанционного образования университетов. Сформулированы основные положения разработки педагогических условий использования системы поддержки E-learning работниками центров дистанционного образования университетов. Также определены критерии эффективности педагогических условий организации дистанционного обучения.

*Ключевые слова: e-learning; дистанционное образование; ИКТ-компетентность; ИКТ; высшая школа.*

The university e-learning support system concept analysis is presented in the article. The pedagogical conditions for using the e-learning support system as a means of developing the *informational and communicative competence* of the university distance learning center employees are described. The main statements for the development of pedagogical conditions for the e-learning support system to be used by university distance education centers are formulated. The effectiveness criteria of pedagogical conditions for distance learning organization are also determined.

*Key words: e-learning; distance learning; informational and communicative competence; higher school.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-240-245

УДК 378:004.031.42

**А.В. ТОКАРЕВА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інтенсивного навчання іноземним мовам  
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури (м. Дніпро)*

## ТЕОРІЇ СУПРОВОДУ ВІДЕОІГОР У НАВЧАННІ

У статті розглянуто когнітивний, мотиваційний й соціокультурний аспекти серйозних відеоігор. Окреслено ряд теорій, що пояснюють навчальний потенціал серйозних відеоігор за означеними аспектами. Доведено важливість здійсненого аналізу в спробі інтегрувати серйозні відеоігри до навчального середовища.

*Ключові слова: серйозні відеоігри, когнітивний аспект, мотиваційний аспект, соціокультурний аспект, теорія навчання.*

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. В умовах економіки знань сучасні високотехнологічні підприємства вимагають від працівників досконалого знання з математики, точних наук, комп'ютерної грамотності й інженерії, уміння творчо вирішувати складні завдання. Підготовка нового конкурентоспроможного покоління, здатного досягати значних результатів, залежить переважно від інноваційних технологій і методів навчання, що сприяють підвищенню обізнаності студентів і одночасно заощаджують витрати на освітній процес. Однією з еволюційних новацій у минулому стало поєднання навчання з ігровими технологіями, що сьогодні отримує форму застосування серйозних відеоігор.

Вперше термін «серйозні ігри» використав ще у 1970 р. Кларк С. Абт для назви однойменної книги [3]. Нині серйозними відеоіграми дослідники називають ті, що побудовані на принципах гри, але використовуються не заради розваги, а заради навчання або тренування [18].

**Аналіз останніх публікацій** сучасних дослідників (Г. Дженкінса, Дж. П. Гі та інших) свідчить про те, що добре розроблена серйозна відеогра здатна стимулювати уяву, викликати цікавість, ініціювати дискусію та заохочувати до пошуку інформації з різних галузей знання [8; 10].

У той же час у площині конвергенції освіти й цифрових ігрових технологій було виявлено такі виклики: по-перше, багато хто з викладачів та батьків вважають відеоігри частиною дозвілля без очевидної педагогічної цінності. По-друге, більшість викладачів не знайомі з інтерфейсом ігор, а також з концепцією навчання на основі відеоігор. По-третє, навіть ті вчителі, які використовують відеоігри, стикаються з труднощами контекстуалізації набутих в грі навичок у сценарії повсякденного життя [17]. Тобто наявною залишається розбіжність між ентузіазмом дослідників й розробників політики в галузі освіти, з одного боку, і практичними питаннями оцінки, вибору і впровадження відеоігор у навчальний процес, з іншого.

Невипадково, деякі науковці вважають зміну ставлення й підвищення рівня усвідомлення викладачами й батьками педагогічних плюсів використання цифрових відеоігор першочерговим кроком у напрямі інтеграції серйозних відеоігор у навчальне середовище. Іншим необхідним кроком розглядається отримання вчителями додаткового знання з теорії навчання, що пояснювало б педагогічний потенціал цифрових технологій у цілому й цифрових відеоігор зокрема [6].

**Формулювання мети.** Метою статті визначено розгляд теорій, пов'язаних з когнітивним, мотиваційним й соціокультурним впливами серйозних відеоігор.



**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зазначимо, що на відміну від ігор, які мають своїм першочерговим завданням розвагу (комерційні серійні відеоігри), ігри для навчання (серйозні відеоігри) базуються на конструктивних педагогічних принципах. Щоб правильно оцінити сильні й слабкі сторони гри, її придатність для конкретної навчальної аудиторії в певних умовах когнітивної і соціокультурної взаємодії, а також інтегрувати відеогру у навчальний контекст, необхідно розуміти які саме принципи теорії навчання в неї вбудовано.

Так, попередніми дослідженнями доведено здатність відеоігор впливати на когнітивну, мотиваційну й соціокультурну сфери особистості, а також проведено паралелі між цими впливами та науковим підґрунтям.

Почнемо наш огляд з теорій, що пов'язані з когнітивним впливом серйозних відеоігор.

У контексті когнітивного підходу, основною метою навчання є збільшення обсягу знання в довгостроковій пам'яті, розвиток стратегій його (знання) зберігання й використання. Звідси, навчання передбачає когнітивну активність, спрямовану на відбір відповідної інформації, її організацію в послідовну структуру й інтеграцію з попередньо накопиченим знанням [13, р. 24].

На сьогодні існує вже достатня кількість експериментальних праць, які вказують на те, що використання серйозних відеоігор є більш ефективним порівняно з традиційними формами навчання. При цьому засвоєний за допомогою відеоігор матеріал зберігається у пам'яті студентів довше, є більш структурованим і служить міцною основою для побудови подальшого знання [17].

Якщо звернутися до таксономії Б. Блума, в якій розглядаються такі когнітивні процеси, як запам'ятовування, аналіз і розуміння, оцінювання і створення інформації, то можна казати про таке. Запам'ятовування у процесі відеоігри відбувається шляхом повторюваних завдань та допоміжних винагород, які спонукають до утримання в пам'яті цільового матеріалу. Аналіз і розуміння матеріалу досягається шляхом прямої взаємодії з об'єктами гри, вільного експериментування й дослідження взаємозв'язків між різними феноменами при виконанні проблемних завдань. Навички оцінювання розвиваються при моделюванні ігрових об'єктів та процесів, та їх зміни заради досягання більш високих результатів. Відеоігри також дозволяють гравцям самостійно створювати нові артефакти й процеси і випробовувати їх експериментально [1; 2; 15].

Варто зауважити, що узагальнений процес формування знання в руслі когнітивного підходу найкраще відображає спіральна модель навчання Д. Колба, згідно з якою навчання починається з конкретного досвіду (у відеоіграх – з певної проблеми або проекту), переміщується у площину рефлексії (у формі балів або зміни сценарію у відеоіграх), йде до узагальнення досвіду й активного експериментування (безперервне цілеспрямоване навчання у відеоіграх) [11].

Серед інших теорій знання слід також звернути увагу на теорію когнітивного навантаження Дж. Свеллера та концепцію «зони найближчого розвитку» Л. Виготського, що відображені у відеоіграх у здатності гравців самим обирати рівень труднощів певного завдання, тобто самостійно регулювати його когнітивне навантаження, а також встановлювати наступний рівень складності, тобто самим задавати зону найближчого розвитку [13; 14].

Інші, не менш важливі когнітивні якості, що формуються під час відеоігри, – це координація руху й просторове відчуття. Відповідно до теорії втіленого пізнання М. Вілсон, більшість когнітивних процесів глибоко вкорінені у взаємодію тіла з його фізичним середовищем, а рух тіла як механізм контролю часто використовується у відеоіграх [16].

Таким чином, серйозні відеоігри здатні стимулювати пізнавальну активність та ефективне запам'ятовування й утримання матеріалу; сприяють його глибокому розумінню і створенню індивідуального контенту. У відеоіграх гравці самі регулюють рівень когнітивного навантаження виконують завдання, обирають «свою» зону найближчого розвитку, вдосконалюють координацію рухів і просторове відчуття.

Безумовно, когнітивні теорії – не єдиний спосіб аналізу відеоігор. Інша група теорій пов'язана з мотиваційним аспектом.

Стосовно мотивації говоримо про концепцію Homo Ludens («людина граюча») і теорію гри Й. Хейзінга; теорію гейміфікації Б. Грінберга, Дж. Шеррі, Т. Руджеро; теорію самовизначення SDT Е. Дечі та Р. Райана; теорію використання та задоволення Дж. Блумлера, М. Гуревича, А. Рубіна і теорію розваг Р. Костера.

Як відомо, ще 25 сторіччя тому, грецький філософ Геракліт Ефеський писав про грайливий характер Всесвіту. Але тільки в другій половині XX ст. гра стала важливим об'єктом наукового вивчення. Одним з фундаментальних досліджень теорії гри є книга голландського культуролога Йоганна Хейзінга, опублікована у 1946 р. Згідно з поглядами науковця гра – не порожня діяльність. Гра є первинною категорією життя і структурним компонентом культури. За висловом науковця, «культура виникає в якості гри і ніколи не залишає її». Тобто концепція Homo Ludens («людина граюча») і теорія гри Й. Хейзінга роблять наголос на природній здатності людини до гри [9].

Інші теорії, що відстежують зв'язок між відеогрою та мотивацією, – це теорія гейміфікації Б. Грінберга, Дж. Шеррі, Т. Руджеро та співзвучна з нею теорія використання та задоволення Дж. Блумлера, М. Гуревича, А. Рубіна, які стверджують, що саме заради задоволення певних особистісних потреб, люди використовують різні джерела та засоби масової інформації. Так, споживачі свідомо обирають зміст та медіа, наприклад телевізійні шоу для розваги чи відпочинку, або газетний контент в Інтернеті для задоволення інформаційних потреб. При цьому мотиви, установки та поведінка щодо споживання засобів масової інформації будуть різними залежно від особливостей групи або особливостей певної особи. Говорячи про те, що саме спонукає до участі у цифрових відеоіграх, дослідники вказують на сім спонукальних мотивів: 1) **контроль** за персонажами гри та ігровим середовищем; 2) **виклик** – бажання досягти більш високого рівня майстерності; 3) **конкуренція** – бажання перемогти чи перевершити інших; 4) **фантазія** – залучення до дій, що є нереальними для повсякденного життя; 5) **зацікавленість** – бажання вивчити гру та зібрати інформацію; 6) **відволікання** від повсякденних проблем шляхом занурення у гру; 7) **соціальна взаємодія** – бажання грати один з одним і один проти одного [7].

Не менш цікавою є теорія самовизначення SDT Е. Дечі та Р. Райана, що розглядає поведінку будь-якої людини як взаємодію трьох основних психологічних потреб – потреби в автономії, потреби в компетентності, потреби у зв'язку з кимось (спорідненість). Згідно з ідеями Е. Дечі та Р. Райана автономія – це прагнення до самоорганізованого досвіду й поведінки. Компетентність – потреба у випробуванні своїх сил й отриманні досвіду особистої ефективності. Спорідненість – потреба у спілкуванні з іншими. Дійсно, участь у грі задовольняє потреби автономії. Гравцям подобається бути відповідальним за свій вибір та дії. Компетентність задовольняється тими викликами, які пропонує гра. Нарешті, гравці задовольняють свою потребу у спілкуванні, залучаючись до взаємодії з іншими гравцями [5].

Доцільно згадати і теорію розваг Р. Костера, яка передбачає, що гра як розвага виклик широкий спектр емоцій. Для когось розвага – це відчуття триумфу, коли він долає певний виклик (*pozvaga-fiero*); для інших – це відчуття перемоги над суперником (*pozvaga-Schadenfreude*); для третіх – відчуття гордості за когось, кого ми чомусь навчили і він чогось досяг (*pozvaga-ecthel*). Звідси маємо різні мотиви вступати в гру та різні типи гравців: гравець-переможець, гравець-дослідник, гравець-компанієць та ін. [7].

Окрім цього, здатність серйозних відеоігор забезпечувати учасників вибором таких незначних речей, як іконки, імена, що представляють гравця, перетворюють гру на особисто значущу, збільшують задоволення від участі, створюють простір для самореалізації, що, у свою чергу, приводить до підвищення зацікавленості й продуктивності роботи [4; 19].

Отже гра, як природна здатність кожної людини, пояснює ефективність ігрових навчальних методів, включаючи серйозні відеоігри. Серед інших чинників, що характеризують привабливість відеоігор як навчального інструмента, вирізняємо контроль, виклик, конкуренцію, фантазію, зацікавленість, відволікання, соціальну взаємодію, та інші мотиви, що знайшли своє пояснення у розглянутих вище теоріях.

Переходимо до розгляду наступної групи теорій, пов'язаних із соціальним аспектом навчання. Згідно з цими теоріями, індивідуальні когнітивні навички краще розвиваються у соціальному контексті. Активне користування Інтернетом, залучення до онлайн-спільнот, наприклад до Facebook, дошок повідомлень, до розробок контенту для Вікіпедії створюють нові можливості рівноправного навчання й розвитку ключових навичок та компетенцій. Про відеоігри можна казати як про соціальні ігрові простори або спільноти. Подібні спільноти заохочують до соціальної взаємодії, активної участі у навчальному процесі, створення спільного знання, розвитку інформального наставництва, коли те, що відомо найбільш досвідченим, передається новачкам, коли кожен вважає, що його внесок має значення, коли учасники відчують певний ступінь соціального зв'язку та громадянської відповідаль-

ності [10]. Такі спільноти, згідно з думкою Дж.П. Гі, ґрунтуються на особистісних інтересах, а не на расових, класових, економічних принципах. Ключовими особливостями таких просторів є: а) відкрита участь для будь-якого користувача; б) загальний простір поділяють як новачки, так і ветерани; в) учасники мають право формувати та трансформувати навколишнє середовище; г) знання й експертиза розподіляються між гравцями; д) існують різні шляхи досягнення цілей гри, різні способи участі у грі і отримання нового статусу; е) беручи участь у спільному просторі, гравці змінюють і саму гру. Дж.П. Гі протиставляє подібні спільні простори так званим спільнотам практики (або спільнотам обміну знанням), стверджуючи, що спільні простори є більш поширеним феноменом сучасного цифрового суспільства, в яких, завдяки технологіям, соціальні кордони стають проникними, спостерігається відкрита участь та децентралізований процес продукування знання. Таким чином, спільні простори – це більше, ніж просто цікаві місця для вільного часу. Вони є зразком соціальної організації в сучасному цифровому світі [8].

Продовжуючи тему спільного простору, культурологічні (антропологічні) підходи до навчання додають ще одну перспективу до того, що сприяє навчанню у відеоіграх. З культурологічної точки зору окремі культурні групи, використовуючи мову та інші артефакти, формують у процесі взаємодії своїх учасників певні індивідуальні погляди, пов'язані з питаннями (проблемами) цієї культурної групи. За словами К. Сквайєра, важливим культурним чинником у ефективних ігрових середовищах є ідеологічні світи – ігрові середовища із своїми цінностями, баченням та ідеями, які формуються гравцями і відображають спільно-інтерпретативне значення [12, ст. 172].

Ще одну соціокультурну цінність відеоігор дослідники вбачають у створенні так званих «обмежених контекстів», в яких гравці експериментують з новими ідентичностями та ідеологіями. Кожен ігровий контекст забезпечує простір, де домінуючий соціальний порядок тимчасово змінюється і де, принаймні тимчасово, гравці набувають досвіду із зменшеними або видаленими соціальними наслідками [10].

Розглянуті теорії вважаємо за доцільне подати у вигляді зведеної табл. 1.

Таблиця 1

#### Теорії супроводу відеоігор у навчанні

Аспект впливу відеоігор	Теорії, що описують цей вплив
Когнітивний	– Когнітивна теорія (таксономія) Б. Блума; – спіральна модель навчання Д. Колба; – теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера; – концепція зони найближчого розвитку Л. Виготського; – теорія втіленого пізнання М. Вілсон
Мотиваційний	– Концепція Homo Ludens і теорія гри Й. Хейзінга; – теорія гейміфікації Б. Грінберга, Дж. Шеррі, Т. Руджеро; – теорія самовизначення SDT Е. Дечі та Р. Райана; – теорія використання та задоволення Дж. Блумлера, М. Гуревича, А. Рубіна; – теорія розваг Р. Костера
Соціокультурний	– Теорія ігрового соціального простору Дж.П. Гі, Г. Дженкінса; – антропологічний підхід до відеоігор С. Бараба, Т. Даффі; – концепція ідеологічних світів К. Сквайєра

**Підсумовуючи, хочемо ще раз зазначити, що наявний інтерес до відеоігор як до навчального інструмента, що зараз проявляють дослідники та освітні політики, спонукає викладачів до детального аналізу й глибокого розуміння їх навчально-педагогічного впливу. Одним з кроків у цьому напрямі є простеження паралелей між когнітивним, мотиваційним, соціокультурним впливами відеоігор та психолого-педагогічними теоріями і концепціями, що їх описують.**

У площині розгляду когнітивних змін доцільно спиратися на таксономію когнітивних процесів Б. Блума, теорії Д. Колба, Дж. Свеллера та інших авторів, що наведені у статті.

Мотиваційні впливи розглянуто в працях Й. Хейзінга, Б. Грінберга, А. Рубіна, Р. Костера та інших дослідників.

Щодо соціокультурних змін, детальний аналіз спільних ігрових просторів, ідеологічних світів, обмежених ігрових контекстів знаходимо у працях Дж.П. Гі, Г. Дженкінса, С. Бараба, К. Сквайєра. Розглянуті теоретичні принципи надалі можуть бути покладені в основу побудови тренінгового курсу для викладачів з використання серйозних відеоігор.

### Список використаних джерел

1. Arnab S. Pedagogy-Driven Design of Serious Games: An Overall View on Learning and Game Mechanics Mapping, and Cognition-Based Models [Electronic resource] / S. Arnab, Th. Lim, M.B. Carvalho, F. Bellotti, S. Freitas, et al. // Research Report, British Journal of Educational Technology. – 2015. – vol. 46<sup>th</sup>(2). – P. 391–411. – Access mode: <http://www.galanoe.eu>
2. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl. – New York: David McKay Company, 1956. – 352 p.
3. Clark C. Abt. Serious Games / C.A. Clark. – Viking Press, 1970. – 176 p.
4. Cordova D.I. Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice / D.I. Cordova, M.R. Lepper // Journal of Educational Psychology. – 1996. – vol. 19<sup>th</sup>(88). – P. 715–730.
5. Coursera Erasmus University Rotterdam, Serious Gaming [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.coursera.org/learn/serious-gaming>
6. Dede C. Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning / C. Dede, J. Voogt, G. Knezek (eds.) // International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. – Springer, 2008. – P. 43–62.
7. EdX Course Game Design and Balance [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.edx.org/xseries/video-game-design>
8. Gee J.P. What Video Games have to teach us about Learning and Literacy / J.P. Gee. – New York: Palgrave/Macmillan, 2003. – 256 p.
9. Huizinga J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture / J. Huizinga. – Routledge & Kegan Paul, 1986. – 220 p.
10. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century / H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, et al. – Cambridge, MA: MIT Press, 2009. – 145 p.
11. Kolb D.A. . Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development / D.A. Kolb // Pearson Education. – 2015. – 416 p.
12. Squire K. Open-Ended Video Games: A Model for Developing Learning for the Interactive Age / K. Salen (Ed.); The ecology of games: Connecting youth, games, and learning. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. – P. 167–198.
13. Sweller J. Cognitive Load Theory / J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga. – Springer Science & Business Media, 2011. – 274 p.
14. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 175 p.
15. Whitton N. Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education / N. Whitton. – Routledge, 2010. – 214 p.
16. Wilson M. Six Views of Embodied Cognition [Electronic resource] / M. Wilson // Psychonomic Bulletin & Review. – 2002. – Vol. 9<sup>th</sup>(4). – P. 625–636. – Access mode: <http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/WilsonSixViewsofEmbodiedCog.pdf>
17. Wouters P.A. Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games [Electronic resource] / P. Wouters, C. Nimwegen, H. Oostendorp, E. Spek // Journal of Educational Psychology. – 2013. – Vol 105<sup>th</sup>(2). – P. 249–265. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/a0031311>
18. Zemliansky P. Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives / P. Zemliansky. – James Madison University, USA, 2007. – 512 p.
19. Zuckerman, M. On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior / M. Zuckerman, J. Porac, D. Lathin, E. Deci // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1978. – № 4. – P. 443–446.

