

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ СИТУАЦІЙНИХ
ДІАЛОГІЧНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

dliia XXI veka [Philosophy of education for the 21st century]. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 512 p. [in Russian].

3. Hlynska, Ye. A. & Tytova, S.V. (2007). *Mizhpredmetni zviyazky v navchanni* [Interpersonal relationships in learning]. Vol.3, Tula: Info, 44 p. [in Russian].

4. Demydenko, V. V. (2008). *Mystetstvo u svitohliadnomu vykhovanni* (formuvannya svitohliadnykh uivavlenn pidlitkiv na urokakh literatury, muzyky, obrazotvorehoho mystetstva [The art of ideological education (formation of philosophical ideas in adolescent class of Literature, Music, Art)]. *Educational book for students of Higher Educational Establishments*. Luhansk: SE "Luhansk National University named after Taras Shevchenko" Publ., 200 p. [in Ukrainian].

5. Zvieriev, I. D. & Maksymova, V. M. (2006). *Mizhpredmetni zviyazky v suchasni shkoli* [Interdisciplinary connections in modern school]. Vol.2, Moscow: Pedahohika, 195p. [in Russian].

6. Kaliuzhna, T. (2013). *Suchasni vymohy do*

profesiinoi pidgotovky maibutnoho vchytelia [Modern requirements for the training of a future teacher]. Scientific notes Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences, no. 4, pp. 32–37. [in Ukrainian].

7. Komenskiy, Ya. A. (1982). *Yzbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical compositions]. Moscow: Pedahohika, vol. 2, 576 p. [in Russian].

8. Pecherska, Ye. P. (2001). *Uroky muzyky v pochatkovykh klasakh* [Music lessons in elementary school]. *Teach. manual for studio higher ped. tutor shut* (Ed.). V. M. Kutsenko. Kyiv: Lybid, p. 271. [in Ukrainian].

9. Smoliaha, N. V. (1990). *Mizhpredmetni zviyazky yak zasib optymizatsii navchalnoho protsesu* [Interdisciplinary relationships as a means of educational process optimization]. *Topical issues of musical education: thematic collection of scientific papers*. Kyiv, pp. 15–25. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.10.2018

УДК 373.3.016:811.161.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.152280>

**Надія Ростикус, асистент кафедри початкової і дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ
СИТУАЦІЙНИХ ДІАЛОГІЧНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У статті розглянуто процес формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ. Розкрито поняття "ситуаційні вправи". Автором визначено періоди й етапи опанування учнями діалогічного мовлення. Запропоновано систему вправ з метою розвитку діалогічного мовлення учнів. Схарактеризовано особливості організації навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до визначених етапів. Обґрунтовано ефективність навчальних ситуаційних вправ у систематичному застосуванні їх на уроках вивчення лексико-граматичного матеріалу.

Ключові слова: діалог; діалогічне мовлення; ситуаційні вправи; система вправ; період; етап.

Рис. 1. Літ. 5.

*Nadiya Rostykus, Assistant of the Elementary and Preschool Education Department
Lviv Ivan Franko National University*

**ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS USING THE SYSTEM OF
SITUATIONAL DIALOGICAL EXERCISES AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSON AT
THE PRIMARY SCHOOL**

In the article, the process of forming the dialogical speech of primary school pupils by means of situational exercises is considered. The concept "situational exercises" is revealed. The author identified the periods and stages of mastering the students' dialogical speech. The system of exercises for the development of the pupils' dialogical speech is proposed based on the competent approach. The peculiarities of the organization of teaching and speech activity according to certain stages are described. It is proved that the system of situational exercises for the purpose of developing the pupils' dialogical speech should consist of exercises from perception through comprehension to expression. The system of exercises includes exercises on the distinction between monologue and dialogical expression, structure analysis and dialogue editing, the use of extra-language means of communication, the formulation of questions and answers, the reorganization of the monologue into dialogue, orientation in the situation of communication, the creation of their own dialogues according to the plot pattern or verbally described situation. The effectiveness of educational situational exercises in the systematic application of them is substantiated. The system of exercises is considered not as supportive of the accelerated rate of development of dialogue speech,

but aimed at providing a solid basis for a long time of application, so that the knowledge, skills and abilities that are enhanced during the learning process are formed properly. It is proved that situational exercises most contribute to the comprehension of the subject and the need for communication taking into account the individual characteristics of each student, their socialization. The emphasis is placed on the fact that mastering any competency in the system is possible provided that the quality of acquiring new skills depends directly on the quality of the pre-acquired skills that are the components of this system.

