

УДК 811.111=03:81'255.4:81'253+371.134

З. Ф. ПІДРУЧНА

### ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Проаналізовано психофізіологічні особливості студентів з позиції суб'єктів, відповідальних за своє життя, з індивідуальною метою і цінностями власного буття як в професії, так і в житті загалом. На основі психофізіологічних особливостей та педагогічних факторів визначено педагогічну та андрагогічну модель навчання майбутніх перекладачів. Обґрунтовано педагогічні технології, що сприяють професійній освіті майбутніх перекладачів у вищій педагогічній школі з урахуванням специфіки їхньої діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічні технології, професійна підготовка майбутніх перекладачів, психофізіологічні особливості студентів, педагогічні фактори, педагогічна та андрагогічна моделі.

З. Ф. ПІДРУЧНА

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Проанализированы психофизиологические особенности студентов с позиции субъектов, ответственных за свою жизнь, с индивидуальной целью и ценностями собственного бытия как в профессии, так и в жизни в целом. На основе психофизиологических особенностей и педагогических факторов определено педагогическую и андрагогическую модели обучения будущих переводчиков. Обосновано педагогические технологии, которые способствуют профессиональному образованию будущих переводчиков в высшем учебном заведении с учётом специфики их деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии, профессиональная подготовка будущих переводчиков, психофизиологические особенности студентов, педагогические факторы, педагогическая и андрагогическая модели.

Z. F. PIDRUCHNA

### PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FUTURE INTERPRETERS' PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

*Psychological and physiological peculiarities of students as adults responsible for their life with individual aim and values of their own existence in profession and life have been analysed. On the basis of the psychological and physiological peculiarities, pedagogical factors the pedagogical and andragogical models of the future interpreters' professional training process have been determined in the article. Pedagogical technologies in the future interpreters' professional training process at higher educational establishments determining interpreters' specific features activity under contemporary circumstances have been defined.*

**Keywords:** pedagogical technologies, future interpreters' professional training, students' psychological and physiological peculiarities, pedagogical factors, pedagogical and andragogical models.

Досягнення високого рівня професійної компетентності є стратегічною метою професійної освіти. Для проектування системи засобів, які сприяють цьому, необхідно виявити механізм оволодіння професійною компетентністю, визначити основні чинники й умови процесу навчання студентів, обґрунтувати педагогічні технології, що сприяють професійній освіті майбутніх перекладачів. Але вища освіта часто виглядає затеоретизованою, відірваною від життя.

Крім того, освітній процес у вузі не враховує достатньо психологічних особливостей студентів, орієнтуючись багато в чому на шкільну модель навчання, тоді як студентський період розвитку особистості характеризується передусім становленням позиції дорослої, відповідальної за власне життя особи з індивідуальною метою і цінностями власного буття як в професії, так і в житті загалом. Дорослість – це етап життя людини, який пов'язаний з істотними змінами не тільки в її біологічному стані, а й в психологічній сфері, її стосунках з навколишнім світом, людьми, в усвідомленні самої себе, своєї ролі в житті. Процес дозрівання психофізіологічних функцій досягає граничних висот у 18–19 років. Тому педагоги в процесі професійної діяльності і спілкування із студентами мають певні труднощі: невміння налагодити довірливі відносини; нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента; складнощі у взаємодії з групою студентів, спілкуванні з ними; сповільнене реагування на зміну навчально-виховної ситуації; невміння знаходити нестандартні прийоми у вирішенні проблемних завдань; труднощі в спілкуванні при передачі власного емоційного відношення до того, що відбувається.

Дослідженням вказаних питань займалось багато науковців, зокрема: Б. Ананьев [1], А. Деркач [2], С. Змеєв [3], Г. Сухобська [4], А. Реан [5], М. Ноулз [7] й ін. Їхні дослідження показують, що найбільш продуктивним є процес формування певної якості, в основу якої закладені досягнення студентів як кінцевий результат. Отже, необхідно визначити ті новоутворення, що повинні з'явитися у студентів після закінчення курсу навчання.