### References

1. Arnab, S., Lim, Th., Carvalho, M.B., Bellotti, F., Freitas, S. & erts. (2015). Pedagogy-Driven Design of Serious Games: An Overall View on Learning and Game Mechanics Mapping, and Cognition-Based Models. Research Report, British Journal of Educational Technology, vol 46<sup>th</sup> (2), pp. 391-411. Access mode: <http://www.galanoe.eu>
2. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York, David McKay Company Publ., 352 p.

3. Clark, C. (1970). *Serious Games*. Viking Press, 176 p.
4. Cordova, D.I. & Lepper, M.R. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, vol. 19<sup>th</sup> (88), pp. 715-730.
5. Coursera Erasmus University Rotterdam, Serious Gaming. Access mode: <https://www.coursera.org/learn/serious-gaming>
6. Dede, C. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.). (2008). *Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning*. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer, pp. 43-62.
7. EdX Course Game Design and Balance. Access mode: <https://www.edx.org/xseries/video-game-design>
8. Gee, J.P. (2003). *What Video Games have to teach us about Learning and Literacy*. New York, Palgrave/Macmillan Publ., 256 p.
9. Huizinga, J. (1986). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul Publ., 220 p.
10. Jenkins, H., Purushotma, R. & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA, MIT Press Publ., 145 p.
11. Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. D. A. Pearson Education, 416 p.
12. Squire, K. (2008). *Open-Ended Video Games: A Model for Developing Learning for the Interactive Age*. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. Cambridge, MA, MIT Press Publ., pp. 167-198.
13. Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer Science & Business Media, 274 p.
14. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press Publ., 175 p.
15. Whitton, N. (2010). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Routledge, 214 p.
16. Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 9<sup>th</sup> (4), pp. 625-636. Access mode: <http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/WilsonSix-ViewsofEmbodiedCog.pdf>
17. Wouters, P.A, Nimwegen, C., Oostendorp, H. & Spek, E. (2013). Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105<sup>th</sup> (2), pp. 249–265. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/a0031311>
18. Zemliansky, P. (2007). *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives*. James Madison University, USA, 512 p.
19. Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D. & Deci, E. (1978). On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, no. 4, pp. 443-446.

The article analyses cognitive, motivational and socio-cultural aspects of serious videogames. A number of theories that explain educational potential of serious videogames in relation to the aforementioned aspects are presented. The importance of performed analysis in the attempt to integrate serious videogames into the learning environment is justified.

*Key words: serious videogames, cognitive aspect, motivational aspect, socio-cultural aspect, theory of learning.*

В статье проанализированы когнитивный, мотивационный и социокультурный аспекты серьезных видеоигр. Определены теории, объясняющие учебный потенциал серьезных видеоигр по указанным аспектам. Доказана важность проведенного анализа в попытке интегрировать серьезные видеоигры в учебный процесс.

*Ключевые слова: серьезные видеоигры, когнитивный аспект, мотивационный аспект, социокультурный аспект, теория обучения.*

*Одержано 15.01.2018.*

## УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-246-252

УДК 37.031:004

**В.О. БОГДАН,**

*здобувач Інституту інформаційних технологій і засобів навчання  
Національної академії педагогічних наук України,  
відділ хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти (м. Київ)*

### МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ GOOGLE В УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті розглянуто компоненти авторської методики розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) керівника закладу дошкільної освіти (ЗДО), що є необхідною умовою впровадження і використання хмарних сервісів (ХС) в управлінні освітньою діяльністю в ЗДО. Визначено мету і завдання, підходи й принципи, форми, методи і засоби підготовки керівників ЗДО в зазначеному аспекті, охарактеризовано компоненти та рівні розвитку їхньої ІК-компетентності. Запровадження авторської методики дозволить розвинути у керівника ЗДО здатність, знання й розуміння, вміння, навички, ставлення, ціннісні установки, мотивацію до використання ХС Google як засобу підтримки управління освітньою діяльністю.

*Ключові слова: керівник закладу дошкільної освіти, ІК-компетентність, хмарні сервіси Google, методика, управління освітньою діяльністю.*

**П**остановка проблеми. Інформатизація закладів освіти передбачає впровадження комп'ютерних і мережних технологій у всі сфери діяльності, в тому числі управлінську. Удосконалення управління шляхом використання новітніх засобів дозволяє оптимізувати процеси обміну даними, документообігу, комунікації, прийняття ефективних управлінських рішень.

Низку переваг, що є принциповими для управління освітньою діяльністю в закладах дошкільної освіти (ЗДО), надає впровадження хмарних сервісів Google: безкоштовність; простота у використанні; наявність універсального облікового запису, що надає доступ до всіх сервісів; можливість роботи на різних платформах (Windows, Android, iOS); наявність функціоналу, необхідного в управлінні ЗДО; доступність з будь-якого цифрового пристрою, підключеного до мережі Інтернет; відсутність необхідності розгортати «хмару».

Для успішного впровадження хмарних сервісів (ХС) в управління освітнім процесом ЗДО важливим є розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) керівника ЗДО, набуття ним здатності, знань і розуміння, вмінь, навичок, ставлення, ціннісних установок, мотивації до впровадження нових технологій, зокрема ХС Google, та постійного саморозвитку в цьому контексті. У зв'язку з цим постає необхідність розробки методики розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Окремі аспекти використання хмарних технологій на різних рівнях освіти відображено в дослідженнях В.Ю. Бикова, С.Г. Литвинової, В.П. Олексюка, З.С. Сейдаметової, С.О. Семерікова, А.М. Стрюка, М.П. Шишкіної та ін. Проблема управління освітою, впровадженню інноваційних технологій в управлінські про-

цеси присвячено праці Н.О. Бабіч, Л.І. Даниленко, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікової, Л.М. Карамушки, К.Л. Крутий, О.І. Зайченко, І.В. Пліш та ін. Досвід використання хмарного сервісу Office 365 в організації електронної системи реєстрації дітей до дитячих садочків м. Києва відображено в праці С.Г. Литвинової [2]. Можливості реалізації віртуальних педагогічних спільнот засобами Google Sites розкрито в праці Рождественської Л.В. [4]. Проблеми професійної підготовки управлінців нової генерації досліджено Г.В. Єльніковою, Л.М. Калініною, В.І. Луговим, В.Е. Лунячек, В.В. Олійником, Протасовою та ін.

У попередніх працях за участю автора розглянуто актуальні напрями науково-педагогічних досліджень проблем інформатизації дошкільної освіти [5], характеристики ХС Google та можливості їх використання в управлінні ЗДО [3; 6], стан використання ХС керівниками вітчизняних ЗДО у професійній діяльності [1].

Поряд із цим проблема розвитку компетентності керівника сучасного ЗДО в аспекті використання перспективних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема ХС, залишається однією з найновіших актуальних науково-педагогічних проблем, що не розкрито у вітчизняних дослідженнях достатньою мірою та потребує наукового вивчення.

**Формулювання мети.** Мета статті – розробити компоненти методики розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток ІК-компетентності керівника ЗДО є невід’ємною умовою успішного впровадження ХС Google в управління освітнім процесом ЗДО. Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття компетентності загалом (М.С. Головань, Г.І. Білянin, С.В. Лейко, В. Пелагайченко, А.В. Хуторський та ін.) та ІК-компетентності зокрема (Ю.О. Дорошенко, Г.А. Дегтярьова, О.В. Овчарук, О.М. Спірін, Т.В. Тихонова та ін.) доходимо висновку, що ІК-компетентність фахівця, у т.ч. керівника ЗДО, – це: 1) інтегроване поняття, що охоплює сукупність знань і розуміння, умінь, навичок, ставлень особистості в певній предметній сфері; 2) здатність ефективно застосовувати набуті знання, вміння й навички для вирішення професійних завдань; 3) мотивація та здатність до саморозвитку, поглиблення набутих знань, умінь і навичок для покращання своєї професійної діяльності упродовж життя.

Аналіз джерельної бази дозволив визначити *ІК-компетентність керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю* як підтверджену здатність використовувати ці сервіси у вигляді засоба підтримки управління освітньою діяльністю за напрямками: планування, організація, контроль, регулювання; комунікація, забезпечення зворотного зв’язку із зацікавленими сторонами, електронний документообіг, методична робота і професійний саморозвиток, створення позитивного іміджу закладу. Для розвитку зазначеної компетентності розроблено відповідну методику.

*Метою* реалізації методики розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю є досягнення ним високого рівня ІК-компетентності, тобто здатності добирати відповідно до поставлених завдань й ефективно використовувати ХС в управлінні освітньою діяльністю.

Досягнення мети передбачає виконання низки завдань:

1) дати керівникам ЗДО теоретичні знання щодо сутності, переваг і недоліків, функціональних особливостей і можливостей, призначення, способів використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю ЗДО;

2) сформулювати практичні вміння й навички використовувати ХС, добирати їх відповідно до професійної ситуації;

3) розвинути позитивне ставлення до ХС, зокрема Google; здатність до самооцінювання власного рівня опанування ХС Google; ціннісні установки на поглиблення власних знань, умінь, навичок з використання ХС; переконаність у тому, що використання цих сервісів позитивно вплине на якість роботи, сприятиме покращанню процесів комунікації та взаємодії, підвищенню рівня конкурентоспроможності закладу.

Авторська методика ґрунтується на таких *підходах*:

– андрагогічний – полягає у врахуванні вікових, психологічних особливостей, професійного досвіду і компетентності керівника ЗДО, зокрема рівня володіння ІКТ, веб-орієнтованими та хмарними сервісами, у процесі його навчання й підготовки. Реалізація цього підходу сприяє загальному і професійному розвитку особистості керівника ЗДО, його

неперервній освіті, саморозвитку, актуалізації прихованих здібностей, підвищенню рівня компетентності, у т.ч. ІК-компетентності;

- компетентнісний – передбачає формування здатності керівника ЗДО до ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства, зокрема в аспекті використання ХС у підтримці управління освітньою діяльністю, створення умов для набуття ним знань, умінь і якостей, необхідних для ефективного виконання посадових обов'язків, їх постійне оновлення і покращання;

- діяльнісний – зумовлює необхідність мотивування керівника ЗДО до професійної творчості, активізації його інтересу та прагнення ефективно розв'язувати професійні завдання з використанням сучасних засобів, у т.ч. ХС;

- диференційований – передбачає врахування здатностей керівника ЗДО до ефективної діяльності, створення індивідуальних умов для реалізації різного темпу діяльності з ІКТ;

- гуманістичний – передбачає визнання індивідуальності й цінності кожного керівника ЗДО, який робить власний внесок у розвиток свого закладу та дошкільної освіти загалом. Реалізація підходу потребує створення атмосфери взаємоповаги й довіри, толерантності між викладачем та слухачами, які проходять підготовку (майбутніми або практикуючими керівниками ЗДО), врахування їх індивідуальних потреб, нахилів, інтересів, можливостей тощо;

- акмеологічний – підтримка прагнення особистості до постійного покращання власних особистісних і професійних якостей, досягнення високого рівня продуктивності та якості роботи. Реалізація цього підходу в підготовці керівників ЗДО спрямовує їх мотивацію на фаховий саморозвиток і самовдосконалення, постійне покращання навичок використання сучасних технологій, зокрема ХС, для ефективного управління освітньою діяльністю.

Серед *принципів* підготовки керівників ЗДО в рамках реалізації методики виокремлюємо такі:

- наочності – ґрунтується на тому, що ефективно впровадження можливе лише за наявності необхідної матеріально-технічної бази; сприяє свідомому сприянню, осмисленню і засвоєнню матеріалу про ХС Google, їх застосування на різних етапах професійної діяльності;

- практичної орієнтованості – передбачає опанування особливостями і перевагами використання ХС Google для підтримки і використання у професійній діяльності;

- систематичності та послідовності – передбачає опанування і використання на систематичній основі відповідно до поставлених цілей професійної діяльності;

- раціонального поєднання різних форм роботи – дає змогу використовувати теоретичний і практичний матеріал у зручному співвідношенні для успішної реалізації професійної діяльності; зміна видів діяльності сприяє активізації пізнавальної діяльності і прояву творчого потенціалу керівника ЗДО;

- індивідуалізації – передбачає врахування рівня розвитку, знань і вмінь, індивідуальних потреб та практичної самостійності керівника ЗДО;

- самостійності та активності – ґрунтується на розумінні особливостей діяльності керівника, врахуванні його вмотивованості, перспектив щодо використання ХС для підтримки і покращання робочих процесів;

- міцності знань, умінь і навичок – передбачає належне освоєння матеріалу, відтворення у будь-який час і в різних ситуаціях.

Невід'ємним елементом реалізації методики є *форми й методи*. Встановлено, що за умов активного навчання дорослі найбільшою мірою залучаються до навчальної діяльності, формують зворотний зв'язок, вступаючи в діалог з іншими, активно беруть участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання, що моделюють різні ситуації професійного спрямування. Отже, підготовку керівника ЗДО до використання ХС доцільно здійснювати із залученням інтерактивних, активних форм і методів навчальної взаємодії, що враховують психолого-педагогічні особливості навчання дорослих:

- для презентації навчального матеріалу: лекції (традиційні та інтерактивні), майстер-класи з демонстрацією використання ХС на конкретних прикладах;

- навчальної групової взаємодії: семінари, вебінари, тренінги, бесіди, дискусії, мозковий штурм, моделювання професійних ситуацій;

- практичного вправлення: виконання практичних завдань, індивідуальна та групова проектна робота, самостійна робота;



– роз'яснення: консультації (очні та дистанційні);  
– педагогічного діагностування: тестування, анкетування, опитування, спостереження.  
Наступним важливим елементом методики є *засоби навчання*. До засобів, необхідних для реалізації авторської методики, відносимо:

– засоби демонстрації (мультимедійна дошка), що дозволяють унаочнити навчальний матеріал, відображати значущі відомості, демонструвати для всієї аудиторії приклади застосування сервісів, презентувати результати групової та проектної роботи тощо;

– комп'ютерно орієнтовані засоби (настільний або переносний персональний комп'ютер (ПК), планшет) з підключенням до мережі Інтернет – невід'ємний інструмент реалізації авторської методики, що уможлиблює доступ до ХС. Важливо забезпечити доступ кожного слухача (керівника ЗДО) до ПК та надійний канал мережного підключення;

– ХС Google – доступні повсякчас на безкоштовній основі (<https://www.google.com.ua/intl/uk/about/products/>), за умови наявності комп'ютерно орієнтованого засобу та підключення до мережі Інтернет;

– навчально-методичні матеріали – авторський навчально-методичний посібник з рекомендаціями щодо використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю в ЗДО; дидактичні матеріали для проведення тренінгових занять для слухачів-керівників ЗДО.

Усвідомлюючи важливість забезпечити якісний методичний супровід процесу розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО, автором розроблено *навчально-методичний посібник «Хмарні сервіси Google в управлінні освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти»*, що складається з таких розділів:

– Основні поняття.

– Можливості використання ХС в управлінні освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти.

– Пошуковий сервіс Google.

– Сервіси для здійснення комунікації: поштовий сервіс Gmail; сервіс для обміну повідомленнями та відеоконференцій Hangouts.

– Офісний пакет від Google: Google документи; Google таблиці; Google презентації.

– Сервіс для підтримки планування та організації Google Календар.

– Електронне сховище даних Google Диск.

– Сервіси для підтримки методичної роботи і професійного саморозвитку: Google Books; Google Академія; Відеохостинг YouTube.

– Сервіси для створення позитивного іміджу закладу та підтримки зворотного зв'язку з громадськістю: сервіс для створення онлайн-опитувань Google Forms; сервіс для створення сайтів Google Sites; сервіс для створення блогів Blogger; електронна соціальна мережа Google+.

Опис кожного сервісу (тобто кожний розділ та/або підпункт посібника) містить розгляд таких категорій: а) рекомендації щодо використання окремого сервісу в професійній діяльності; б) інструкції з використання (опис інтерфейсу, призначення основних елементів, основні алгоритми застосування і т. д.); в) запитання для самоконтролю; г) практичні завдання та завдання для проектної роботи.

Структура та зміст посібника розроблялися таким чином, щоб: 1) врахувати основні види діяльності керівника ЗДО, для яких доцільно здійснювати підтримку засобами ХС Google; 2) бути використаними педагогами закладів післядипломної та вищої педагогічної освіти у процесі підготовки та підвищення кваліфікації керівників ЗДО; 3) бути використаними керівниками ЗДО в рамках інформального навчання, самоосвіти.

Навчання за авторською методикою передбачає підвищення рівня ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю. Про рівень сформованості цієї компетентності свідчать рівні сформованості кожного з її *компонентів*:

– *ціннісно-мотиваційного* – усвідомлення керівником ЗДО важливості розвитку власної компетентності в аспекті використання ХС Google у професійній діяльності; розуміння переваг ХС як засобу підтримки управління освітніми процесами ЗДО; переконаність у тому, що використання цих сервісів позитивно вплине на якість роботи, сприятиме покращенню процесів комунікації та взаємодії, підвищенню рівня конкурентоспроможності закладу, готовність і бажання використовувати сервіси Google у професійній діяльності;

– *когнітивного* – сукупність знань і розуміння сутності, переваг і недоліків, функціональних особливостей та можливостей, призначення, способів використання сервісів Google у професійній діяльності, здійснення управління освітньою діяльністю ЗДО;

– *операційно-діяльнісного* – здатність добирати сервіс(-и) адекватно професійній ситуації, здійснювати управлінські функції та вирішувати професійні завдання із застосуванням ХС Google;

– *рефлексивного* – позитивне ставлення до нових технологій, зокрема ХС; здатність до самооцінювання власного рівня опанування сервісів Google; готовність поглиблювати свої знання, уміння й навички з використання ХС, поширювати власний позитивний досвід.