Keywords: *a dialogue; dialogue speech; situational exercises; a system of exercises; a period; a stage.*

Постановка проблеми. У психологічній науці встановлено, що від рівня володіння рідною мовою залежить розвиток інтелекту людини, а отже, і її здатність до мислення і мовлення. Зорієнтованість сучасної освіти спрямовано на підготовку учнів до життя вже сьогодні. Це виявляє потребу розвитку в учнів умінь і навичок вирішувати життєві ситуації, діалогувати з різними учасниками спілкування. Позитивний вплив на розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів, становлення їхньої особистості, ґрунтовне і поглиблене узагальнення знань з мови, забезпечення мотивації вивчення рідної мови сприяє введення учнів у спеціально змодельовану ситуацію спілкування.

Аналіз наукової літератури дав змогу стверджувати, що важливе місце у дослідженнях лінгводидактив належить формуванню розвитку діалогічного мовлення учнів, застосуванню принципу ситуаційності й ситуаційних вправ на уроках української мови (М. Вашуленко, О. Гончарук, С. Копелюк, Ю. Лелюх, Г. Лещенко, Е. Палихата, В. Сухомлинський, В. Трунова, Л. Шевцова, Г. Шелехова та інші). Проте у науковій літературі простежується епізодичність дослідження проблеми використання ситуаційних вправ як систематичного процесу з метою формування діалогічного мовлення учнів 1–4 класів.

Мета статті – схарактеризувати особливості організації освітнього процесу з використанням запропонованої автором системи ситуаційних вправ на уроках української мови в початкових класах.

Вклад основного матеріалу. Головною метою реформування системи освіти в Україні є нова її якість на всіх рівнях, починаючи від початкової школи до закладів вищої освіти, що має підготувати свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни, зазначає Н. Божик [1, 84 – 85].

Формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей, мотивації до опанування діалогічного мовлення сприяє введення їх у спеціально змодельовану ситуацію спілкування. Ситуаційні вправи – це вправи, які штучно змодельовані в умовах шкільного навчання

відповідно до певних (бажано актуальних і максимально наближених до природних) ситуацій спілкування, що спонукають учнів до створення висловлень діалогічного або монологічного характеру [3].

Зафіксовані дані збору інформації і спостереження уроків у початкових класах показали, що цілісна система ситуаційних вправ для розвитку в учнів діалогічного мовлення можлива за умов наявності в ній відповідного підготовчого етапу. З огляду на це така система має будуватися із трьох періодів: I – спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок; II – підготовчі вправи до створення власних діалогів; III – створення власних діалогів відповідно до навчальної або життєвої ситуації (Рис. 1).

I. Період. Спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок

I. Розрізнення діалогічного тексту (1 – 2 класи). На початковому етапі оволодіння діалогічним мовленням важливе місце відводиться формуванню умінь відрізнити діалогічний текст від монологічного, сприймаючи його на слух. Така робота є підготовкою до аналізу будови діалогу та його особливостей.

На цьому етапі учням у 1 класі варто пропонувати вправи із завданням розглянути малюнки з відомих казок, аналізуючи які, вони зможуть визначити: *на якому малюнку зображено, що казкові особи розмовляють між собою; про що вони можуть спілкуватися; що запитує одна особа, а що відповідає їй інша; як можуть звертатися вони один до одного.*

Усвідомленню поняття *діалог* сприяє зіставлення монологічного тексту з діалогічним. Якщо зміст казки добре відомий першокласникам, то це дає можливість учителю зосередити основну їхню увагу не на змісті уривків, а на особливостях їхньої будови, сприйнятих на слух. Під час виконання таких вправ, першокласники набувають умінь сприймати і розрізнити на слух вид висловлення. Важливою умовою презентації такого мовного матеріалу є вміння педагога використовувати позамовні засоби спілкування, що сприяють сприйняттю школярами почутого.