Незважаючи на значні теоретичні доробки з цього питання, ще є багато проблем, які потребують постійної уваги з боку методистів, зокрема, проектування системи засобів навчання, що забезпечувало б надійний та достатній рівень готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати психофізіологічні особливості студентів з позиції становлення дорослих, відповідальних за власне життя осіб з індивідуальною метою і цінностями власного буття, обґрунтувати педагогічні технології, що сприяють професійній освіті майбутніх перекладачів.

Особливо важливими поняттями, які допомагають осмислити суть дорослішання людини і отримання нею нового соціального та психологічного статусу є, вважає А. Деркач [2, с. 19], поняття «психологічна зрілість» і «соціальна зрілість» особи. Поняття «зрілість особи» в даний час широко використовується в психології та інших науках. Воно має двоєдину соціально-психологічну суть, що проявляється в своїй внутрішній цілісності. Ступінь зрілості кожного компонента (психологічного і соціального) може бути виражений по-різному: тобто, можна припустити, що при достатньо високій психологічній зрілості може проявитися соціальна незрілість особи, якщо всі свої відносини з соціумом вона буде на основі суто індивідуалістичних та егоїстичних мотивів.

Обов'язковими атрибутами психологічної зрілості дослідники визначають:

- здатність до самостійного прогнозування своєї поведінки на основі розвинутого вміння здобувати потрібну інформацію і аналізувати її стосовно цілей діяльності;
- вміння мобілізувати себе на виконання прийнятого самостійно рішення;
- спроможність до самостійного відстежування ходу виконання власних дій і їхніх результатів;
- можливість до прояву об'єктивної оцінної рефлексії;
- здібність до емоційно зрілої поведінки, емоційно адекватної реакції на власну поведінку [1, с. 6].

Закономірне питання: в чому виявляється психологічна незрілість особи? Відповідь на це питання знаходимо в дослідженнях Г. Сухобської, яка вказує на показники низького рівня розвиненості особи: нездатність людини обґрунтовано прогнозувати і планувати свою поведінку, приймати продумані рішення, співвідносити їх зі своїми можливостями [4, с. 155]. В інтелектуальній сфері це може виявлятися в яскраво вираженому пізнавальному інтересі, прагненні до всього нового, без серйозної практичної спрямованості на його вживання, іноді – в схильності людини до накопичення інформації, але без глибокої її внутрішньої переробки. Якщо міркувати абстрактно, особистість, що повністю розділяє цінності соціуму і реалізує їх в своїй поведінці, може вважатися соціально зрілою. Проте, ймовірно, з поняттям соціальної зрілості треба пов'язати внутрішню установку особистості тільки на ті цінності, які мають

позитивну спрямованість щодо розвитку людства, його культури або цивілізації, тобто на загальнолюдські гуманістичні цінності. Більшість соціальних психологів [5; 6] схиляється до думки, що одним з найважливіших показників соціальної зрілості особистості є її відповідальність перед суспільством і собою, а одним з найважливіших інструментів вимірювання цієї зрілості вважають методику «локус контролю» Дж. Ропера. Вчений визначає місце розташування контролю за подіями у власному житті, встановлює, чи вірить людина в те, що її успіхи і невдачі зумовлені власними зусиллями (інтернальний Л.К.) або на нього впливають зовнішні обставини (екстернальний Л. К.) [6, с. 116]. У період студентства складається особлива соціальна позиція, коли молода людина усвідомлює свою самостійність, навіть якщо вона ще не дозріла для такої позиції за основними особистими критеріями.

На підставі психологічних і соціологічних досліджень [3; 5] можемо віднести студента до категорії дорослих, зазначаючи при цьому невідповідність існуючої моделі навчання тим принципам, котрі визначає андрагогіка як наука про навчання дорослих.

Дорослий студент характеризується такими рисами:

- він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особою;
- він накопичує запас життєвого досвіду;
- його мотивація визначається прагненням вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей за допомогою навчальної діяльності;
- він прагне невідкладної реалізації набутих знань, умінь, навичок, якостей;
- його навчальна діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими, побутовими, професійними або соціальними чинниками.