Серед *рівнів сформованості* ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю визначаємо:

– *високий* – керівник ЗДО усвідомлює переваги ХС як засобу підтримки управління освітньою діяльністю ЗДО; переконаний, що використання цих сервісів позитивно вплине на якість роботи, сприятиме покращанню процесів комунікації та взаємодії, підвищенню рівня конкурентоспроможності закладу; демонструє готовність до використання ХС Google у професійній діяльності; знає сутність, переваги й недоліки, функціональні особливості і можливості, призначення, способи використання ХС Google в управлінні освітнім процесом ЗДО; здатний добирати сервіс(-и) адекватно професійній ситуації, здійснювати управлінські функції та вирішувати професійні завдання із застосуванням ХС Google; демонструє позитивне ставлення до нових технологій, зокрема ХС Google; вмотивований та здатний до самооцінювання власного рівня опанування ХС; готовий поглиблювати свої знання, уміння й навички з використання ХС, поширювати досвід використання ХС.

– *середній* – керівник ЗДО розуміє, що використання ХС надає певні переваги в управлінні освітнім процесом ЗДО; усвідомлює, що використання ХС може деякою мірою позитивно вплинути на якість управління освітнім процесом ЗДО; демонструє зацікавленість у використанні ХС у професійній діяльності; знає деякі переваги й недоліки, функціональні особливості та можливості, способи використання ХС Google в управлінні освітнім процесом ЗДО; здатний використовувати окремий(-и) сервіс(-и) для вирішення деяких професійних ситуацій; демонструє толерантне ставлення до нових технологій, зокрема ХС Google; здатний до самооцінювання власного рівня опанування ХС Google, демонструє деякий інтерес до поглиблення власних знань і навичок використання ХС; готовий до обговорення можливостей використання ХС у професійній діяльності з колегами та підлеглими.

– *низький* – керівник ЗДО не усвідомлює або нехтує перевагами використання ХС як засобу підтримки управління освітнім процесом ЗДО; не усвідомлює або заперечує, що використання цих сервісів може позитивно вплинути на якість управління освітнім процесом ЗДО; не бажає використовувати ХС у професійній діяльності; необізнаний щодо сутності, переваг і недоліків, функціональних особливостей і можливостей, призначення, способів використання ХС Google в управлінні освітнім процесом ЗДО; нездатний використовувати ХС Google для ефективного вирішення професійних завдань, здійснення управлінських функцій; демонструє негативне або байдуже ставлення до нових технологій, зокрема ХС Google; невмотивований та нездатний до самооцінювання власного рівня опанування ХС Google; незацікавлений у покращанні рівня власної ІК-компетентності в аспекті використання ХС; не має бажання обговорювати можливості використання ХС у професійній діяльності з колегами та підлеглими.

Для *діагностики* рівня сформованості ІК-компетентності керівника ЗДО в аспекті використання сервісів Google загалом та його окремих компонентів зокрема вважаємо доцільним застосовувати такі методи: 1) для визначення рівня сформованості когнітивного компонента – педагогічне тестування; 2) для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента – спостереження, анкетування, контрольні практичні завдання; 3) для визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів – анкетування, психологічне тестування.

Результатом реалізації методики має стати підвищення рівня ІК-компетентності керівників ЗДО в аспекті використання ХС Google в управлінні освітньою діяльністю.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Формування ІК-компетентності майбутніх та практикуючих керівників ЗДО є одним із важливих завдань сучасних закладів ви-

щої та післядипломної педагогічної освіти. Розвиток цієї компетентності на високому рівні сприятиме набуттю здатності, знань і розуміння, вмінь і навичок, ставлень, ціннісних установок, мотивації до впровадження нових технологій та постійного саморозвитку в цьому аспекті, формуванню здатності використовувати ХС в управлінській діяльності за напрямками: планування, організація, контроль, регулювання; комунікація, забезпечення зворотного зв'язку із зацікавленими сторонами, електронний документообіг, методична робота і професійний саморозвиток, створення позитивного іміджу закладу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальне вивчення ефективності запровадження авторської методики розвитку ІК-компетентності керівника ЗДО.

### Список використаних джерел

1. Богдан В.О. Стан використання хмарних сервісів керівниками вітчизняних дошкільних навчальних закладів у професійній діяльності [Електронний ресурс] / В.О. Богдан // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – № 5 (55). – С. 175–186. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1475>
2. Литвинова С.Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами [Електронний ресурс] / С.Г. Литвинова. – Режим доступу: [http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91](http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91)
3. Носенко Ю.Г. Використання хмарних сервісів Google в якості засобу підтримки управлінських процесів у дошкільному навчальному закладі / Ю.Г. Носенко, В.О. Богдан // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2016. – Вип. 88, ч. 1. – С. 55–60.
4. Рождественская Л.В. Дневник конференции. 10 шагов информатизации: призрак виртуальной учительской [Электронный ресурс] / Л.В. Рождественская. – Режим доступа: <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=3664>
5. Nosenko Yu. Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine / Yu. Nosenko, V. Bogdan, Zh. Matyukh // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2016. – IV (39), issue 79. – P. 52–55.
6. Nosenko Yu. The Implementation of Cloud Services in Ukrainian Pre-School Educational Institution Management [Electronic resouce] / Yu. Nosenko, V. Bohdan // 13th Int. Conf. ICTERI, CEUR Workshop Proceedings. – Kyiv, 2017. – P. 451–458. – Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000451.pdf>

### References

1. Bohdan, V.O. (2016). *Stan vykorystannia khmarnykh servisiv kerivnykamy vitchyznianskykh doshkilnykh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti* [State of using cloud services by Ukrainian pre-school managers in their professional activity]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], no. 5 (55), pp. 175-186. Access mode: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1475> (in Ukrainian).
2. Lytvynova, S.H. *Khmarni tekhnolohii v upravlinni doshkilnymy navchalnymy zakladamy* [Cloud technologies in the management of pre-school educational institutions]. Access mode: [http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91](http://www.ruo-obolon.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=979:2013-06-12-18-44-53&catid=69:obolon-365&Itemid=91) (in Ukrainian).
3. Nosenko, Yu.H. & Bohdan, V.O. (2016). *Vykorystannia khmarnykh servisiv Google v yakosti zasobu pidtrymky upravlinskykh protsesiv u doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Using Google services as a tool of supporting management processes in preschool educational institution]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New Learning Technologies], issue 88, vol. 1, pp. 55-60 (in Ukrainian).
4. Rozhdestvenska, L.V. *Dnevnik konferentsii. 10 shahov informatizatsii: prizrak virtualnoi uchitel'skoi* [Conference diary. 10 steps of informatization: the ghost of the virtual teacher]. Access mode: <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=3664> (in Russian).
5. Nosenko, Yu., Bogdan, V. & Matyukh, Zh. (2016). Urgent directions in scientific research of informatization of preschool education in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), issue 79, pp. 52-55.

6. Nosenko, Yu. & Bohdan, V. (2017). The Implementation of Cloud Services in Ukrainian Pre-School Educational Institution Management. 13<sup>th</sup> Int. Conf. ICTERI, pp. 451-458. Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000451.pdf>

В статье рассмотрены компоненты авторской методики развития информационно-коммуникационной компетентности руководителя учреждения дошкольного образования (УДО), что является необходимым условием внедрения и использования облачных сервисов в управленческой деятельности в УДО. Определены цели и задачи, подходы и принципы, формы, методы и средства подготовки руководителей УДО в указанном аспекте. Охарактеризованы компоненты и уровни развития их ИК-компетентности. Внедрение авторской методики позволит развить у руководителя УДО способность, знание и понимание, умения, навыки, отношение, ценностные установки, мотивацию к использованию облачных сервисов Google как средства поддержки управленческой деятельности.

*Ключевые слова: руководитель учреждения дошкольного образования, ИК-компетентность, облачные сервисы Google, методика, управление образовательной деятельностью.*

The article considers the components of the author's technique of developing the ICT-competence of the manager of the pre-school education institution (PEI), which is a prerequisite for the implementation and use of cloud services in the management of educational activities in PEI. The goal and objectives, approaches and principles, forms, methods and tools of training PEI managers in this aspect are determined. The components and levels of development of their ICT-competence are characterized. The introduction of the author's technique will allow PEI managers to develop the ability, knowledge and understanding, skills, attitudes, values, motivation to use Google cloud services as a tool of supporting the management of educational activities.

*Key words: manager of pre-school education institution, ICT-competence, Google cloud services, technique, management of educational activities.*

*Одержано 15.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-253-258

УДК 37.013.43:658.8

**С.О. ГОЛОВКО,**

*здобувач кафедри педагогіки і методики професійної та технічної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

## **РОЗРОБКА КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА**

У статті наведено аналіз проблеми формування управлінської культури менеджера, представлено розробку когнітивного компонента управлінської культури, детально розкрито його складові. Розглянуто зміст управлінських знань і вмінь менеджера, що відображають діяльнісний аспект професіоналізму.

*Ключові слова: управлінська культура, менеджер, когнітивний компонент, професіоналізм.*

**Постановка проблеми.** Формування управлінської культури майбутнього менеджера в умовах навчання в магістратурі передбачає чітке розуміння сутнісних характеристик цього поняття, його змісту, структури і особливостей кожного компонента. Управлінська культура виступає як своєрідний індикатор, що свідчить про ступінь цивілізованості відносин у суспільстві. Вона відображає розвиток культурного чинника в управлінні, який є часткою загальної культури. Управлінська культура менеджера являє собою сукупність теоретичних і практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються всіх аспектів управлінської діяльності. Вона відображає як індивідуальну діяльність менеджерів, так і діяльність персоналу організації. Ми розглядаємо управлінську культуру як мету, як результат професійного навчання магістрантів. У зв'язку з цим необхідно охарактеризувати управлінську культуру через призму складових її компонентів, серед яких одним з основних є когнітивний компонент.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз свідчить, що зазначена проблема набула свого розвитку в працях таких вчених, як Л. Бондарева, Л. Карамушка, Е. Павлова, Н. Лізіна, А. Позднякова, І. Цимбалюк, В. Колпакова.

У науковій літературі поняття «управлінська культура» представлене безліччю визначень, що є свідченням його складності і багатоаспектності. При цьому автори використовують різні терміни для визначення цього поняття: організаційно-управлінська культура, культура управління, культура соціального управління і низка інших. Незважаючи на окремі часткові характеристики, що відображають специфіку цих визначень, всі вони так чи інакше відображають загальні та близькі уявлення авторів про управлінську культуру.

Так, Н. Лізіна, характеризуючи культуру соціального управління, вважає, що – «це сукупність цінностей, установок, переконань, орієнтацій та символів, що їх виражають, способів впливу і служить впорядкуванню управлінського досвіду, регулюванню поведінки всіх членів суспільства» [5, с. 233]. Досить близьке за смыслом, але більш глибоке за змістом, визначення управлінської культури запропоноване А. Поздняковим. У його тлумаченні це «інтеріоризований соціальний управлінській досвід», який виражений в управлінських знаннях, досвіді здійснення різних видів управлінської діяльності, в тому числі і творчої, а також досвід ціннісного ставлення в процесі управлінської взаємодії, що передбачає знання про норми ставлення і навички в дотриманні цих норм [8, с. 18]. Особливістю цього формулювання є те, що воно характеризує управлінську культуру як частину професійної культури і відображає ступінь засвоєння культурного досвіду людства.

Оскільки нас більшою мірою цікавить управлінська культура майбутніх менеджерів, звернемося до джерел, які безпосередньо стосуються майбутніх менеджерів. Д. Качалов на основі аналізу наукових досліджень виділяє декілька суттєвих складових управлінської культури: аксіологічну (наявність цінностей), особистісно-творчу (творча самореалізація), конструктивну (аналітичні, організаційні вміння, вміння організовувати контроль), компетентнісну (знання про управлінські аспекти професійної діяльності, засоби реалізації планово-управлінських рішень). Така сукупність дозволила йому подати управлінську культуру як системне утворення, що включає знання, вміння і досвід роботи в різних видах управлінської діяльності, а також сукупність професійно значущих якостей особистості, які забезпечують можливість їх реалізації в професійно-управлінській діяльності. На підставі вищевикладеного Д. Качалов формулює поняття «управлінська культура майбутнього менеджера» як інтегративну якість особистості студента, що включає сукупність управлінських знань і вмінь, творчу самореалізацію і трансляцію цінностей управління, яка актуалізується в управлінні, співуправлінні і самоуправлінні в майбутній професійній діяльності [6].

**Формулювання мети.** Мета статті – здійснити аналіз когнітивного компонента управлінської культури менеджера як орієнтира його навчання в магістратурі.

**Виклад основного матеріалу.** Ми пропонуємо таку авторську трактовку поняття *управлінська культура менеджера* – це інтегративне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної та ініціативної управлінської діяльності і служать основою для накопичення управлінського досвіду.

Виходячи з цього визначення, ми включаємо до структури управлінської культури магістра менеджера три основних компоненти: когнітивний, особистісно-креативний і технологічний.

*Когнітивний компонент* включає в себе сукупність теоретичних знань у різних напрямках управлінської діяльності і різні групи управлінських вмінь. При відборі цих знань і вмінь ми виходили з того, що значуща частина з них була отримана студентами під час навчання на бакалавраті. У зв'язку з цим особливо виділяємо ті знання і вміння, які набуваються студентами в магістратурі. При цьому ми орієнтуємося на навчальні плани і програми дисциплін магістратури і, враховуючи великі можливості магістратури в самостійному виборі дисциплін, максимально спираємося на наукові розробки змісту фахової підготовки майбутніх магістрантів.

Виділимо основні блоки знань, що максимально спрямовані на сучасний контекст у науці і практиці управління.

Перший блок знань – «*Сутність і особливості інноваційного менеджменту*». Виділення цього блоку зумовлене сучасними тенденціями актуалізації інноваційної діяльності та інноваційного шляху розвитку економіки.

Другий блок знань – «*Антикризове управління*». Його виділення зумовлене великою роллю управління під час економічної кризи. Велика увага приділяється детальному розгляду різних варіантів запобігання можливості виникнення кризової ситуації.

Третій блок знань присвячено проблемі «*Дослідження систем управління*». Акцент на цій проблемі зумовлений специфікою навчання в магістратурі, де багато уваги приділяється науковим дослідженням менеджменту. Цей блок знань передбачає детальне вивчення теоретико-методологічних основ систем управління, а також розробку заходів щодо вдосконалення систем управління.

Четвертий блок знань присвячено *стратегічному менеджменту*. Особлива значущість цього блоку полягає в тому, що сучасні ринкові умови характеризуються високим рівнем нестабільності факторів зовнішнього середовища, і тому стратегічний менеджмент є найбільш ефективною системою організації. Знання теорії і практики стратегічного управління наповнюють когнітивний компонент управлінської культури сучасною актуальною науковою інформацією про формування нових систем управління.

П'ятий блок знань когнітивного компонента – «*Управління персоналом*». Він включає в себе питання стратегічного розвитку і оперативного управління персоналом й багато в чому орієнтований не тільки на когнітивний, але й особистісно-креативний і технологічний компоненти.

Наведені блоки когнітивного компонента включають у себе сучасні підходи, ідеї, теорії, які відображають досягнення науки управління і практики навчання студентів в умовах магістратури. В їх основу покладено дослідження і нормативні джерела, які розроблені як вітчизняними, так і зарубіжними авторами [2; 4; 7; 9; 10].

Поряд з управлінськими знаннями складовими когнітивного компонента є управлінські вміння. Головне вміння менеджера – це вміння використовувати набуті знання з практичною метою для високої ефективності. Іншими словами вміння матеріалізують професійні знання, сприяють освоєнню нових алгоритмів і способів вирішення управлінських завдань. У свою чергу, ці алгоритми мають поєднуватися з умінням творчо, креативно вирішувати професійні завдання.

Якщо виходити з того, що професія менеджера як управлінська праця, яка належить до професії типу «людина – людина», має своїм предметом індивідуальну і суспільну свідомість інших людей, їхню поведінку, діяльність, то можна вважати цей предмет праці загальним для всіх напрямів управлінської діяльності.

При такому підході відмінності у формулюванні вмінь будуть стосуватися змісту напрямів управлінської діяльності.

Виходячи з вищевикладеного, саме поняття *управлінське вміння* можемо сформулювати таким чином: набута менеджером здібність впливати на індивідуальну і суспільну свідомість, поведінку підлеглих і колег, що базується на актуалізації професійних знань, творчому використанні форм і методів управління, які застосовуються в умовах розпоряджень, що йдуть від реальних виробничих завдань і особливостей напрямів управлінської діяльності.

Спираючись на запропоновану А. Деркачом класифікацію психологічного змісту напрямів управлінської діяльності [1, с. 28–49], охарактеризуємо управлінські вміння відповідно до цих напрямів.

Перший такий напрям – це *інформаційно-аналітична діяльність*. Вона передбачає аналіз і діагностику управлінської ситуації (об'єкт управління) для обґрунтування подальшого прийняття рішення. До числа основних управлінських вмінь з цього напрямку ми відносимо: вміння приймати інформацію з різних каналів і в різній формі; вміння вибрати з великого обсягу інформації ту, яка необхідна для вирішення конкретного завдання, визначити характер недостатньої інформації; вміння застосовувати в роботі сучасні інформаційні технології.

Другий напрям управлінської діяльності – *планувальна діяльність*. Вона передбачає визначення цілей перетворення, збереження, зміцнення управлінської ситуації; пріоритетів, ступеня значущості цілей; програми і планів перетворення ситуації. Провідними вміннями ми виділяємо: вміння передбачати тенденції розвитку системи як основи випереджального рішення; вміння аналізувати характеристики плану – реалістичність як відповідність планів об'єктивної реальності, раціональність як можливість досягнення мети з найменшими витратами, гнучкість як зміна планів у процесі їх реалізації, деталізованість, глибина планів як планування окремих цілей, зрівняння між собою етапів, умов, заходів діяльності.

Третій напрям управлінської діяльності – *регулююча (суб'єкт-суб'єктна) діяльність*, орієнтована на підтримку менеджером процесів діяльності інших людей з реалізації управлінського рішення у рамках заданої програми, плану, принципів, режиму, інструкцій, традицій. Ця діяльність передбачає вміння використовувати поєднання різних методів регулювання: коригувальні дії, дисциплінуючі дії, економічні, правові, а також вміння використовувати різні прийоми регламентування, нормування, інструктування.

Четвертий напрям управлінської діяльності – це *керівна діяльність*, тобто залучення менеджером інших людей в управлінську діяльність, стимулювання їх активності для реалізації управлінського рішення. Провідними вміннями тут виступають: вміння керувати трудовим колективом, давати об'єктивну оцінку іншим людям; вміння вивчати потреби і мотиви підлеглих, враховувати їхні проблеми, об'єднувати цілі організації з потребами та інтересами співробітників; вміння вивчати можливості кожного співробітника та проводити раціональну розстановку кадрів з найкращим використанням усіх працівників.