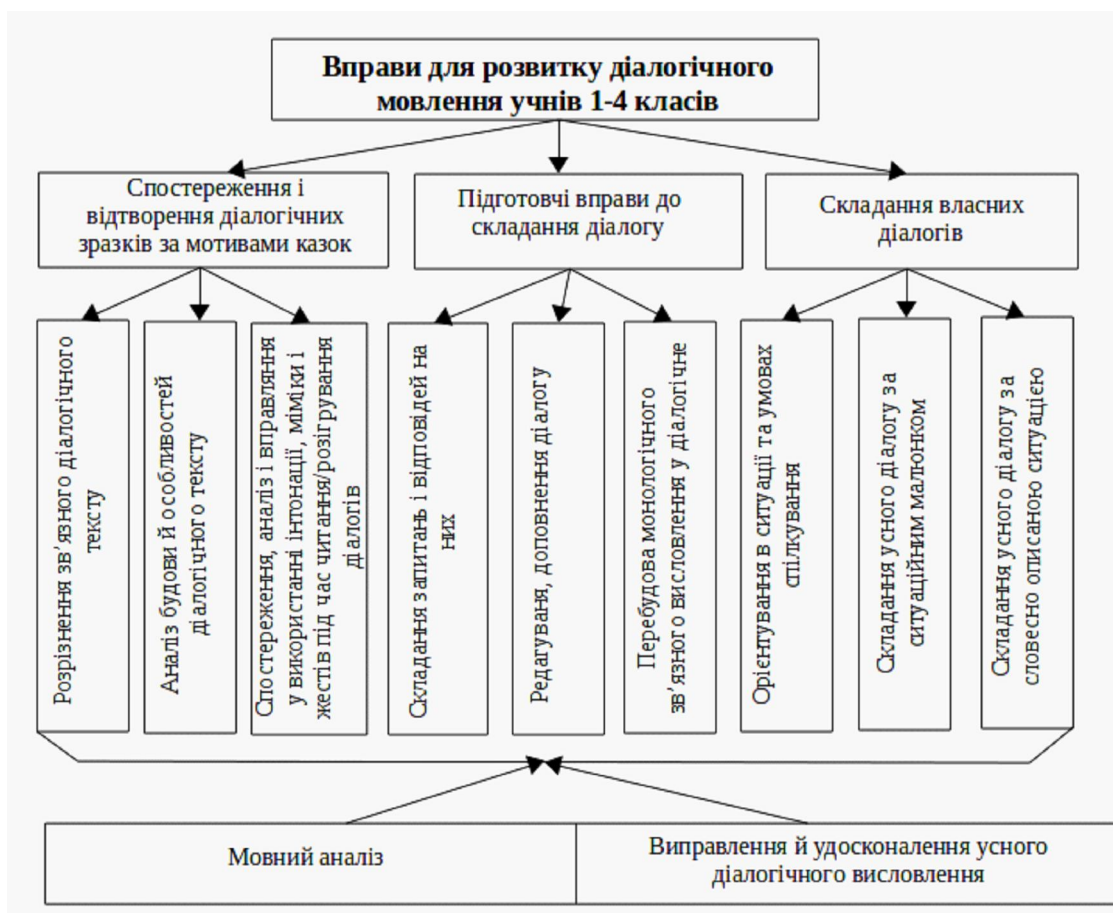


Рис. 1. Система вправ з метою розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів

У 2 класі метою використання вправ для розрізнення діалогічного висловлення є актуалізація набутих умінь й удосконалення їх. Оскільки основне місце для підготовчих вправ щодо складання діалогічного висловлення відведено в 2 класі, то в наступних класах виконання їх відбувається лише з метою актуалізації, поглиблення, удосконалення й діагностування набутих компетентностей. Таким чином, уже у 2 класі варто зменшити кількість вправ для розрізнення діалогічного висловлення за ситуаційними ілюстраціями, а більше використовувати вправи на сприйняття діалогічних текстів на слух.

У системі вправ передбачено, що етап упізнання діалогічного тексту у 3 і 4 класах не має причин для виконання подібних вправ, оскільки навіть учні із початковим рівнем навченості у 3 класі уже вміють відрізнити монологічні висловлення від діалогічних.

II. Аналіз будови й особливостей діалогічного висловлення (1 – 4 класи). Після того, як учні навчилися визначати діалог за прослуханими уривками та ілюстраціями з

відомих їм казок (пропедевтика формування умінь орієнтуватися в ситуації), здійснюється перехід до аналізу будови й особливостей діалогічного тексту. Під час виконання вправ цього типу у значної частини учнів виникають труднощі, пов'язані з наявністю окремих фраз у монологічній розповіді, наприклад, *баба просить і просить*. За нашими спостереженнями, такі слова першокласники сприймали як розмову, тому важливість виконання таких вправ полягає у виявленні наявних або відсутніх саме таких реплік і сприяє тому, щоб школярі в подальшому не сприймали текст як діалогічне висловлення за другорядними ознаками (на аудіальному або графічному рівнях). Від класу до класу вправи на цьому етапі ускладнюються.

На цьому етапі учні 1 класу виконують вправи, у яких запропоновано розглянути малюнок або послухати/прочитати текст із відомих учням казок і визначити: *діалог чи монолог; кількість учасників і реплік; які репліки кому належать; скільки реплік промовляє кожен співрозмовник.*

Виконання запропонованих вправ сприяє формуванню в учнів розуміння поняття *діалогічності*

єдності (без уживання терміна). Більшість вправ у 1 класі учні виконують в усній формі. Проте, для усвідомлення ними поняття *діалогічної єдності*, варто використовувати графічний образ діалогу – умовну схему. Основна ж мета вправ такого типу полягає у формуванні в учнів зорового образу форми діалогу, а не в його прочитуванні. Пропонувати прочитати текст учням потрібно тоді, коли вивчена кількість літер дає можливість читати невеликі тексти.