З урахуванням цього, основні андрагогічні принципи формулюються так:

1. пріоритет самостійного навчання;
2. принцип спільної діяльності;
3. принцип опори на досвід студентів (досвід як джерело навчання);
4. індивідуалізація навчання (індивідуальна програма навчання);
5. системність навчання;
6. контекстність навчання;
7. принцип актуалізації результатів навчання (невідкладна практична реалізація одержаного досвіду);
8. принцип селективності навчання (свобода вибору цілей, джерел, засобів, термінів, оцінювання результатів навчання);
9. принцип розвитку освітніх потреб;
10. принцип усвідомленості навчання;

Абсолютно очевидно, що вказані принципи навчання дорослих не є чимось виокремленим з дидактичних принципів педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними. Головна їхня відмінність в тому, що вони визначають діяльність студентів, насамперед щодо організації процесу навчання, тоді як принципи педагогіки переважно регламентують діяльність викладача. Твердження що студент може розглядатись як дорослий, примушує нас задуматися над специфікою процесу навчання майбутніх перекладачів у вузі.

У дослідженнях відомого американського фахівця в галузі освіти дорослих М. Ноулза висвітлюється два види технології навчання, де головним критерієм є вік студентів. Він визначає педагогічну та андрагогічну технології навчання, причому, на його думку, застосування педагогічної технології обґрунтовано і виправдано при навчанні осіб приблизно до 18 років. Від 18 до 25–30 років коректніше використовувати переважно андрагогічні принципи навчання, а далі – ефективніші андрагогічні технологічні дії [7, с. 33].

Ми виокремили педагогічну та андрагогічну моделі навчання, розуміючи під моделлю навчання систематизований комплекс основних закономірностей діяльності студентів і викладачів.

Порівняльний аналіз цих двох моделей навчання виявляє полярність їхніх характеристик. Це дозволяє сумніватися в реальності безболісного переходу в процесі навчання від однієї моделі до іншої. Педагогічна модель проявляється в реаліях школи. Важко уявити вільне входження студента-першокурсника в умови нової андрагогічної моделі навчання у вузі. Необхідне планомірне входження студента в ситуацію самостійного і відповідального

навчання. На підставі детального аналізу андрагогічної моделі навчання приходимо до висновку, що в умовах навчання у ВНЗ найбільш оптимальним є використання андрагогічних принципів навчання. Проте чи завжди їх використання сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу?

Чинниками, що забезпечують ефективність використання вказаних вище принципів навчання, є високий рівень самосвідомості і відповідальності людини, а також наявність життєвого досвіду у студентів. Життєвий досвід розглядається як одне з джерел навчання і поділяється на побутовий (сімейний, повсякденний), соціальний (спілкування в певному соціальному середовищі), професійний (досвід трудової діяльності) [3; 7]. На нашу думку, таке розуміння досвіду студентів засновано на зовнішніх характеристиках, тут відсутній ціннісно-смысловий аспект досвіду, який розкривається в понятті «особистісний досвід». Особистісний досвід в найзагальнішому вигляді – це досвід осмисленої і рефлексійної поведінки. Оволодіння ним виражається не в предметних знаннях і уміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій. Особистісний досвід – це досвід бути особою, досвід реалізації функцій вибірковості, осмислення діяльності, довільності, креативності, рефлексії, відповідальності, автономності.