Наступний напрям належить до *організаційно-виконавчої діяльності*. Він передбачає здійснення діяльності, яка безпосередньо приводить до досягнення результату, тобто реалізацію і виконання управлінських рішень з урахуванням людських і матеріальних ресурсів. Провідні вміння – це вміння створювати структури, що забезпечують виконання рішень; умін-

ня працювати з персоналом щодо раціонального розподілу обов'язків серед групи виконавців і їх керівників; вміння гнучко перебудовувати структури всередині організації в міру зміни завдань; вміння перетворювати управлінську ситуацію в складних суперечливих умовах.

Шостий напрям управлінської діяльності визначається як *координуючий*. Він орієнтований на діяльність менеджера з координації дій учасників виконавської діяльності як по вертикалі, так і по горизонталі управлінської ієрархії. Основними вміннями, що забезпечують цю діяльність, виступають: вміння використовувати прийоми групового прийняття і реалізації рішень, участь співробітників у селекції проблемних управлінських ситуацій для передавання їх виконання різним ланкам організації; вміння використовувати прийоми економічного поділу праці (максимальна спеціалізація праці з метою підвищення її ефективності); вміння організаційно-управлінського поділу праці (розподіл завдань організації відповідно до здібностей і мотивів кадрів).

Сьомий напрям – *контролюючо-облікова діяльність* менеджера, яка передбачає виявлення невідповідності ходу і результатів організаційно-виконавської діяльності прийнятним рішенням, плану, програмі, виявлення відхилень і їх усунення. Для реалізації цього напрямку необхідні такі вміння менеджера: вміння використовувати різні види контролю – поточного (фіксація проміжних цілей, перетворення управлінської ситуації, відстеження поточних результатів як процесу досягнення мети), результуючого (визначення ступеня відповідності кінцевого результату зразку), випереджаючого (передбачення, прогноз розвитку ситуації, урахування вхідних змінних і їх можливу роль у появі відхилень); вміння володіти конкретними методами і формами контролю (інспекція, ревізія, комплексна і вибіркова перевірка, опитування громадської думки).

Наступний, восьмий, напрям управлінської діяльності – *інноваційно-дослідний*. Його мета полягає в знаходженні нестандартних шляхів вирішення управлінської ситуації і реалізації управлінського рішення. Досягається ця мета за допомогою таких умінь менеджера: вміння відкинути стандартні методи, що не відповідають зміненню умов, і шукати нових заходів управлінського рішення; вміння творчої неалгоритмічної управлінської діяльності, викликаній мінливою, суперечливою або невизначеною ситуацією; вміння визначити псевдоінновації в управлінні; вміння володіти методами управлінського експерименту.

Дев'ятий напрям управлінської діяльності менеджера – *експертно-консультативна діяльність*. Вона пов'язана з оцінюванням управлінського рішення і шляхів його реалізації на основі професійного досвіду, оцінюванням професійної діяльності колег. Вміння, використовуваним менеджером, можуть бути сформульовані так: вміння володіти методами отримання, аналізу і обробки експертної інформації, аналізу результатів експертизи; вміння формулювати конкретні поради і рекомендації щодо нагальних проблем професійної діяльності в організації з урахуванням місцевих умов; вміння консультативного супроводу етапів професійного зростання.

Десятий напрям – це *представницька діяльність менеджера*. Суть її полягає у представленні інтересів організації в інших ланках цієї організації (по вертикалі управління) і в інших організаціях (по горизонталі управління). Провідними вміннями виступають: вміння вести переговори; вміння відстоювати права й інтереси своєї організації, підрозділу; вміння використовувати прийоми неформального спілкування.

Останній, одинадцятий, напрям управлінської діяльності – це *діяльність професійного самовдосконалення*. Вона пов'язана й орієнтована на безперервне систематичне вдосконалення управління власної професійної діяльності. Для цього менеджер повинен вміти оцінювати свої досягнення і недоліки, вміти планувати і організувати свою роботу, аналізувати свій минулий досвід і отримувати уроки з нього, вміти будувати і реалізовувати плани професійного зростання.

Така сукупність управлінських умінь менеджера виділена нами відповідно до напрямів його управлінської діяльності. Ми включили в них основні, базові вміння, що не виключає їх можливої деталізації на тому чи іншому етапі дослідницької роботи.

Подана вище розробка когнітивного компонента управлінської культури менеджера відображає діяльнісний аспект розвитку професіоналізму, оскільки сукупність знань і умінь, що постійно розширюється, дозволяє здійснювати управлінську діяльність з високою продуктивністю.



### Висновки і перспективи подальших досліджень

1. Управлінська культура менеджера – це інтегративне динамічне особистісне утворення, яке включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної та ініціативної управлінської діяльності і служать основою для накопичення управлінського досвіду.

Структура управлінської культури магістра менеджера включає три основних компоненти: когнітивний, особистісно-креативний і технологічний.

2. Основу когнітивного компонента становлять науково-теоретичні знання, що відображають тенденції актуалізації інноваційної управлінської діяльності й інноваційного характеру розвитку економіки. До них ми відносимо такі блоки знань: сутність і особливості інноваційного менеджменту; антикризове управління; дослідження систем управління; стратегічний менеджмент; управління персоналом. Ці блоки і їх модулі включають у себе сучасні підходи, ідеї, теорії, що відображають досягнення науки управління і практики навчання студентів в умовах магістратури.

3. Складовою частиною когнітивного компонента виступають управлінські вміння, які в дослідженні розглядаються як набута менеджером здібність впливати на індивідуальну і суспільну свідомість, поведінку підлеглих і колег, що базується на актуалізації професійних знань, творчому використанні форм і методів управління, які застосовуються в умовах розпоряджень, що йдуть від реальних виробничих завдань і особливостей напрямів управлінської діяльності.

### Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Профессиограмма государственного служащего: учеб. пособие / А.А. Деркач, А.К. Маркова. – Москва: РАГС, 1999. – 93 с.
2. Игнатьева А.В. Исследование систем управления: учеб. пособие для вузов / А.В. Игнатьева, М.М. Максимцов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 167 с.
3. Качалов Д.В. Модель формирования управленческой культуры будущих менеджеров / Д.В. Качалов // Дискуссия. – 2015. – № 9 (61). – С. 135–140.
4. Круглова Н.Ю. Антикризисное управление: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Антикризисное управление» и другим экон. спец. / Н.Ю. Круглова. – Москва: КноРус, 2009. – 512 с.
5. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управленческой деятельности / Н.В. Лизина // Ползуновский вестник. – 2006. – № 1. – С. 231–234.
6. Митин А.Н. Культура управления: учеб. пособие / А.Н. Митин. – Екатеринбург: Урал. акад. гос. службы, 2000. – 526 с.
7. Михайлина Г.И. Управление персоналом: учеб. пособие 3-е изд., доп. и перераб. / Г.И. Михайлина. – М.: Дашков и К, 2012. – 280 с.
8. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в ВУЗе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.П. Поздняков; Рос. гос. социал. ун-т. – Тамбов, 2007. – 41 с.
9. Сурин А.В. Инновационный менеджмент: учебник для студ. вузов / А.В. Сурин, О.П. Молчанова. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 368 с.
10. Шифрин М.Б. Стратегический менеджмент: учеб. пособие / М.Б. Шифрин. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

### References

1. Derkach, A.A., (1999). *Professiohramma hosudarstvennoho sluzhashcheho* [Professiohram civil servant]. Moscow, RAHS Publ., 93 p. (In Russian).
2. Ihnateva, A.V. & Maksimtsov, M.M. (2012). *Issledovanie sistem upravleniia* [The study of control systems]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 167 p. (In Russian).
3. Kachalov, D.V. (2015). *Model formirovaniia upravlencheskoi kultury budushchikh menedzherov* [Model of formation of management culture of future managers]. *Diskussiia* [Discussion], no. 9 (61), pp. 135-140 (in Russian).

4. Kruhlova, N.Yu. (2009). *Antikrizisnoe upravlenie* [Crisis management]. Moscow, KnoRus Publ., 512 p. (In Russian).
5. Lizina, N.V. (2006). *Upravlencheskaia kultura kak kachestvennyi pokazatel upravlencheskoi deiatelnosti* [Management culture as a qualitative indicator of management activity]. *Polzunovskii vestnik* [The Polzunovsky Herald], no. 1, pp. 231-234 (in Russian).
6. Mitin, A.N. (2000). *Kultura upravleniia* [Management culture]. Ekaterinburh, Ural. akad. hos. sluzhby Publ., 526 p. (In Russian).
7. Mikhailina, H.Y. (2012). *Upravlenie personalom: 3-e izd., dop. i pererab.* [Personnel management: 3rd ed., add. and rev.]. Moscow, Dashkov i K Publ., 280 p. (In Russian).
8. Pozdnyakov, A.P. (2007). *Formirovanie upravlencheskoi kultury budushcheho spetsialista sotsialnoi raboty v VUZe. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Formation of the managerial culture of the future social work specialist at the University. Abstract of dis. doc. ped. sci.]. Tambov, 41 p. (In Russian).
9. Surin, A.V. & Molchanova, O.P. (2008). *Innovatsionnyi menedzhment* [Innovation management]. Moscow, INFRA-M Publ., 368 p. (In Russian).
10. Shifrin, M.B. (2009). *Stratehicheskii menedzhment* [Strategic management]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 320 p. (In Russian).

В статье представлен анализ проблемы формирования управленческой культуры менеджера, представлена разработка когнитивного компонента управленческой культуры, подробно раскрыты его составляющие. Рассмотрено содержание управленческих знаний и умений менеджера, отражающие деятельностный аспект профессионализма.

*Ключевые слова: управленческая культура, менеджер, когнитивный компонент, профессионализм.*

In the article the issue of managerial culture formation of a manager is analyzed, the elaboration of the cognitive component of managerial culture is presented and its components are discussed. The contents of managerial knowledge and managerial skills reflecting the activity aspect of professionalism are examined.

*Key words: managerial culture, manager, cognitive component, professionalism.*

*Одержано 3.01.2018.*

DOI 10.32342/2522-4115-2018-0-15-259-266

УДК 371:658.8

**О.В. ЛЕБІДЬ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і психології  
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

## **СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ**

У статті обґрунтовується структура готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. Означена структура включає такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і особистісний.

*Ключові слова: стратегічне управління, готовність до стратегічного управління, керівник загальноосвітнього навчального закладу, мотиви діяльності, знання, управлінські уміння, професійно-особистісні якості.*

**П**остановка проблеми. Стратегічне управління є невід'ємною частиною управлінської діяльності. Необхідність підвищення рівня управлінської підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у вищому навчальному закладі актуалізує проблему формування його готовності до стратегічного управління. Отже, виникає необхідність визначення структури готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливими для розуміння сутності поняття «готовність» і його структури є праці таких учених, як Б. Анан'єв, Г. Балл, С. Вітвицька, Н. Волкова, Н. Гнеденко, Н. Гнедко, М. Дьяченко, Б. Жебровський, Е. Зеєр, Л. Кандибович, М. Левітов, О. Маковська, Н. Меркулова, В. Сластьонін, Д. Узнадзе, В. Чічікін та інші. Проблему готовності до управлінської діяльності досліджують В. Барко, В. Бондар, О. Волинчук, О. Денисова, Б. Жебровський, О. Куций і Л. Яременко, Ю. Осіпова, Т. Сорочан та інші.

У низці наукових праць простежуються визначення таких загальних підходів до розуміння змісту поняття «готовність»: функціональний (Н. Левітов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). Цей підхід розглядає готовність як особливий стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне становище між психічними процесами й властивостями особистості, тобто як функціональний стан, «фон», на якому відбуваються психічні процеси; особистісний (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Сластьонін та ін.). Особистісний напрям розглядає готовність як стійку характеристику особистості (підготовленість). Прихильники цього підходу вважають готовність синтезом властивостей особистості (інтегральною властивістю особистості), що визначає її придатність до діяльності й включає в себе активне, позитивне ставлення до діяльності, певний досвід, уміння організувати власну працю, працювати самостійно, а також бачити перспективи розвитку.

Висвітленню особливостей формування готовності до управлінської діяльності присвячено наукові доробки таких науковців: В. Барко, В. Бондар, О. Волинчук, О. Денисова, Б. Жебровський, О. Куций і Л. Яременко, Ю. Осіпова, Т. Сорочан та ін. Спираючись на проаналізовані літературні джерела, ми вважаємо, що єдиного формулювання поняття «готовність до управлінської діяльності» досі не існує, але є багато підходів у його визначенні, серед яких виділяємо: функціональний (психічний стан особистості, що визначає потенцій-

ну активізацію психічних функцій під час управлінської діяльності); особистісний (цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників управлінської діяльності); діяльнісний (прояв усіх граней особистості, які забезпечують (можливість ефективно виконувати управлінські функції); рефлексивний, (тлумачиться, виходячи із самосприйняття особистістю управлінської діяльності й власного місця в ній); результативний (результат процесу професійної підготовки).

Більшість науковців розглядають такі види готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до управлінської діяльності залежно від функцій, які він виконує: готовність до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу (А. Гуралюк), готовність до взаємодії в умовах конфлікту (Т. Дзюба), готовність до управління якістю освіти (Б. Жебровський), готовність до інноваційного управління (Н. Меркулова), готовність до рефлексивного управління (С. Немченко), готовність до використання Інтернет-технологій у професійній діяльності (М. Носкова), готовність до здійснення моніторингу якості освіти (В. Приходько), готовність до оцінювання якості освітньої діяльності (М. Сидоренко) та інші. Отже, готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до управлінської діяльності є багатофакторним утворенням, що уможливорює успішне здійснення управлінської діяльності.

Вивчення сучасної наукової літератури свідчить, що спеціальних узагальнюючих праць, присвячених відображенню сутності готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління, сьогодні недостатньо. З огляду на це означений вид готовності потребує детального структурно-функціонального аналізу, що передбачає розгляд змісту кожного з його компонентів.

**Мета статті** – розкрити структуру готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління може бути подана у вигляді функції:  $GKSU = f(GKSUm, GKSUk, GKSUd, GKSUo)$ , де:  $GKSU$  – готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління;  $GKSUm$ ,  $GKSUk$ ,  $GKSUd$ ,  $GKSUo$  – окремі параметри цієї інтегральної характеристики: відповідно мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти. Упевнені, що лише у сукупності зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** готовності до стратегічного управління передбачає сформованість у керівника загальноосвітнього навчального закладу певної мотивації, яка включає мотиви й ставлення, на які він орієнтується при здійсненні стратегічного управління. Так, у дослідженнях багатьох науковців було виявлено, що серед мотивів професійної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу в першу чергу виділяють: соціальні мотиви (пов'язані з діяльністю суспільства); управлінські мотиви, що поділяються на власне управлінські й педагогічні; мотиви особистісного розвитку (пов'язані із самопізнанням, самоаналізом і самовдосконаленням керівника); мотиви зовнішньої привабливості.

На нашу думку, мотивація до управлінської діяльності – це прагнення керівника задовольнити потреби (отримати певні блага) за допомогою управлінської діяльності. У контексті нашого дослідження логічним є розгляд *мотивації до здійснення стратегічного управління*. Мотивація в структурі стратегічного управління виконує функцію пускового механізму до означеного виду діяльності, регулює зміст і підтримує необхідний рівень активності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз літератури дозволив виділити п'ять основних функцій мотивації керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: *спонукальну*, яка проявляється в тому, що мотиви викликають і обумовлюють активність керівника загальноосвітнього навчального закладу у здійсненні стратегічного управління; *спрямувальну*, що передбачає вибір і дотримання керівником загальноосвітнього навчального закладу певного напрямку у здійсненні стратегічного управління на основі сукупності мотивів; *сенсоутворювальну*, сутність якої полягає в особистісному змісті стратегічного управління; *регулювальну*, пов'язану з тим, що характер здійснення стратегічного управління керівником загальноосвітнього навчального закладу визначається домінуючим у ньому мотивом або групою

мотивів; *контрольовальну*, яка полягає у тому, що мотиви стратегічного управління контролюють дії керівника загальноосвітнього навчального закладу в досягненні цілей цього виду управління. Уважаємо, що ці функції забезпечують високий рівень готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.

Найважливішою складовою мотиваційно-ціннісного компонента готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління є *потреба у визнанні*. Будь-якій людині необхідно визнання, стабільна й висока оцінка її досягнень і переваг, повага тих людей, які її оточують. На думку А. Маслоу, задоволення потреби у визнанні породжує в індивідуума почуття впевненості в собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, почуття, що він корисний і необхідний у цьому світі. У свою чергу, науковець поділив потреби у визнанні на два види: потреби у досягненні й потреби в репутації або в престижі, завоюванні статусу, уваги, слави [3].

Особливе місце в структурі мотиваційно-ціннісного компонента займає, на нашу думку, *потреба в самовдосконаленні*. Потреба в самовдосконаленні є глибинним особистісним утворенням і джерелом активності особистості в різних видах діяльності, а також у майбутній професійній діяльності [6, с. 112]. Таким чином, потреба в самовдосконаленні спонукає керівника загальноосвітнього навчального закладу до діяльності, у якій він розкриває свій духовний, творчий потенціал, забезпечує готовність працювати над собою, здійснювати самокорекцію, усвідомлювати й визнавати недоліки власної підготовки до ефективного здійснення стратегічного управління.

Цей компонент визначається такими критеріями, як рівень потреби у визнанні, потреби у самовдосконаленні, потреби у впровадженні стратегічних змін, спрямованість на діяльність.

**Когнітивний компонент** містить систему знань, що мають бути усвідомлені майбутніми керівниками загальноосвітніх навчальних закладів і виступати підґрунтям для формування необхідних умінь та навичок для стратегічного управління.

Готовність до стратегічного управління передбачає оволодіння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів опорними знаннями щодо:

- концепцій, шкіл і підходів до стратегічного управління організацією;
- специфіки стратегічного управління, його відмінностей від інших видів управлінської діяльності;
- основних категорій теорії стратегічного управління;
- методології вибору й принципів формування цілей організації;
- методів аналізу й прогнозування розвитку зовнішнього та внутрішнього середовища організації;
- видів стратегій організації і їх особливостей;
- інструментарію оцінки альтернативних стратегічних варіантів і обґрунтування найбільш доцільної стратегії;
- визначальних особливостей, умов і шляхів здійснення стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом;
- основних нормативних документів, що регламентують здійснення стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом;
- правил ведення і оформлення стратегічного плану розвитку загальноосвітнього навчального закладу;
- основних особистісних якостей і вмінь керівника загальноосвітнього навчального закладу, необхідних для здійснення стратегічного управління та ін.

Знання збагачують власне бачення керівником загальноосвітнього навчального закладу проблематики у сфері стратегічного управління, постають необхідною умовою висунення і розв'язання проблем відповідно до особистісних потреб та інтересів. Тому знання можна представити як інформацію, уявлення про загальні закономірності реалізації стратегічного управління у загальноосвітньому навчальному закладі.

Отже, когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення керівником сутності стратегічного управління, розуміння вагомості впровадження стратегічного управління в практичну діяльність загальноосвітнього навчального закладу, ідей розвитку й саморозвитку. Підсумовуючи, зазначимо, що основою когнітивного компонента є система теоретичних

знань достатньо високого рівня узагальненості, що забезпечує їх використання і широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Когнітивний компонент характеризується такими **критеріями**, як сукупність знань про сутність і особливості стратегічного управління.

Досліджуючи **діяльнісний компонент** готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління, ми зупинилися на уміннях, необхідних для здійснення означеного виду управління. Отже, цей компонент являє собою сукупність управлінських умінь (здатність належно виконувати певні дії, що ґрунтуються на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок), які забезпечують ефективне стратегічне управління.

Перш за все зазначимо, що управлінські уміння презентуються як здатність керівника здійснювати управлінську діяльність, що забезпечується шляхом прояву особистісних якостей і усвідомленого застосування відповідних професійних знань і навичок, практичного досвіду [4, с. 196]. Отже, управлінські вміння являють собою засвоєний суб'єктом спосіб виконання управлінської діяльності. У дослідженні будемо розуміти сукупність управлінських умінь, які забезпечують ефективне стратегічне управління, як засвоєний керівником загальноосвітнього навчального закладу спосіб здійснення стратегічного управління.

З урахуванням думки дослідників, які акцентували увагу на проблемі управлінських умінь керівника загальноосвітнього навчального закладу, презентуємо власний погляд на сукупність груп умінь стратегічного управління: *підприємницько-прогностичні* (прогнозувати, проектувати й формувати місію і цілі загальноосвітнього навчального закладу; бачити й знаходити нові можливості розвитку загальноосвітнього навчального закладу; здійснювати прогресивні перетворення у загальноосвітньому навчальному закладі й визначати його конкурентоспроможність; прогнозувати розвиток зовнішнього середовища й загальноосвітнього навчального закладу в нових умовах; розробляти стратегічний план розвитку загальноосвітнього навчального закладу та його підрозділів; проектувати результати діяльності відповідно до змін, яких вимагає суспільство), *діагностико-аналітичні* (досліджувати сильні й слабкі сторони загальноосвітнього навчального закладу; оцінювати вплив зовнішнього середовища на загальноосвітній навчальний заклад і виявляти його загрози й можливості; діагностувати економічний потенціал загальноосвітнього навчального закладу й визначати тенденції його розвитку; обґрунтовувати й обирати стратегії залежно від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів, проводити стратегічний аналіз життєвого циклу загальноосвітнього навчального закладу, аналізувати й проводити моніторинг результатів впровадження стратегічного управління), *адміністративно-управлінські* (приймати виважені стратегічні рішення з чітким і продуманим механізмом їх реалізації, розподіляти наявні ресурси загальноосвітнього навчального закладу, розробляти організаційне забезпечення і визначати шлях ефективної реалізації обраних стратегій, управляти ризиками в умовах впровадження стратегічного управління в загальноосвітньому навчальному закладі, залучати співробітників до реалізації стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу, об'єктивно оцінювати якість виконання управлінських рішень і ступінь досягнення мети стратегічного управління) та *рефлексивно-регулятивні* (швидко адаптуватися до змін і своєчасно реагувати на несподівані ситуації, які можуть негативно вплинути на загальноосвітній навчальний заклад, контролювати страх перед негативними наслідками стратегічних змін у загальноосвітньому навчальному закладі, адекватно діяти в ситуації невизначеності, аналізувати й виправляти недоліки з метою підвищення конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу, осмислювати власні дії і співвідносити їх з особливостями стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, регулювати власну діяльність з впровадження стратегічних змін у загальноосвітньому навчальному закладі).

У зв'язку з вищезазначеним виділено такі показники сформованості діяльнісного компонента: досконале володіння управлінськими уміннями, які забезпечують ефективне стратегічне управління, впевнене їх застосування в управлінській діяльності, творче ставлення до вибору, розробки й реалізації стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу; володіння управлінськими уміннями, які забезпечують ефективне стратегічне управління з наявністю певних труднощів, копіювання стереотипного способу здійснення управлінської діяльності, відчуття труднощів під час вибору, розробки й реалізації страте-

гії розвитку загальноосвітнього навчального закладу; недостатньо розвинуті управлінські уміння, які забезпечують ефективне стратегічне управління, дії спираються на наявний життєвий досвід, використання методу спроб і помилок, відчуття значних труднощів під час вибору, розробки й реалізації стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу; нерозвинуті управлінські уміння, які забезпечують ефективне стратегічне управління, дії здійснюються інтуїтивно, наявна значна кількість помилок, відчуття значних труднощів під час вибору, розробки й реалізації стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Досягти високого рівня готовності до стратегічного управління неможливо без сформованості **особистісного компонента**, який включає наявність у керівника загальноосвітнього навчального закладу відповідних особистісних якостей, а саме: *наполегливість, схильність до ризику, асертивність, адаптивність, підприємливість, здатність до рефлексії*.

Перш за все необхідно зупинитися на такій якості, як *наполегливість*, яку дослідники розглядають як систематичний прояв сили волі з реалізації довготривалої мотиваційної установки, як прагнення особистості досягти віддаленої у часі мети, незважаючи на виникаючі перешкоди й труднощі [5, с. 24–26]. На наш погляд, наполегливість є вольовою якістю особистості, здатністю до стійких, активних, енергійних дій, результативністю у подоланні перешкод; здатністю досягати поставлених цілей і завдань, незважаючи на виникаючі внутрішні та зовнішні перешкоди.

Щодо наполегливості керівника, то дослідники вважають наполегливість рисою характеру, яка притаманна лідерам і ефективним керівникам. Наполегливість дозволяє керівникові виробити правильне ставлення до невдач, набути впевненості в собі й дозволяє не боятися робити помилки. Означена риса особистості особливо яскраво проявляється тоді, коли керівник перебуває в проблемній ситуації, коли є труднощі, перепони на шляху досягнення мети. Вважаємо, що сформованість у керівника загальноосвітнього навчального закладу наполегливості сприяє забезпеченню ефективного впровадження стратегічного управління, а отже, стане свідченням його конкурентоспроможності.

Наступною складовою особистісного компонента є *схильність до ризику*, яка є особистісною рисою керівника загальноосвітнього навчального закладу виражає прагнення здійснювати правильні оцінки, приймати й реалізовувати правильні рішення в ситуаціях невизначеності. Схильність до ризику надає керівнику можливість своєчасно реагувати на несподівані й часто неприємні ситуації, які можуть негативно вплинути на організацію. Тому в процесі формування готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного управління акцент має бути зміщений на формування здатності впоратися з наслідками, бачити перспективу й загальну картину ситуації, створювати широку структуру рішень і фокусуватися на тих деталях, які можуть мати значні наслідки, приймати рішення в умовах обмеженої і часто неповної інформації, робити розумні припущення щодо недоступної їм інформації.

*Асертивність* є здатністю людини впевнено і з гідністю відстоювати власні права, не зневажаючи при цьому прав інших. М. Дудіна тлумачить асертивність як здатність особистості стверджуватися серед інших, відстоювати власні права, активно захищатися, акцентувати увагу на необхідності адекватної оцінки життєвої ситуації, себе й оточуючих [2]. Асертивність керівника загальноосвітнього навчального закладу характеризується: вмінням вийти за межі власного «Я»; здатністю знаходити в несприятливій ситуації позитивні моменти; здатністю до професійної і особистісної адаптації; здатністю змінити власну поведінку в управлінській діяльності в позитивному напрямі; особистісним самовираженням, розкутістю, відповідальністю за власну поведінку й результати власних дій; високим рівнем мотивації досягнення успіху та самовдосконалення в професійній діяльності; готовністю приймати рішення в ситуаціях невизначеності; конструктивним підходом до вирішення проблем; прагненням зробити щось швидко й добре.

Отже, асертивний керівник загальноосвітнього навчального закладу – це людина, впевнена в собі, у власних здібностях і призначенні. Відчуття внутрішньої свободи дає йому можливість адекватно оцінювати події, які відбуваються у зовнішньому й внутрішньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу, чітко планувати власні дії, висловлювати почуття, шанобливо співпрацювати з колегами та партнерами, роз'яснюючи власну по-

зицію. На наше переконання, асертивність є типом поведінки керівника загальноосвітнього навчального закладу у процесі стратегічного управління.

Під час здійснення стратегічного управління керівнику загальноосвітнього навчального закладу доволі часто доводиться працювати в мінливих умовах. Тому йому необхідна здатність проявляти гнучкість, швидко реагувати на зовнішні зміни, відновлюватися після періоду максимального вкладення сил і активності, а також вміння отримувати користь з проблемних ситуацій, що вимагає перебудови стандартних способів поведінки й реакцій. Отже, ми виокремили як складову особистісного компонента *адаптивність*, яку визначили як здатність особистості швидко орієнтуватися в ситуації і пристосовуватися до неї за будь-яких умов.

На нашу думку, адаптивність керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах здійснення стратегічного управління проявляється в його реальній поведінці, в конкретних показниках професійної діяльності: ефективності здійснення стратегічного управління; засвоєнні інформації про зовнішнє і внутрішнє середовище освітньої установи; практичної реалізації отриманої інформації при реалізації стратегії розвитку; задоволеності різними сторонами професійної діяльності.

Наступною складовою особистісного компонента є *підприємливість*. На наш погляд, підприємливі керівники є тими фахівцями, які здатні вирішувати проблеми підвищення продуктивності праці й ефективності, конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу в умовах ринкової економіки. Підприємливість керівника загальноосвітнього навчального закладу ми визначаємо як здатність ставити й творчо вирішувати проблеми, готовність брати відповідальність за прийняті стратегічні рішення і вміло поставлені завдання, бажання впроваджувати стратегічні зміни, вміння використовувати нові шанси й обставини, гнучко пристосовуватися до мінливих умов.

Вагомою складовою особистісного компонента готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління є *здатність до рефлексії*. На наш погляд, рефлексивна діяльність передбачає розвиток самосвідомості, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці й саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції. Рефлексія у процесі здійснення стратегічного управління – це інтелектуальна й емоційна діяльність, під час якої керівник осмислює власний управлінський досвід з метою отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів і методів стратегічного управління.

Щодо рефлексії керівника загальноосвітнього навчального закладу, то вона визначає ставлення керівника до самого себе як до суб'єкта управлінської діяльності, допомагає спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку; передбачати власну поведінку в різноманітних управлінських ситуаціях. І. Блохіна вважає, що рефлексія управлінської діяльності – спрямованість мислення керівника на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури управлінської діяльності та її результатів [1, с. 48].

Отже, стосовно здатності до рефлексії керівника загальноосвітнього навчального закладу в контексті стратегічного управління, то вона набуває своєї специфіки й рис, зумовлених характером стратегічного управління, яке полягає в постійному рефлексивному аналізі стратегічних змін, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. У цьому контексті здатність до рефлексії керівника загальноосвітнього навчального закладу визначається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я», осмислює процес і результат стратегічного управління, аналізує власні дії і співвідносить їх з особливостями розвитку загальноосвітнього навчального закладу, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати й виправляти недоліки з метою підвищення конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, зазначимо, що нами виокремлено компоненти й критерії основного феномену дослідження, а саме готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності щодо стратегічного управління (потреба у визнанні,



потреба у самовдосконаленні, потреба у впровадженні стратегічних змін, спрямованість на діяльність); *когнітивний* (сукупність знань про сутність і особливості стратегічного управління); *діяльнісний* (сукупність управлінських умінь, які забезпечують ефективне стратегічне управління (підприємницько-прогностичні, діагностико-аналітичні, адміністративно-управлінські, рефлексивно-регулятивні); *особистісний* (сукупність особистісних якостей, які сприяють успішному стратегічному управлінню (наполегливість, схильність до ризику, асертивність, адаптивність, підприємливість, здатність до рефлексії).

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі сучасного стану формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури.

### Список використаних джерел

1. Блохіна І.О. Дослідження особливостей прояву рефлексивності майбутніми управлінцями навчальними закладами / І.О. Блохіна // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2015. – № 3 (45). – С. 46–51.
2. Дудина М.Н. Асертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе [Electronic resource] / М.Н. Дудина. – Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28049/1/iurp-2014-132-19.pdf>
3. Маслоу А. Личность и мотивация / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Новгородська Ю.Г. Особливості формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів управлінських умінь / Ю.Г. Новгородська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 195–199.
5. Основи здоров'я і фізична культура // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи / М.Д. Зубалій, А.Ф. Борисенко, О.І. Остапенко, В.В. Столітенко, С.І. Жевага, Л.І. Іванова, Є.В. Столітенко. – К.: Початкова школа, 2001. – С. 76–89.
6. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М.А. Щукина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 110–115.

### References

1. Blokhina, I.O. (2015). *Doslidzhennia osoblyvostei proiavu refleksyvnosti maibutnimy upravlintsiamy navchalnymy zakladamy* [Investigation of the features of the manifestation of reflexivity by future managers of educational institutions]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofii. Psykholohiia. Pedahohika* [Bulletin of the NTUU 'KPI'. Philosophy. Psychology. Pedagogy], no. 3 (45), pp. 46-51 (in Ukrainian).
2. Dudina, M.N. *Assertivnoe povedenie v etiko-pedahohicheskom diskurse* [Assertive behavior in the ethical-pedagogical discourse]. Access mode: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28049/1/iurp-2014-132-19.pdf> (in Russian).
3. Maslou, A. In A.M. Tatlybaeva (Ed.). (1999). *Lichnost i motivatsiia* [Personality and motivation]. Sankt-Peterburh, Evraziia Publ., 478 p. (In Russian).
4. Novhorodska, Yu.H. (2016). *Osoblyvosti formuvannia u maibutnykh kerivnykhv doshkilnykh navchlnykh zakladiv upravlinskykh umin* [Features of formation of future managers of preschool educational institutions of managerial skills]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological-pedagogical sciences], no. 1, pp. 195-199 (in Ukrainian).
5. Zubalii, M.D., Borysenko, A.F., Ostapenko, A.F., Stolitenko, V.V., Zhevaha, S.I., Ivanova, L.I. & Stolitemko, E.V. (2001). *Osnovy zdorovia i fizychna kultura* [Bases of health and physical culture]. *Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. 1-2 klasy* [Programs for secondary school. 1-2 classes]. Kyiv, Pochatkova shkola Publ., pp. 76-89 (in Ukrainian).
6. Shchukina, M.A. (2007). *Ob antolohicheskom statuse samorazvitiia lichnosti* [On the ontological status of self-development of personality]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], no. 4, pp. 110-115 (in Russian).

В статье обосновывается структура готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению. Данная структура включает такие компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностный.

*Ключевые слова: стратегическое управление, готовность к стратегическому управлению, руководителя общеобразовательного учебного учреждения, мотивы деятельности, знания, управленческие умения, профессионально-личностные качества.*

The article substantiates the structure of readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management. The indicated structure includes such components as motivational-value, cognitive, activity and personality component.

*Key words: strategic management, readiness for strategic management, head of a comprehensive educational institution, motives of activity, knowledge, managerial skills, professional and personal qualities.*

*Одержано 3.01.2018.*

## ABSTRACTS

UDC 159.9.07

*N.V. Bachynskaya, Y.O. Zabiyako*

### **PROSPECTS OF USING SCALES AND QUESTIONNAIRES FOR DIAGNOSING THE PSYCHOLOGICAL STATE OF PERSONS WITH COMBAT INJURIES**

Due to the aspects of the modern local military conflicts in Ukraine there is such an extremely important issue as the rehabilitation of persons with military injuries. In today's circumstances, the activity of servicemen is full of emotional tension, which is one of the typical combat situation features.

At war the human psyche is influenced by a variety of factors. Servicemen experience physiological, emotional and social stress in fighting.

The main goal of our work is to assess the presumed value of scales and questionnaires for diagnosing the psychological state (depressive disorders) of persons having combat traumas.

The following psychological scales and questionnaires are most often used in practical and research activity: Hamilton rating scale for anxiety and Hamilton rating scale for depression; Montgomery-Asberg scale, Beck Depression Inventory (BDI), Ruskin depression scale, the Inventory of Depressive Symptomatology (IDS), V.M.BekhterevPsychoneurological Research Institute depression scale, Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) by Zigmond, the Newcastle Diagnostic Melancholia Scale (DMS) for assessment of endogenous and reactive depression.

The literature analysis confirms the validity of the study of psychological rating scales and questionnaires as the methods for diagnosing the intensity of anxiety and depression among persons with combat injuries.

*Key words: psychological state; diagnostics; psychological scales; questionnaires; military personnel; military injuries.*

UDC 378.004

*T.V. Biryukova, L.M. Shynkura*

### **INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE FORM OF A ROUND TABLE AS A METHOD OF IMPROVING INDEPENDENT WORK OF MEDICAL STUDENTS AT A HIGHER SCHOOL.**

Independent individual work of students is an integral part of the educational process. How to organize and which methods to choose to improve the perception of the material is the prerogative of the teacher who teaches the subject at a higher education institution. The use of interactive learning technologies, such as round tables, helps to broaden the subject of study at a medical educational institution, attracts as many students as possible to participate and discover their creative potential in the preparation of the event. The analysis of stages of the round table on the theme: «Lasers. The Use of Lasers in Medicine» for students majoring in «Medicine» and «Dentistry» was made and it was proved that this approach gives an opportunity to explain to future medical workers that complex but necessary topic more fully and clearly.

*Key words: independent and individual work, self-education, round table, laser.*

UDC 37.031:004

*V.O. Bohdan*

### **TECHNIQUE OF DEVELOPING ICT-COMPETENCE OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION MANAGER IN THE ASPECT OF USING GOOGLE CLOUD SERVICES IN EDUCATIONAL ACTIVITY MANAGEMENT**

The analysis of the research sources has shown that modern technologies, in particular Google cloud services, have a number of advantages that make it possible to improve the quality of educational activity management in pre-school educational institutions (PEI). For the successful implementation of cloud services (CS) in educational activity management in PEI, the development of information and communication competence (ICT-competence) of PEI managers, their acquisition of ability, knowledge and understanding, skills, attitudes, values, motivation to introduce new technologies, and ongoing self-development in this aspect, is important. In this regard, it became necessary to develop an appropriate technique.

PEI manager's ICT-competence in terms of using Google CS in the management of educational activity is defined as a verified ability to use these services as a tool to support educational activity management in the following areas: planning, organization, control, regulation; communication, providing feedback to stakeholders, electronic document management, methodological work and professional self-development, creating a positive image of the institution.