Критерії	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
1. Участь в процесі навчання	Педагог займає домінуюче становище, визначає всі параметри навчання: мету, зміст, форми, методи, джерела навчання; студент – майбутній перекладач здійснює діяльність за сприйняттям.	Керівна роль студента – майбутнього перекладача, він один з рівноправних суб'єктів процесу навчання; самостійний пошук студентом інформації, викладач надає допомогу у визначенні параметрів навчання та пошуку інформації.
2. Статус студента	Майбутній перекладач	Майбутній перекладач
3. Мотивація	У викладача – мотив передання соціального досвіду стандартизації навчання; у студента відсутня стійка професійна мотивація, мету та мотиви навчання сприймає ззовні.	Студент усвідомлює власну мотивацію навчання, сам визначає мету свого навчання; педагог надає допомогу у виявленні освітніх потреб та визначенні мети навчання.
4. Характер організації процесу навчання	Роздільна діяльність студентів – майбутніх перекладачів по організації процесу навчання.	Спільна діяльність студентів – майбутніх перекладачів щодо організації процесу навчання.
5. Досвід	Малий особистий досвід студента – майбутнього перекладача і в зв'язку з цим характерна діяльність щодо копіювання викладача; педагог використовує переважно інформаційні методи навчання.	Студент – майбутній перекладач використовує свій досвід як одне з джерел навчання, внаслідок чого спостерігається індивідуалізація навчання – спрямованість на досягнення конкретної індивідуальної мети навчання.

Отже, умовою введення андрагогічного принципу в процес навчання є високий рівень самосвідомості і відповідальності студентів, а також наявність їхнього життєвого досвіду. Це визначає становлення студента суб'єктом власної професійної діяльності – поступову самоорганізацію майбутнім перекладачем свого особистісного освітньо-розвиваючого простору на основі єдності дій викладача і студентів. Тому стратегія сучасної освіти полягає в професійно-особистісному розвитку і саморозвитку викладача, здатності вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в умовах вирішення професійних завдань.

Для обґрунтування сучасного підходу до розуміння взаємодії із студентами як сутнісної характеристики цілісного професійного процесу необхідно звернутися до історіографії питання.

Проблема відносин вихователя і вихованців почала досліджуватися спочатку в рамках теорії колективного виховання, потім аспекти взаємодії розглядалися разом з питанням колективоутворення, етичного виховання, педагогічної майстерності [1; 7]. В середині 60-х років ХХ ст. проблема спілкування і взаємодії набуває теоретичних рис і стає об'єктом спеціальних досліджень. Цей феномен розглядається в єдності внутрішньої і зовнішньої підструктур, причому внутрішню підструктуру становить педагогічне ставлення (особистісно значиме, перцептивне, емоційне і когнітивне віддзеркалення людьми один одного, тобто мотиваційно-потребнісний і перцептивно-когнітивний компоненти). Зовнішня підструктура представлена педагогічним спілкуванням (дія, здійснювана вербальними і невербальними засобами – поведінковий компонент). Розглядаючи педагогічну взаємодію в контексті особистісної парадигми освіти, вказують на наявність в ньому суб'єктивних взаємостосунків, формування яких здійснюється через пошук нових підходів у визначенні змісту і форм співпраці в педагогічному процесі, що розкриває особливу форму активності учасників спільної діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях [2; 5] система відносин особистості і дійсності визначається категорією «позиція особистості», причому активність є характеристикою компонентів відносин особистості (когнітивного, афектного та поведінкового). Таким чином, правомірно розглядати активність суб'єктів взаємодії як основоположне начало організації педагогічної взаємодії, враховуючи її зумовленість індивідуальними цінностями особистості, стали змістом її внутрішнього світу, джерелом суб'єктивної активності.

Теоретичний аналіз педагогічного досвіду [1; 7] підтверджує, що без певного рівня активності людини, яка виражається хоча б в елементарних актах уваги, не може відбутися навіть найпростіший акт пізнання. Тому необхідно визначити рівень і зміст активності студента, що зумовлено тим або іншим методом навчання: активність на рівні сприйняття і поняття; активність уяви і творчого мислення; активність відтворення; відтворення або створення нового; соціальна активність.

Основною тактикою педагога стають співпраця і партнерство, що дає можливість студенту проявити активність, творчість, самостійність, винахідливість. При цьому викладач орієнтований на підвищення суб'єктивної ролі студента, залучення кожного до вирішення загальних справ.