The author's technique for the development of this competence defines the purpose and tasks, approaches and principles, forms, methods, tools of PEI managers' training for using Google CS in the man-

agement of educational activity, characterizes the components, levels of this competence development and methods for their evaluation. The introduction of the technique will allow PEI managers to develop the ability to choose CS in accordance with the tasks and use them effectively in the management of educational activity.

*Key words: manager of pre-school education institution, ICT-competence, Google cloud services, technique, management of educational activities.*

UDC 364.4

Y.L. Bryndikov

### **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REHABILITATION OF UKRAINIAN ARMED FORCES' SERVICEMEN WHO PARTICIPATED IN COMBAT**

The article summarizes the scientific views on the concept of "organizational and pedagogical conditions». They are interrelated circumstances and methods of organizing the pedagogical process. They form a certain system and determine the effectiveness of functioning of this process. On the basis of the allocation of methodological approaches (systemic, complex, multidisciplinary, technological) and types of rehabilitation (social, psychological, medical/physical, pedagogical), organizational and pedagogical conditions are identified. Their realization can positively influence the process of organization of rehabilitation activities with the servicemen who took part in combat. The implementation of complex rehabilitation of combatants with the distinction of key type and taking into account "individual cases» is considered. It involves the implementation of integrated, effective measures. The first is the psychological assistance, group training sessions, individual counseling. Rehabilitation of servicemen must be performed by a multidisciplinary team. This team includes a social worker, psychologist, rehabilitation physician, kinesitherapy therapist. The diagnostics of the servicemen's needs and problems should be implemented as early as possible with the help of a specially selected methodological toolkit. The development of individual rehabilitation programs taking into account "individual cases» is required. It is on their effectiveness that timely comprehensive diagnosis and step-by-step general rehabilitation measures will depend. Organization of social and psychological support of servicemen in the post-rehabilitation period involves their monitoring and counseling. The organizational and pedagogical conditions are considered as interrelated and interdependent.

*Key words: rehabilitation, rehabilitation activities, servicemen, the combatants, organizational and pedagogical conditions.*

UDC 378.001.76

B.M. Burlimova, K.M. Yaslynska

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Modernization of the content of education at the present stage of the development of society is closely connected with innovation processes in the organization of teaching foreign languages. The methodology and didactics of foreign language teaching look for answers to the questions of what to teach and how to teach on the basis of studies analyzing the relations of language, speech and thinking, thinking and communication, the cognitive and the communicative in speech.

The priority direction of the development of modern school has been the humanistic orientation of education, where the leading role is played by personal potential. The task of the teacher is to create the conditions for practical mastering of the language by each student, to choose such teaching methods that would allow everyone to show their activity, their creativity. The main goal of the teacher is to choose the methods and forms of organization of students' learning activities that optimally match the learning goal. In recent years, the question of the application of new information technologies is increasingly raised. It is not only the new facilities but also the new forms and methods of teaching, new approaches to learning. The main objective of foreign language teaching is the formation and development of the communicative culture, achieving the practical mastery of a foreign language. Modern pedagogical techniques such as training in cooperation, project methodology, use of new information technologies, Internet resources help to realize a person-oriented approach in teaching, provide individualization and differentiation of teaching. Multimedia lectures become more flexible and didactically effective because multimedia technologies allow to: raise the amount of information in lectures, stimulate motivation and visualization of learning through the use of various forms of presentation of educational material. The use of modern teaching aids, the introduction of active and interactive methods and the use of innovative technologies can successfully help to attain the set goals and objectives.

*Key words: foreign language, motivation to study a foreign language by using innovative technologies.*

UDC 378.22

N.V. Derstuhanova

### **TOPICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE BACHELORS IN THEOLOGY: FORMATION OF APTITUDE FOR COMMUNICATIVE INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

The article is devoted to the substantiation of peculiarities of training of bachelors in theology taking into account the spiritual state of modern Ukrainian society.

It has been determined that the country experiences a difficult situation concerning spiritual and moral orientation of society; there is an acute shortage of systematized knowledge on the rich heritage of parental faith.

Decades of militant atheism caused several generations of our fellow citizens to grow up and form without the influence of traditional values of the Ukrainian people, without Orthodoxy. The separation of people's life from their spiritual and cultural roots has led to severe negative consequences in the spiritual and moral state of society. Our society is experiencing a spiritual crisis, one of the manifestations of which is the superiority of material values over the spiritual ones.

Over the past decade, radical changes have taken place in our country; the spiritual and moral values of Orthodoxy started to revive in the system of Ukrainian education. A large number of our fellow citizens are seeking reliable knowledge of the essence of Orthodox doctrine and worship.

The academic staff of higher educational institutions face the problems of upbringing of theologians taking into account the peculiarities of the present environment. The graduates should acquire not only profound theological knowledge, but also be able to build ways of communicative interaction with people of different ages, spiritual experience, and background. They should be able to perform a unique task – to disseminate the Orthodox faith among people whose ancestors for many centuries have kept their faith and passed it on to the descendants, built their own lives, guided by the spiritual and moral values of Orthodoxy.

*Key words: professional training, bachelors in theology, formation of aptitude.*

UDC 37.013.001

S.D. Dimitrova-Burlayenko

### **CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN FORMING THE READINESS OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS TO DEMONSTRATE CREATIVE COMPETENCE IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

It is well known that on the modern labor market, creativity and competence become the basic individual and psychological qualities that characterize the success of any professional activity. Social and economic transformations of modern society put forward qualitatively new requirements to training future engineers. The main ones include the ability of a specialist to continuous professional and personal growth and development, as well as the ability to make quick non-standard decisions in the process of professional activity. In accordance with this, the issue of forming the readiness of technical university students to demonstrate creative competence in professional activities becomes relevant. Such an approach to professional training requires creative environment in the training space of technical universities as one of the conditions for the formation of readiness of future engineers to demonstrate creative competence in professional activity.

In the article the pedagogical essence of the concept «creative educational environment at higher education establishments» has been investigated and its main characteristics have been determined. The author analyzes the peculiarities of creative educational environment at technical universities, formulates a number of principles for its introduction.

It is concluded that the considered multivariate educational environment will enable the future engineers to maximize their creative potential and to be prepared to demonstrate creative competence in professional activity.

*Key words: creative educational environment, creative competence of technical university students.*

UDC 159.9-058.833

O.A. Dniprova

### **THE TRANSFORMATION OF MARITAL RELATIONSHIPS IN YOUNG FAMILIES**

The topicality of the research on family problems is determined by the general crisis of family which is noted by practical psychologists. This crisis is quite widespread, and manifests itself in quantitative (as reducing the birth rate of children, a large number of divorces and problem families) and qualitative indicators (transformation of social and family values, weakening of the educational function of family, psychological problems of family members, etc.)

In the article the problem of transformation of matrimonial relationships in young families is analyzed and the results of an empirical research on connections in the level of transformation of matrimonial relationships in young families are presented. The results of the research have shown that the satisfaction with marriage directly depends on coherence of role expectations and claims in marriage. According to the research most couples consider that their marriage is successful and do not want to change anything in it. Psychologists consider that the topic of family psychology and psycho-correction is not only difficult, but also the most interesting in psychology and the most vital. The question of family psychotherapy is the most difficult in the implementation of psychologists' activities. Work in this direction involves rehabilitation of families with disharmony in family relationships, conflict situations, where family members need psychological help because of temporary or prolonged difficulties (serious long-term illness of family members, property losses, neuropsychiatric diseases, different accentuations in the characters of the married couple, etc.).

*Key words: marital relationships; young families; satisfaction with marriage; role expectations, family psychotherapy.*

UDC 37.015.3

*I.M. Fednova*

### **STUDY OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATION AND SOCIALISATION AS AN ELEMENT OF ADAPTATION**

The article is devoted to the consideration of some psychological peculiarities and problems of foreign students' communication and socialisation during the period of their adaptation when they are studying at a higher school abroad. The essence of concepts such as communication and adaptation is revealed.

In the conditions of the active integration of the national educational space, the importance of the issue of psychological peculiarities of foreign students' communication and socialisation as an adaptation element is grounded.

The adaptation process of a foreign student with psychological peculiarities in communication is reproduced in our study. The stages of foreign students' adaptation as well as the evolution of communicative relations between them are described.

The stages of the cross-cultural adaptation process have been studied according to Harry C. Triandis, an American psychologist. The problems and consequences at each stage of adaptation are also highlighted.

The essence of the problem of successful adaptation of foreign students to the educational environment is to organise interpersonal interaction and mutual understanding between teachers and students; novice students and senior students; students who are representing different countries and cultures in the group and at the department.

The arguments how to overcome the problem of communication are given. The precondition of the problem is linguistic differences. Solving this problem is one of the most important tasks of the higher school; this fact causes the creation of favorable conditions for a student to comprehend all the peculiarities of the country, in order to overcome language and psychological difficulties, and as the result to reach successful development in the educational process.

The specially developed programs of communicative adaptation are offered to help the acquisition and improvement of theoretical and practical knowledge of the language by foreign students: excursions to historical and regional studies museums on the topic «Historical and Cultural Heritage of the Ukrainian people»; lectures «Rules of Behavior at the University» and «Educational and Cognitive Activities of the University», the celebrations «Initiation into Students», «Student's Day», holding roundtables, trainings, discussions, coaching, workshops, participation in student clubs, student self-government and other things, which promote the intensification of foreign students' communication with Ukrainian peers.

Intercultural communication is considered as the main means, which allows to provide the multicultural nature of adaptation work, effective interaction of foreign students with the environment, to prevent interpersonal, interethnic conflicts with other students, and to give emotional comfort to foreign students as well.

The organization of up-bringing and educational processes at higher educational institutions is defined as one of the most important directions in the pedagogical theory and practice that encourages educators to find new ways to improve the up-bringing and educational processes.

*Key words: psychological peculiarities of communication, communication processes, foreign student, adaptation to learning at higher educational institutions, stages of the cross-cultural adaptation process.*

UDC 371.13:37.032

V.A. Frytsiuk, O.P. Groshovenko

### PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS: COMPETENCE APPROACH

Theoretical analysis of philosophical and psychological research shows that the process of professional self-development of personality is one of the most important but not fully studied issues. Analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term "teacher's self-development" has no clear consistent definition due to different methodological approaches to its consideration. The process of professional self-development of future professionals is considered by scientists from the standpoint of different approaches.

Scientific and methodological system of prospective teachers' training for continuous professional self-development is substantiated and developed in the article, which is based on the concepts of acmeological, axiological, anthropocentric, activities, competence, cultural, personal, synergistic and systematic approaches. The system takes into account the structure of readiness of prospective teachers for professional self-development and trends of modern education.

«The readiness of prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability to perform purposeful reflexive activities associated with design and implementation of quality changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of one's own educational and professional activities.

*Key words: professional self-development, readiness, future teachers, methodological approaches, competence approach.*

UDC 376.3

L.H. Harniuk, A.O. Sorokina

### PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS AND THEIR IMPACT ON CHOOSING FUTURE PROFESSIONS

Patterns of development aspects of professional self-motivation of students with hearing impairment are examined in the context of psychological research.

It is noted that the prospects of vocational education for adolescents with hearing impairment in our country depend not only on the quality of education received at school, severity of hearing impairment, degree of speech development, as well as on the impact of immediate social environment, thoughts and expectations of the family, school friends, but mostly on the readiness of the education system to include students with hearing disabilities.

It is usually difficult for an adolescent with hearing impairment to make a choice of the vocational activity to study by himself or herself. That is why special in-school professional guidance for high school students with severe hearing impairment should be provided by qualified psychologists and teachers.

The authors analyse approaches revealing the process of children's self-determination. Among the most important factors, social learning is highlighted due to its practical orientation. It can be implemented in practice within a long period of time while children use the opportunity of self-realisation, of finding their own their preferences and implementing them throughout their life. This approach reveals the transition possibility of individual impulses into professional desires.

Taking into account the psychological characteristics of adolescents with hearing impairments and understanding the profession choosing process can help in further research on developing educational activities with these students in order to help them make an optimal decision on their future professions.

*Key words: children with hearing impairments, adolescents with hearing impairments, self-determination, inclination, interest, occupation, vocational orientation.*

UDC 005.73-051:316.642.3]:005.336.5

S.O. Holovko

### ELABORATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF MANAGERIAL CULTURE OF A MANAGER

One of the most important issues in professional managerial culture formation of a prospective manager in a Master degree program is the elaboration of this phenomenon, which includes three components: cognitive, personal creativity, and technological one.

The fundamentals of the cognitive component are scientific and theoretical knowledge that reflect the trends in the actualization of innovative managerial activities and the innovative nature of economic development. They include some blocks of knowledge such as: the nature and features of innovative management, anti-crisis management, research of management systems, strategic management, personnel

management. These blocks and their modules include modern approaches, ideas, theories that reflect the achievements of management science and the practice of teaching students in a Master degree program.

The administrative skills are an integral part of the cognitive component. They are considered to be the manager's ability to influence the individual and public consciousness, the behavior of subordinates and colleagues. This ability is based on actualization of professional knowledge, the creative use of forms and methods of management which are applied in the conditions of demands coming from real production tasks and peculiarities of managerial activities.

Generally, the managerial culture of a manager is an integrative dynamic personal complex that includes a system of theoretical knowledge and skills, managerial technologies and personal creativity qualities that determine professional readiness for responsible and initiative management activities and serve as a basis for accumulating managerial experience.

*Key words: managerial culture, manager, cognitive component, professionalism.*

UDC 378.147

*O.O. Kalenyk, T.L. Tsaregradska, I.V. Plyushchay*

### **COMMUNICATIVE AND PROFESSIONAL ASPECTS OF STRUCTURE AND CONTENT OF A TEXTBOOK OF SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH FOR STUDENTS-FOREIGNERS OF PREPARATORY DEPARTMENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE**

The creation and implementation of professional-oriented textbooks on natural sciences and the scientific style of speech for foreign students in the training process provides opportunities for solving the problems of forming speech skills in those forms of professional communication on which their educational activities are based. The textbook «Scientific style of speech» provides not only for mastering of knowledge on a particular discipline, but also mastering communication in various types of speech activities (listening, reading, speaking, writing). The considered approach provides students with cognitive processes, combines the linguistic and cognitive-operational aspect of the scientific style of the speech. The article is devoted to the topical issues of studying languages and natural disciplines by foreign students of preparatory departments at higher educational institutions of Ukraine. The content and structural organization of educational scientific texts, their types, means of presentation of material in the textbook on the scientific style of speech, developed by the authors, are analyzed. The structure and content of the textbook «Scientific style of speech» for foreign students proposed by the authors is considered as one of the options for optimizing the learning process in the field of communicative-professional communication – natural disciplines and mastering the fundamentals of the scientific style of speech on the material of the specialty. The structure, content, system of communication tasks allow foreign students to master the content of the foreign language text in the main types of speech activities, ensuring their communication and becoming the basis for mastering the study material in the first years at higher schools.

*Key words: foreign students of preparatory departments, scientific style of speech, typical scientific text, speech activity of foreign students.*

UDC 001-057.34

*I.M. Kalinina*

### **THE ISSUE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG CIVIL SERVANTS IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCH**

One of the most pressing pedagogical, psychological, and social problems of modern society is the entry of a young specialist, usually a recent graduate of an institution of higher education, into his or her profession. The first years of professional activity of a young specialist, in particular of a civil servant, determines the nature of his/her subsequent formation and serves as a guarantee of successful professional development. Graduates of higher education institutions need special support, therefore, there is a pressing issue of scientific development of the issue of their personal and professional formation both on the theoretical and practical levels.

The purpose of the article is to analyze the issue of the personal and professional formation of young civil servants in modern scientific research.

The process of personal and professional formation of young civil servants is considered from the diagnostic, organizational, managerial aspects, and it is proved that the pedagogical aspect is one of the most important, which involves purposeful, specially organized, meaningful and technologically developed activity on the formation of a system of professional qualities, assimilation of substantive activity in the field of management, accumulation of experience of civil service, entry and adaptation to the professional environment.



It has been found that the pedagogical support of a young civil servant forms his/her positive attitude towards the service, the desire to make a career, to increase his/her own professional level, to get rid of mistakes and complexes in the process of adaptation to managerial activity.

*Key words: personal and professional formation, young civil servant, adaptation, pedagogical support.*

UDK 371.13

L.M. Koroliova

### **PEDAGOGICAL PRACTICE AS A TOOL OF INFLUENCING EFFECTIVE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PREPARATION FOR FORMING CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

In the conditions of a modern New Ukrainian school formation, the path to a democratic society is determined not only by the economic development and political priorities of the state but also by the need for a significant reform of all components in the educational system.

A thorough analysis of the primary sources and personal pedagogical experience has confirmed our assumption that the greatest pedagogical opportunities for the development of professional competences among future primary school teachers aimed at developing creative abilities of junior schoolchildren are formed in the process of students' pedagogical practice, which creates conditions that are as close as possible to their future professional pedagogical activity. The suggested preparatory and implementation stages contribute to gradual preparation of students for finding means of organizing the process of forming creative abilities of junior schoolchildren during the pedagogical practice, creating internal individually significant sources of motivation for this activity, achieving integration of methodological, professional-theoretical and professional-applied knowledge, forming diagnostic, constructive, reflexive skills. This approach allows to teach future professionals moral values, the culture of pedagogical work, self-discipline, responsibility for the results of development of child's personality.

*Key words: professional training of future teachers at elementary school, pedagogical practice, creative abilities, junior schoolchildren.*

UDC 378-057.4:004

T.V. Kramarenko

### **IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMING PROFESSIONAL DIALOGUE CULTURE IN FUTURE COMMODITY ANALYSIS AND COMMERCIAL ACTIVITY SPECIALISTS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Today there is a need to modernize the training of future commodity analysis and commercial activity specialists through the profound knowledge of professional dialogue culture as an attribute of intellectual development of a person with higher education; the establishment of the relationship of general cultural, professional, foreign language education and future professional activities. We believe that such professionals are able to organize a professional dialogue with their partners using the possibilities of information and communication technologies for organizing fruitful information exchange.

Implementation of the model of forming professional dialogue culture among future commodity analysis and commercial activity specialists through means of information and communication technologies requires from teachers to follow the interconnection of its structural (purpose, task, content, forms, learning technology) and functional (motivational and value, cognitive, operational, analytical and reflexive) components.

In order to implement the model of forming professional dialogue culture among future commodity analysis and commercial activity specialists through means of information and communication technologies we were using:

- students' projects;
- case analysis,
- incident method,
- presentations, role plays
- didactic games, etc.

The content basis of the study was the renewed content of the academic disciplines «Foreign language of professional orientation», «Commodity analysis of cultural goods», «Commodity analysis of plant origin products», «Business foreign language», «Commercial activity», «Business Ethics», «Commodity analysis of shoe and clothes products», «Commodity analysis of animal origin products», «Marketing policy of communications».

Modern information technologies and innovative teaching methods give university instructors enormous opportunities for education and professional growth, provide access to unlimited information and to conducting dialogue with the whole world.

*Key words: culture, professional dialogue, specialists, information and communication technologies, innovative methods.*

UDC 378.1-054.6

A.S. Kremenchuk

### **SCIENTIFIC SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMING POLY CULTURAL COMPETENCY OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING HUMANITARIAN DISCIPLINES**

Forming polycultural competency, or forming the integral feature of personality who has the system of polycultural knowledge, skills and habits, values, polycultural peculiarities, experience necessary for life and activity in the polycultural society, has become the final aim of the educational process. The aim of the article is to research the principles and means for implementing pedagogical technologies of forming polycultural competency of foreign medical students while learning humanitarian subjects. The preference in theoretical investigation has been given to the technologies corresponding to the age peculiarities of students; oriented at professional education; being communicatively and competently directive; being productive and having a personal approach. Thus, the following technologies have been distinguished for further investigations: 1) the communicative technology of foreign culture learning; 2) the technology of intensive learning; 3) the informational and communicative technologies; 4) the technology of personally-oriented education; 5) the technology of vitagenous education.

The research has shown the expediency of creating a universal technology directed at forming polycultural competency among foreign medical students while learning humanitarian disciplines, as well as based upon the combination of technologies described in the article.

*Key words: polycultural competency, pedagogical technologies, intensive learning, informational and communicative technologies, foreign medical students, humanitarian disciplines.*

UDC 378.22:61

O.M. Kutsenko

### **THE ESSENCE OF TOLERANT INTERACTION WITH PATIENTS BY FUTURE MASTERS OF MEDICAL EDUCATION**

The state of a modern medical worker causes the problem of forming tolerant interaction of future masters of medical education with patients in the process of professional training at higher medical educational establishments.

The analysis of scientific literature has shown that the issue of professional interaction in the work of medical staff and the specificity of functioning of tolerance has been given considerable attention in pedagogical theory and practice.

The essence of tolerant interaction involves the use of positive experience of tolerance, the creation of direct interaction with other people in behavior, the formation of tolerant beliefs and views, the implementation of skills of tolerant behavior.

The essence of the tolerant interaction of future masters of medical education with patients is the ability to be tolerant in relation to patients, as well as their relatives and family.

Since the tolerance and tolerant interaction are polysemous concepts, we disclose the essence of tolerant interaction through the principles, subjects, objects, types, and functions as essential and the most important parts in this aspect.

*Key words: tolerance, tolerant interaction, essence, future masters of medical education.*

UDC 371:658.8

O.V. Lebid'

### **STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE HEADS OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR STRATEGIC MANAGEMENT**

Strategic management is an integral part of management activity. The need to increase the level of managerial training of future heads of comprehensive educational institutions at a higher educational institution raises the issue of forming their readiness for strategic management. Therefore, there is a need to determine the structure of readiness of a future head of a comprehensive educational institution for strategic management. The purpose of the article is to reveal such a readiness structure.

That structure can be represented as having the following components: motivational-valued, cognitive, activity, personal ones. We are confident that only the aggregate of these components can provide a high level of readiness of the head of a comprehensive educational institution to strategic management.

The motivational-value component is determined by such criteria as the level of the need for recognition, the need for self-improvement, the need for strategic change, the focus on activities.

The cognitive component is characterized by such criteria as knowledge about the nature and features of strategic management.

The parts of the activity component are a set of managerial skills of the head of a comprehensive educational institution, which ensure the effective implementation of strategic management: its business-forecasting, diagnostic-analytical, administrative-managerial, reflexive-regulatory features.

It is impossible to achieve a high level of readiness for strategic management without the formation of a personal component, which includes the presence of corresponding personal qualities of the head of a comprehensive educational institution, namely: persistence, risk aversion, assertiveness, adaptability, entrepreneurship, an ability to reflect.

*Key words: strategic management, readiness for strategic management, head of a comprehensive educational institution, motives of activity, knowledge, managerial skills, professional and personal qualities.*

UDC 378.1-054.6

*Yu.M. Lukash*

### **MAIN ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES**

The conducted analysis of scientific studies demonstrated that enough attention was paid to the phenomenon of professional and communicative skills, their functions and components. However, the process of forming the professional and communicative competence of medical specialists has not yet been the subject of study.

The analysis demonstrated that the professional and communicative competence of future physicians includes:

- professional and special knowledge and skills; the ability to function in a society taking into account the positions of other people;
- the opportunity to engage in communication in order to be clear; the ability to be fluent in the language of constructive dialogue;
- the ability to formulate professional opinions and public social position, the personal self-expression of a medical worker should be correct and accessible.

The future doctors will be able to achieve this in the process of studying social and humanitarian disciplines. Thus, studying the disciplines of the social and humanitarian cycle by students of higher medical educational establishments is an integral part of formation of the professional and communicative competence of medical students as well as of the person of a highly qualified specialist in the field of medicine.

*Key words: competence, professional and communicative competence, social and humanitarian disciplines, medical students.*

UDC 378.1:796

*N.P. Martynova, Ye.V. Kovalenko*

### **MODERN PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION AND PROSPECTS OF INCREASING THE LEVEL OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS AT HIGHER SCHOOLS**

A number of problems that affect the state of physical education in general and interfere with the effective physical improvement of students are revealed:

– motor activity does not belong to the main priorities of young student. An objective factor is that students are more focused on acquiring knowledge as the final result of their education at university. The subjective factor is that they do not realize the benefits of motor activity as one of the mechanisms of effective adaptation to intensive intellectual activity, strengthening one's own health as an important reason for a normal life;

– the existing structure of physical education at universities is ineffective. Scientists name the shortcomings of the previous system of general education: conservatism, unitarity and pronounced depersonalization. Many modern scholars raise the question of the need for a substantial restructuring of the system of physical education of young people as more person-oriented;

– lack of incentives to master the skills of exercising that do not seem essential. So, students do not have a habit of regular exercise. It is determined that optimization, effectiveness and purposefulness of exercises, novelty of exercises and individual approach, the personality of the teacher, his/her interest in the work are the leading factors that stimulate students' interest.

So, the reform of the process of physical education of students is seen in the change of approaches and priority directions, the introduction of effective forms, methods and means of physical and recreational activities. In this regard, the requirements to the material and technical base of higher educational institutions and to the level of qualification of teachers of physical education need to be increased.

*Key words: physical education, students, physical preparedness, interest, material and technical basis.*

UDC 373.2:004.032.6

Zh.V. Matyukh

### **THE MODEL OF USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES BY A PRE-SCHOOL INSTITUTION EDUCATOR IN EDUCATIONAL WORK WITH AN INCLUSIVE GROUP**

The urgency of the implementing multimedia technologies (MT) in inclusive pre-school education is conditioned by the need to ensure the sustainable development of each child, his/her mental abilities, creativity and independent thinking, self-realization. Characteristics of MT, such as interactivity, the ability to display large amounts of data in a compressed format, a positive effect on the activation of cognitive processes and the development of mental processes, the integration of various types of multimedia data and their impact on different senses determine the feasibility of their use in educational work with the inclusive group. In connection with this, it becomes necessary to develop an appropriate model.

The author's model consists of five blocks, determined by the logic of the educational process and its components: the target (defines the purpose and tasks of the model implementation), informative (approaches and principles, content of learning), technological (learning forms of organization, forms, methods, tools), diagnostic (indicators, levels of educational achievements) and resultant (achievement of the set goal). An important element of the model is the Bank of multimedia resources, which accumulates qualitative apps, selected according to certain criteria. The bank contains multimedia presentations, electronic educational game resources, animated films, each of which is described in several categories to simplify navigation and search for the right resources.

The implementation of the author's model of using MT will improve the quality of educational work with an inclusive group by improving the children's perception of learning information, involving every child without exceptions in the educational process, giving diversity of ways to demonstrate learning outcomes, and providing for the development of children's psycho processes.

*Key words: pre-school education institution, inclusive group, child with disability, educator, multimedia technologies, model, organizational and pedagogical conditions.*

UDC 378:81'243

O.O. Mikhlik, T.I. Manyakina, O.O. Pliushchai

### **ABOUT SOME PECULIARITIES OF ACADEMIC COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A HIGHER EDUCATIONAL NONLINGUISTIC INSTITUTION**

The article is aimed at determining some factors which tend to improve the efficiency of academic communication in foreign language classes at a nonlinguistic institution. The preliminary thesis of the article concerns the idea that every type of communication is performed according to a certain scheme and this process is made by associating profound logical, pragmatic, psychological, verbal, cognitive, social, and cultural components.

The scheme mentioned above can be presented as a sequence of logical questions, for example: Who says? To whom? What is said? Why? When or in what circumstances? In the theory this analytical scheme is called the "rhetorical basis of communication".

The article touches upon the matter that when the communicants interact in a conversation in their mother tongue and their social status is similar, in this case the communication is performed mainly at the level of intuition. Nevertheless, when one of the interlocutors speaks a foreign language or when the interlocutors differ in their professional, social, ethnic, moral, cultural, or age criteria, in this case, their self-control is made more intensive both at speech and behavior levels and, as a result, this fact plays a positive role for the communicants to interchange ideas.

Hence, it is concluded that academic communication in a foreign language class may be made more effective owing to favorable factors described earlier. It can be stated that an academic class is a cooperation of the two parties but the success of this cooperation is reached through the help of the teacher or language instructor. The aim to reach effective performance during a class makes the foreign language teach-

er understand and realize the specificity of each component of the “rhetorical basis,» every step of learning as well as the type of works he offers during the class.

In order to reach productive academic communication, it is important to create favorable and inviting atmosphere in a classroom stimulating the student’s interest towards every new language phenomenon, giving the material in a clear, strict, accessible, visual, and interesting way.

The students must also realize the necessity in logical and practical application of knowledge at every learning stage they pass because, what is important, the interest is very valuable as a factor of both overall and self-development. The pragmatically oriented interest gives great motivation and potential for self-control and discipline in the study process.

*Key words: academic communication, rhetorical basis of communication, linguo-social and cultural aspects of communication, teacher, student.*

UDC 376.3

*S.I. Netosov, A.A. Kuritskaya*

### **TECHNOLOGIES OF CORRECTING PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOLERS**

Phonetic and phonemic underdevelopment of speech (PPUS) is a violation of processes of the native language articulatory system formation in children with logopedic disorders. The process of correction and education of children with speech disorders provides for the formation of phonetic and phonemic competence, which consists of correct sound reproduction, prosodic aspect of speech, phonetic hearing, clear articulation of native language sounds, the use of means of intonation expression, etc. In the pre-school period of speech formation, the process of finding the ways of speech correction is especially relevant, that is why traditional and non-traditional technologies are used with this purpose. The articulatory gymnastics is considered to be the basis of correction of sound reproduction disorders. It includes the exercises for training the mobility of organs of the speech apparatus. The main tasks of logopedic toys use are to accelerate the preparation of the speech-motor apparatus for the process of sounds production. The use of fairytale therapy contributes to the formation of an active, socially skilled individual. The inclusion of logopedic animation into the process of correction and education allows the active combination of traditional and modern innovative means of correction. Memorizing tongue twisters helps to form the correct pronunciation of sounds and teaches children how to read consciously. Broadcasting satisfies and develops preschoolers’ cognitive interests, forms and broadens their communicative experience, promotes moral values. The use of specialized logopedic software enables the general knowledge accumulation, creates the conditions for the enrichment of active and receptive vocabularies, enhances general culture of preschoolers.

The implementation of PPUS correction technologies promotes the child’s competence formation in the period of school education.

*Key words: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, phonetic and phonemic competence, speech disorders, preschoolers, correction means.*

UDC 37.03:316.752

*L.M. Nikolenko*

### **THE SOCIAL IMPORTANCE OF VALUE ORIENTATIONS OF A PERSON IN PROFESSIONAL FORMATION OF A CORRECTION TEACHER**

In the scientific literary review, the content of the notion of «value orientations» from the point of view of various directions of humanitarian knowledge is analyzed. Its essence in the pedagogical aspect is revealed.

It is indicated that today there is a gap between the generally accepted value orientations of a personality and reality, and this extremely complicates the problems faced by the system of education and the individual teacher in particular in the field of education and socialization.

In contemporary humanities, there are different concepts and approaches to studying the problem of value orientations of an individual, but despite the differences in the views of various scholars, their understanding of the concept of «value orientations» has much in common: the general tendency is to understand them as the priority humanistic reference points for universal values.

In this research, value orientations are defined as a steady orientation of a person of correctional teacher to the vital values which are the basis for estimation of the surroundings and determine a certain model of professional behavior. It is shown that the interest of scientists to the problem of values and value orientations is caused by the fundamental role which they play in the interaction of a person and society. On the basis of analysis of modern research, the social importance of the given phenomenon is revealed both for an individual person and the society as a whole.

*Key words: value orientations, the person, professional formation, the correction teacher, the social importance, universal values.*

UDC 376.3:37.04

N.V. Nykonenko

### **METHODOLOGICAL WORK WITH PARENTS AS A PRECONDITION OF EFFECTIVE GENDER EDUCATION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

The necessity of compiling recommendations for parents of children with special educational needs for raising the efficiency of family education is highlighted. The parents are stated to be the most important people in their children's lives and the first people to inform them about certain norms and rules actually used in the community.

It is highlighted that family education can be much more effective if the parents are supplied with specially developed teaching tools and supported with proper recommendations on their usage.

"Gender education of children with intellectual disabilities" is a specially developed course, designed for pre-schoolers and primary school students in order to help their parents, tutors and teachers to explain them gender-related information in the aspects of communication, physiology, psychology and social skills. The course consists of Student's Books (Steps 1-3), Parent's Book, Teacher's Book and a set of lotto games for class and home activities.

For the needs of family education, the use of Parent's Book while working upon the course "Gender education of children with intellectual disabilities" is suggested. The Parent's Book provides explanation of the Student's book policy and/or tasks. It also includes recommendations on playing games and fulfilment of the tasks attached. The peculiarities of the Parent's Book and its main components are explained.

*Key words: gender education, children with intellectual disabilities, family upbringing, work with parents.*

UDC 378.1(436)

L.A. Oleksienko

### **THE CONTENT AND STRUCTURE OF CURRICULUM FOR BACHELOR AND MASTER'S TRAINING OF TRANSLATORS AT AUSTRIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The content of the Curriculum for bachelor and master's training of future translators and the study goals at the universities of Vienna, Graz, Innsbruck have been considered. It has been determined that the professional training of students is divided into thematic modules (compulsory and elective modules (variational part)) which are regulated by the educational institution. The Curriculum for bachelor and master's training of translators is based on professional training competency approach. Bachelors training is divided into the following cycles: an introductory phase of training, the first cycle, the second cycle, bachelor's scientific work. The peculiarity of bachelor's training at Austrian universities is a compulsory introductory phase, or a «learning and orientation period» – STEOP (Die Studieneingangs – und Orientierungsphase). The peculiarity of master's programs for translators training at Austrian universities is their professionalization. The professional training of translators for master's programs at Austrian universities involves the following components: a compulsory group of modules, specialization modules (an alternative group of modules), the final phase of training. The content analysis of the Curriculum for future translator's master training at the University of Vienna, Graz, Innsbruck has showed that they are mostly the same in similar professional fields.

*Key words: content of training, thematic modules, curriculum, training of translators, universities of Austria.*

UDC 378.33

I.V. Oliynik

### **USE OF FRAME TECHNOLOGY IN THE COURSE OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE STUDIES TODAY THE ISSUE OF SEARCHING FOR NEW FORMS AND METHODS OF WORK WITH INFORMATION IS RELEVANT SINCE ITS FLOW GROWS DAILY IN GEOMETRICAL PROGRESSION**

The main directions of use and functions of frame technology in the course of postgraduate students' (future doctors of philosophy) training are defined. The analysis of scientific interpretation of the studied definitions is also done.

By systematizing scientific views, the author's definition of frame technology is formulated.

The example of using frame technology in the course of forming future doctors' of philosophy research competence when studying the discipline «Pedagogical technologies in modern higher education» is set.

The efficiency of using frame technology in the course of forming future doctors' of philosophy research competence is proved since it promotes systematization; it also helps in generalization and fixation

of theoretical and methodological abilities, in formation of skills of using special literature; in development of informative abilities, etc.

*Key words: postgraduate studies, future doctors of philosophy, research competence, frame, frame technology.*

UDC 371.7

V.V. Pichurin, Y.Yu. Zharko

### **PECULARITIES OF STUDENT YOUTHS' PERCEPTION OF HEALTHY LIFESTYLE**

In modern conditions an analysis of how exactly students perceive and practice healthy lifestyle (HL) becomes especially relevant. The study of youths' understanding of HL allows for general health improvements in this social group through new methods and activities. Most scientists include the following practices into HL: balanced and rational nutrition, optimal movement regimen, renouncement of bad habits, desire to master the art of being healthy, adherence to balanced regimen of work and rest, self-monitoring of one's health, sexual etiquette, disease prevention, personal hygiene, sport, environmentally friendly behavior, etc. On a personal level HL is represented in human general system of practices by those related to activities with a positive impact on one's health.

The students of Dnipro National University consider the notion of HL to be a certain lifestyle aimed at caring and positive attitude toward one's health. They do not equate HL to a simple modern trend, believing it to be a personal choice. Although the students are shown to recognize the importance of HL as a certain ideal, they are not fully committed to it on a practical level. There are various factors that do not allow for full adoption of HL practices. It is recommended that more attention is paid to theoretical knowledge of students, to motivate them towards wider adoption of HL.

*Key words: healthy lifestyle, students.*

UDC 159.923

O.L. Pinska

### **THEORETICAL PRINCIPLES OF PERSONAL SELF-REALIZATION ISSUE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

New structural and content changes in the modern society actualize the issue of understanding the essence and purpose of a person, his/her capabilities and limitations, self-esteem, an ability to dispose of their lives and be responsible for their own decisions, «embedding» themselves into the world, «psychologizing» life that needs personal self-realization.

As a multidimensional psychological phenomenon, self-realization in scientific literature is regarded as a complex system of properties of the subject that integrates important qualitative characteristics which ensure the reconstruction of the internal structures of human psyche on the basis of goal-setting, implementation, value orientations, meaningful installations, the awareness of the image of the «I» by the personality as a unique, inimitable world.

Self-realization as a core psychic formation is a higher form of revealing the creative human nature, its creative potential. Covering rational, emotional-sensory, operational-effective and other spheres of personality, it determines the disclosure of its essential forces, the implementation of opportunities for development of its own «I» through its own efforts and is realized by means of a system of psychological mechanisms.

On the psychological plane, the depth and adequacy of self-actualization is characterized by the dynamics of changes in the context of the «I» image formation that manifests itself in the need of creative self-realization, in the universal ability of an individual to treat himself/herself as a subject, in the awareness of personality of its own changes from the position of itself.