Найпродуктивнішим є спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю, що є особливим стилем педагогічного спілкування, в основі якого лежить єдність високого професіоналізму викладача і його ставлення до професійної діяльності. Ми дослідили, що педагогічна взаємодія – це процес, що виникає в умовах спільної діяльності і безпосереднього спілкування між викладачем і студентом. Результатом такого процесу є продукт, зміст якого залежить від поставленої учасниками взаємодії мети. Специфіка педагогічної взаємодії зумовлена тим, що в його процес залучені не тільки індивідуально – психологічні особливості особи викладача, й особливості студентів, без яких діяльність педагога втрачає значення. Педагогічна взаємодія – це коли викладач і студент разом, синхронно, з опорою на діяльність один одного, зацікавлено здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, спільно усувають прорахунки. На цьому рівні стосунків студент стає суб'єктом, а викладач набуває свого активного союзника.

Необхідно зазначити, що спільна діяльність є способом реалізації взаємодії його учасників в умовах педагогічного процесу. Крім спільної діяльності, взаємодія реалізується у формі спілкування, яке є системоутворюючою ознакою будь-якої взаємодії, у тому числі педагогічної. Будучи найважливішою складовою людського буття, спілкування присутнє у всіх видах людської діяльності. Проте у професії педагога воно з чинника, який супроводжує діяльність, стає категорією професійно важливою, що лежить у природі визначеного творчого процесу, який не можливий поза спілкуванням. У сучасних дослідженнях з педагогіки і психології [1; 2; 7;] спілкуванню приділяється велика увага, що пояснюється потребами і запитам практиці навчання і виховання. Вивчення ведеться у декількох аспектах: одні з них спрямовані на виявлення комунікативних умінь педагога, в інших дослідженнях вивчається проблема взаємостосунків між педагогами і студентами.

Отже, педагогічне спілкування є взаємодією двох (або більше) людей-учасників навчально-виховного процесу, що спрямована на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження

контакту і досягнення загального результату у вказаному процесі. Якісна характеристика педагогічного спілкування, орієнтованого на особистісні особливості студентів, – це оптимальне педагогічне спілкування. Можна назвати такі основні функції спілкування з боку педагога:

- створення якнайкращих умов для розвитку мотивації, творчого характеру навчальної діяльності, правильного формування особи студента;
- забезпечення сприятливого емоційного клімату навчання;
- забезпечення управління соціально-психологічними процесами в навчальному колективі;
- максимальне використання в навчальному процесі особистісних особливостей педагога.

У рамках забезпечення оптимального спілкування важливою умовою його організації є вибраний педагогом стиль спілкування із студентами. Дослідники [1; 2] визначають стиль спілкування як стійку форму способів і засобів взаємодії обох сторін. Стиль спілкування, що забезпечує продуктивність педагогічної взаємодії, є його показником і повинен визначатися такими категоріями: пильна увага до розумового процесу студентів; наявність емпатія; доброзичливість, позиція зацікавленості в успіху студентів; рефлексія педагога.

Отже, педагогічна взаємодія так чи інакше присутня в навчально-виховному процесі. Серед його якісних характеристик, які забезпечують ефективність процесу навчання студентів: бажання і вміння створювати нову реальність на рівні цілей, змісту технологій, розуміння та бачення педагогом змісту освіти і конкретної педагогічної ситуації в ньому як гуманітарного феномена.

Таким чином, умовою введення андрагогічного принципу в процес навчання виступає високий рівень самосвідомості і відповідальності студентів, а також наявність їхнього життєвого досвіду. Саме це визначає становлення студента суб'єктом власної професійної діяльності, а саме: поступова самоорганізація майбутнім перекладачем свого особистісного освітньо-розвиваючого простору на основі єдності дій викладача і студентів. Тому стратегія сучасної освіти полягає в професійно-особистісному розвитку і саморозвитку викладача, здатності вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в умовах вирішення професійних завдань.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Р. Человек как предмет воспитания / Б. Р. Ананьев // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 288 с.
2. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А. А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис/. – М., 1980. – 25 с.
1. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие / С. И. Змеев – М., 1999. – 120 с.
2. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской. – СПб., 2002. – 235 с.
3. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан. – СПб.: ЗАО «Питер», 1999. – 416с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
6. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. – Chicago, 1980. – 44 p.