*Key words: self-realization as a psychological phenomenon, motivation, value orientations, meaning, psychological mechanisms.*

UDC 378.1-057.4

L.M. Potapiuk

### **THEORETICAL ASPECTS OF COMPETENCY APPROACH IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN ENGINEERING AND PEDAGOGICAL PROFILE**

The article deals with analysis of theoretical aspects of competency approach in higher technical education. The content of the concepts of «competency approach», «competence», «competency» in the context of professional training of future engineers-teachers is disclosed in this article. Different approaches to the definition of the structure of the professional competency of the teacher-engineer are suggested.

The main functions of professional competency in the structure of personality of an engineer-teacher are highlighted. Attention is focused on the essential characteristics and structural components of professional competency of specialists in engineering and pedagogical profile. The research proves that professional competence is an important part of the personal structure of a teacher-engineer, which includes various areas: intellectual, emotional, spiritual-moral, effective-volitional. Professional competency accompanies all directions of professional activity of a person.

*Key words: education, competency approach, competence, competency, professional competency, engineer-teacher, activity, functions, structure of professional competency, key competencies.*

UDC 159.92

A.Yu. Rochniak

### **METHODS OF SELF-REGULATION OF MENTAL STATE AS A MEANS OF CORRECTION OF BASKETBALL PLAYER'S STATE**

The ability to self-regulation of mental states can be defined as a system based on the conscious self-influence of a person aimed at reducing the effect of a negative mental state, or completely eliminating it, as well as achieving and maintaining the necessary mental state through the use of one's own psychic means.

Among the various methods of self-regulation of states and their modifications, the main 4 groups are most developed: neuromuscular (progressive) relaxation; autogenic training; ideomotoric training; sensory reproduction of images (method of figurative representations). The peculiarities of these methods are imaginary work, concentration on internal sensations, and representation of the desired state.

In sports practice, the «training of psychological management» (A. Alekseev, L.D. Giessen, V. Ye. Rozhkov) had become widely known, and it was subsequently widely disseminated as «psycho-muscular training» (A. Alekseev) and as «emotionally-volitional training» of athletes (A.T. Filatov). Also, for young athletes, a «psycho-muscle training» was developed (A. Alekseev).

The considered methods of self-regulation have a huge potential for use in the activity of basketball players. They can be useful at all stages of sports activities and serve as an indispensable means of increasing the effectiveness of these activities. This is due to the fact that for basketball players it is necessary to use additional resources for restoration and psychological adaptation to games. However, in practice, at least, in our country, the application of these methods has not been properly disseminated.

*Key words: self-regulation, mental state, basketball player, methods of self-regulation, relaxation, recovery, sport.*

UDC 378.1:004.738.5

H.M. Rzhovsky

### **THE IMPACT OF THE INTERNET ENVIRONMENT ON THE ACADEMIC ACTIVITIES OF STUDENT YOUTH**

The article defines the peculiarities of the negative and positive influence of the Internet environment on students. We detected the influence of certain components of the Internet environment on the psyche of the student. Also, we have investigated the opinions of students about the list of sites and their usefulness for training and professional activities.

To solve the research issues, we conducted questioning among students. The sites that are visited by students have such a specialization: scientific sites - 63,6%; entertainment pages - 55,4%; the service ones are visited by 38.0%. A little less young people visited advertising sites (5.7%) and online stores (4.0%).

The analysis of students' answers shows that students turn to dating sites for several reasons, namely: romantic, sexual, for correspondence, for serious relationships, and others. It is not so important to find a partner for them and to continue meetings with him or her and move on to real communication, but they are interested in the so-called «hangout in the Internet environment», communication with new people via the Internet without further obligations.

We developed the recommendations to overcome the negative impact of the Internet environment on the educational activities of students. In order to prevent the negative impact of the Internet there are several important items like special «filters» that do not allow young people to visit websites of a non-educational nature; there are also age restrictions for teenagers who visit Internet cafes and Internet clubs. We see perspectives in the improvement of educational programs for formation of strong-willed qualities of a person for the purpose of preventing the negative impact of Internet environment. Ways of solution of this problem depend on the actions of the state, of individuals, and of public organizations.

*Key words. Internet environment, students, features, negative and positive influences, recommendations.*



UDC 378.09

S.V. Sapozhnikov

### **PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF THE 21TH CENTURY: PURPOSE AND MISSION**

The article analyses and identifies the mission of the contemporary pedagogical university, taking into consideration such factors as globalization and internationalization. The article emphasizes that the mission of a pedagogical university is to provide the main directions for its transformation, to reflect its attitude to processes and phenomena that take place inside and outside its educational environment, to reveal the mission of the higher education system today as well as the goals of both the students and the university. We outline the main mission of the higher education system in the XXI century and the mission of the pedagogical university, which has to reflect their main goals: maintaining and developing the country's traditions in pedagogical and psychological sciences and practice, creating a new methodology of higher pedagogical education on the basis of acmeological, systematic-activity, and competency approaches with the aim of further development, perfection of the system of professional preparation of pedagogical staff in Ukraine; formation of a fundamentally new model of post-graduate pedagogical education, creation of new platforms for training the pedagogical staff; formation of a system of wide ranging evaluation and discussion of results concerning the functions of pedagogical universities, scientific and scientific-methodological implementation of students' preparation, which is orientated towards socially active psychology and pedagogy, provision of psychological service in education; diffusion of effective experience in the preparation of professionals in the field of pedagogical education on the basis of close cooperation with professional communities, associations (employers) and also modern pedagogical technologies, orientated towards the future demands of society; further development of inclusive education, coordination of activity of pedagogical higher educational institutions, broadening access to education in pedagogical specialties to students with special requirements by creating special innovative platforms; development of a unified government program and a system of identifying appropriate education as well as psychological support for gifted children; creation on the basis of integration of pedagogical education, science and practice of the modern system of life-long training of pedagogical staff, capable of active creative activities in conditions of constant change in the environment.

*Key words: mission, goal, system of higher pedagogical education, pedagogical university.*

UDC 378:81'42

O.V. Shkurko

### **LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SYNTAX ANALYSIS OF AMBIGUOUS-SENTENCES**

Nowadays one of the main directions of computer linguistics is the creation of programs for automatic word processing in a natural language, which, according to experts, serves as the optimal form of dialogue between a person and a machine. However, the effectiveness of intelligent systems is reduced by the presence of ambiguous words, grammatical forms, and syntactic constructions in the processed texts.

We have done an experiment: using a system of automatic parsing sentences containing syntactic homonyms were analyzed. The same structures were suggested for analysis to students-philologists. The computer system and students were given the task to establish links between the components of the sentences and to depict these relationships graphically.

The results of the research have shown that at the present stage of development of computer technologies, automatic syntactic analysis of sentences with a direct word order is effective.

Errors committed by students in determining syntactic links between the components of the considered ambiguous sentences are explained by the laws of the initial perception of the text and indicate that in its first presentation syntactic homonymy is often invisible. Therefore, it is advisable to acquaint students of schools and universities with this negative linguistic phenomenon and teach them how to identify syntactic homonyms in speech.

*Key words: dual-syntactic link, syntax erosion, homonymizing component, automatic syntax analysis, law of the initial text perception.*

UDC 378.1:519.87

O.V. Sukhin, B.O. Demyanchuk, V.M. Kosariev

### **MATHEMATICAL MODEL FOR FORECASTING THE SURVIVAL OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN COMPETITIVE ENVIRONMENT**

The authors suggested a mathematical model for forecasting the survival of higher educational institutions in competitive environment. The results are obtained using the method of testing statistical hypotheses on the basis of a stochastic model that contributes to the improvement of the activity of universities.

The questions of forecasting the success of business projects and educational institutions in general are very relevant, as in the current economic realities of our state the price of errors in the sphere of higher education management grows in geometric progression.

In particular, the task of forecasting the implementation of plans and determining estimates of their reliability becomes urgent. The results are influenced by many random factors. They affect the educational process of any educational institution, any region and, in general, the aggregate of universities of state and private property.

It is also important to take into account the mutual influence of the main components of the university's activity: the managerial resource of management, the training potential, research activities, administrative and economic and social components, capital construction. The number of such factors is measured in tens, and in a number of educational institutions - in hundreds. Tightening of competition in the market of educational services, which occurs as it develops and accelerates integration processes, increases the influence of the demographic factor, leads to an increase in the uncertainty of the random and antagonistic nature that also influence the outcome of solving the problems of "survival" of universities in modern conditions.

The aim of the article is to solve the scientific and pedagogical management problem of predicting the sustainability (probability of "survival") of the university, whose activities are diversified between improving educational activities and developing the material and technical base in a competitive environment.

A mathematical model based on the method of testing statistical hypotheses and a model for stochastic forecasting of the probability of "survival" of an educational institution is considered with the example of four approximately equal higher educational competing institutions with different economic strategies. The model allows: to obtain reliable enough output information, even in the case of input limited in terms of volume and quality; to predict the survival of each competitor, if the actual (realized) value of each investment is distributed according to Rayleigh's law; to determine the elements of the forecast reliability matrix, bearing in mind that the most likely investment values are the most profitable for each competitor precisely in the conditions of competition; to determine the unconditional probability of a correct forecast, if a priori it is known that the chances of competing universities are compared; to determine the unconditional probability of an erroneous forecast for the survival of all competing universities; to determine the probabilities of the forecast error of the survival rate of each of the competing universities.

The results of forecasting should be used when forming a strategy for the development of an educational institution.

*Key words: the survival of higher education institutions, the method of checking statistical hypotheses, the stochastic model of forecasting events, the reliability of the implementation of decisions taken.*

UDC 378.1:81'342

*O.B. Tarnopolsky, N.O. Chernyak, P.W. Bradbeer*

### **INTRODUCTORY/CORRECTIVE PHONETICAL COURSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER SCHOOLS**

The article considers the issue of developing students' foreign language pronunciation skills when they are learning that language in higher school (both non-linguistic and linguistic) practical courses. Two basic and most general approaches to teaching pronunciation are discussed: the concentric and the concentrated ones. The first presupposes teaching pronunciation all through the language course with some short time allocated to such teaching during practically every class. The second, concentrated, approach means working on students' pronunciation skills only for a short period of time at the very beginning of the language course as a whole with further involuntary improvement of those skills in learners' communicative practice. The advantages of the concentrated approach are outlined and proved in the article. It is shown that this approach is implemented through introducing the so called introductory/corrective phonetical courses into language teaching practice. Such short introductory/corrective phonetical courses taught at the very beginning of general language courses at higher schools are analyzed as the principal organizational form for forming students' pronunciation skills. The methodological foundations of designing those courses are discussed. The necessity of using the analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation is demonstrated, as well as the necessity of mostly imitative exercises for developing students' relevant skills. On the other hand, as the prospect for further studies, an opportunity is postulated for using provisional-communicative and communicative exercises for teaching students' pronunciation skills with the aim of developing learners' elementary communicative skills even in introductory/corrective phonetical courses.

*Key words: concentric and concentrated teaching of pronunciation, introductory/corrective phonetical course, analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation.*

UDC 378:81'243

*N.S. Timchenko-Mikhailidi, V.B. Pugatch*

### **CULTUROLOGICAL ASPECT OF TRAINING SPECIALISTS IN THE COURSE OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Taking into account the geolinguistic changes, the knowledge of English at the present stage of development of society is a necessary condition of including a person into the world information space. In the article the questions of inclusion of culturological component in the course of teaching a foreign language are discussed. Culturological factors in learning a foreign language are considered. The culturological aspect is considered as one of conditions of formation of participants of cross-cultural communication. Skills and abilities are analyzed which students have to acquire in the course of the learning a foreign language taking into account the culturological component. The scientific-theoretical analysis of the issues of culturological approach in the educational space and the linguaculturological aspect of learning foreign language

es are analyzed. The tasks and the principal ways of formation of cross-cultural communication in the course of learning foreign languages are considered.

*Key words: foreign language, educational process at higher education institutions, cultural science, sociocultural competence, cross-cultural communication.*

UDC 378:004.031.42

A.V. Tokarieva

### **THEORIES ACCOUNTING FOR EDUCATIONAL POTENTIAL OF SERIOUS VIDEOGAMES**

Current demand on a competitive, knowledgeable, creative employee stipulates the search for innovative technologies, methods and forms of future specialists' training. The latest trend in an attempt to modernize the learning process is its gamification, one of the forms of which is the application of serious videogames to an educational context. Despite numerous experimental data that proved the ability of videogames to stimulate imagination, create interest and encourage information search, many teachers still show skepticism about this educational tool.

In order to make the first steps towards the integration of serious videogames into educational practice, this article attempts to analyze cognitive, motivational, socio-cultural effects of videogames, linking them to the corresponding theories of learning.

Knowledge of B. Bloom's cognitive theory, D. A. Kolb's spiral model of learning, J. Huizinga's "Homo Ludens" concept, E. Deci and R. Ryan's theory of self-determination and other theories; understanding of the pedagogic component of serious videogame's influence as explained by the afore-mentioned theories are defined as an important step towards integrating videogames into the learning process. In addition, the expediency of such knowledge in the development of a training course for teachers on how to use serious videogames is proved.

*Key words: serious videogames, cognitive aspect, motivational aspect, socio-cultural aspect, theory of learning.*

UDC 378.1

N.P. Volkova, A.A. Stepanova

### **FACILITATOR AS THE SIGNIFICANT ROLE POSITION OF A MODERN TEACHER AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

In the article, based on the analysis of modern studies, the essence of the concepts of «position», «role», «role position» and "teacher's role position" is revealed. It is shown that the realization of the students' education promoting function actualizes the role of a teacher-facilitator.

The authors' understanding of pedagogical facilitation is defined as a multifunctional interaction, in which the teacher holds the position of the consultant-facilitator, acting as the students' «assistant», the specialist who supports and accompanies the process of developing new experiences for students.

The focus is on the main tasks (the development of individuality, creativity, subjectivity of students, stimulation, pedagogical support granting, promotion and initiation of various forms of students activity at all stages of training, personal formation and the development of each student as an objective of educational and professional activity) and characteristics (cooperation, one's own position, individuality and equality, self-revealing, involvement of everyone in mutual activity, space organization) of pedagogical facilitation.

The substantiation of skills which the higher educational establishment teacher, who occupies the facilitator's role position, should acquire is given. The author emphasizes the teacher-facilitator's duty to introduce pedagogical cooperation that inspires and motivates students to promote intense and deliberate self-transformation in accordance with the priority of personal meanings of life, thus actualizing the process of student's directed and productive self-development. The teacher's mission is to promote the «positive personal change» of students, to be an assistant and co-author of their personal growth; to form positivity and correct negativity.

It is shown that the basis of the teacher-facilitator's position is the system of personal psychological sets: «truth», «openness»; «stimulation», «absolute positive adoption», «trust»; «empathic understanding».

Being the facilitator, the teacher gets the opportunity to use the facilitation technology.

*Key words: role position, teacher's role position, facilitative role of the teacher in higher education, pedagogical facilitation.*

UDC 378.1:004.031.42

A.Y. Zabolotskiy

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF E-LEARNING SUPPORT SYSTEM AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF ICT COMPETENCIES OF TSDOU EMPLOYEES**

Stages of human-machine systems development.

Until now, they had to perform only certain functions, while ergonomics was understood as reducing the time during which a person awaits the response of the system. But now we have already crossed a certain boundary, after which the key is already a fundamentally different property of the system: its abili-

ty to provide such a level of dialogue with a person, when the system does not have to wait long for human response, it must actively minimize the response time of the user in every way helping him or her in this.

Consequently, the system should influence the «behavior» of a person-user, helping them to decide on their own further actions in uncertain situations.

The problem is not only to build an ergonomic (clear and transparent) interface, but also to put into its structure some possibilities for improvement in the sense outlined above.

Therefore, the process of informational provision for students, proceeding in the form of satisfying their needs, with all the importance of preserving this form, should rely on objectively molded ideas about the content of education. In other words, distinguishing objective and subjective-pertinent documents, it should be considered that in the information provision for students the leading role should be allocated precisely to the objective pertinency of documents.

Two models of organization of e-learning have been developed to introduce into practice the proposed educational conditions: the first one is for the organization of a full-time distance education, the second is a flexible combined technology (including both full-time and part-time forms of training).

*Key words: e-learning; distance learning; informational and communicative competence; higher school.*

UDC 378.147

A.O. Zaluzhna

### **THE FORMATION OF MULTILINGUAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE HELP OF GAMING TEACHING METHODS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

The conducted analysis of literature demonstrated that in modern scientific research, the issue of multilingual competence formation is not well-researched. However, today there are already a number of works, which give a clear idea of the subject under study.

Globalization today creates conditions for the culture and cultural values to finally overcome the framework and go beyond the boundaries of local public and territorial centers. Multilingualism is a socio-cultural phenomenon that extends its influence to more than two thirds of the world's population, which to some extent uses two or more languages.

Multilingualism is the reality of today's European society which challenges the traditional view of linguistic education, where each language is studied separately one after another, and not together.

The process of learning foreign languages may be more interesting and more engaging with the use of language games for classes.

The use of gaming teaching methods at foreign language classes helps communicate, facilitates sharing of gained experience, the acquisition of new knowledge, the correct assessment of actions, the development of communicative skills, perception, thinking, imagination, memory and emotions.

*Key words: multilingualism, multilingual competence, studying foreign languages, linguistic repertoire, gaming educational activity.*

UDC 378.126

N.V. Zinukova

### **FORMATION OF PROFESSIONAL INTERPRETING COMPETENCE IN FOREIGN ECONOMIC FIELD: EXPERIMENTAL TESTING RESULTS**

The expected results and ultimate goals of the master-philologists' training in interpreting are the formation of professional translation competence in the foreign economic sphere, which is understood as the ability of a professional interpreter to creatively use the cognitive resources of his linguistic consciousness to solve professional problems of interpreting meaning in situations of intercultural business communication. The analysis of literature revealed the absence of the theoretically grounded system of exercises for training interpreting aimed at the development of a complex of psycholinguistic mechanisms for the production of the translation text and corresponds to the ultimate goals of training masters-philologists who will work in the field of foreign economic activity.

Taking into consideration the objective of our research and the approaches described to the problem of systematization of exercises for teaching consecutive interpreting, three stages were distinguished: preparatory - stage of knowledge acquisition and formation of special skills of consecutive interpreting; basic - the stage of skills development and the formation of special and strategic skills of consecutive interpreting in the foreign economic field, and final - the stage of improvement of the special and strategic skills of the consecutive interpreting in the foreign economic sphere.

As a result of using the proposed system of exercises, the typical difficulties and errors are eliminated; the system of special translation notes does not distract the student's attention and it manages to achieve the concentration of attention on concepts; students could better aware of their own strengths and weaknesses, which leads to more efficient use of their resources, avoidance of mistakes and gaps in knowledge.

The results of the experiment revealed the objectivity and cogency of the data and are the argument to prove the efficiency of the training method developed.

*Key words: consecutive interpreting, methodological experimental, results of the experiment, foreign economic field, professional interpreting competence, Masters.*