Якщо в 1 класі учні ознайомлювалися з умовною графічною моделлю діалогу, також прослуховували уривки діалогічних текстів із відомих їм казок, визначали кількість реплік, яка репліка кому належить, то учням 2 класу варто пропонувати прослухати або прочитати діалогічний текст із близьких їхньому життєвому досвіду ситуацій, що є складнішим, оскільки зміст казок учням добре відомий, а зміст діалогічного висловлення на тему, близьку їхньому життєвому досвіду, є новим. У 3 – 4 класах цей етап відбувається на початку навчального року і має на меті актуалізувати і водночас діагностувати наявні в учнів знання, набуті в попередніх класах.

III. Спостереження, аналіз і вправління у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів (1 – 4 класи). Зміст, види і форми цього етапу мають наскрізний характер для учнів 1 – 4 класів, проте змінюється міра допомоги вчителя й учнівської самостійності у процесі виконання завдань, якість досягнутого учнями результату. Спостереження над інтонацією допомагає учням усвідомити її роль, навчитися інтонаційно правильно оформляти синтаксичні конструкції з різними смисловими відношеннями відповідно до заданої комунікативної мети.

На цьому етапі варто запропонувати учням послухати розмову між героями казки (фрагмент аудіо/відеозапису з казки) і визначити: *скільки реплік припадає на кожного учасника; які репліки кому належать; з якою інтонацією говорять герої; які жести і міміку використовують; як звертаються співрозмовники один до одного.* Після аналізу почутого/побаченого варто запропонувати учням уявити себе цими героями і розіграти діалог, використовуючи відповідні позамовні засоби. Наступні вправи варто ускладнювати самостійним прочитуванням (на вивчені літери) розмови і вправлінням у визначенні доцільного інтонаційного навантаження. Різновидом таких вправ є вправа із завданням пригадати розмову героїв із відомої казки і відтворити її. При цьому варто використовувати відповідні маски, засоби

пальчикового і лялькового театру, тобто, вводити учнів в уявну, казкову ситуацію.

Вправи цього етапу у 2 – 4 класах спрямовані на те, щоб учні чули зразок використання інтонації мовцями (аудіо/відеозаписи), і самостійно визначали інтонаційне наповнення мовленого, пригадавши уривок із відомої казки.

II. Період. Підготовчі вправи

IV. Складання запитань і відповідей на них (1 – 4 класи). Уміння ставити запитання і відповідати на поставлені співбесідником лежать в основі розвитку діалогічного мовлення і зосередженості на співрозмовникові.

Під час виконання таких вправ, учні практично переконуються у важливості використання звертань до співрозмовника. Особливості звертання учні початкових класів освоюють за навчальною програмою з української мови під час вивчення відмінків іменника. Проте ще з 1-го класу вчитель проводить пропедевтичну роботу над лексико-граматичним значенням звертань, що зумовлено потребою у спілкуванні учнів шестирічного віку. Цьому сприяють вправи із завданнями: *розглянути сюжетний малюнок/ послухати уривок із відомої казки, уявивши себе одним із героїв цієї казки, поставити одне або кілька запитань іншому героєві; запитати свого сусіда по парті про ... (вказати, про що саме).*

У 1 класі етап формування умінь ставити запитання і відповідати на них набуває глибшого характеру, якщо вони утворюють діалогічну єдність. Коли учні ставлять два-три запитання (за будь-яким джерелом інформації) і отримують відповіді на них, відбувається своєрідне розігрування діалогу, оскільки, відповідно до вимог навчальної програми з української мови першокласники складають і розігрують діалоги за темами, близькими до їхнього життєвого досвіду після попередньої підготовки (обговорення змісту, роботи зі словом, словосполученням, етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються в діалогах тощо), що має інший характер, аніж складання і розігрування діалогів у наступних класах. Тому складання і розігрування діалогів у 1 класі віднесено до етапу формування запитань і відповідей на них.

Основна мета вправ цього етапу у 2 класі полягає у виробленні вмінь формулювати запитання, проте, залежно від змістового наповнення вправ, учням, за можливості, варто пропонувати звернутися на ім'я до того, у кого будуть запитувати. Другокласники мають труднощі у використанні звертань, на що є

зрозумілі причини. У 2 класі етап складання запитань і відповідей на них доповнюється вправами із завданнями: *послухати речення (кілька речень) і визначити, чи це речення є відповіддю (-ями) на якесь запитання; сформулювати таке запитання, щоб це речення було відповіддю на нього.*

Вправи такого типу у 3 – 4 класах варто використовувати з метою актуалізації набутих компетентностей у попередніх класах, а ускладненість змісту сюжетних малюнків і текстів сприяють удосконаленню їх відповідно до заданих програмових вимог у контексті реалізації принципів систематичності і наступності в навчанні.

V. Редагування готових діалогічних зразків (2 – 4 класи). Не менш важливим видом роботи у процесі розвитку й удосконалення діалогічних умінь є навчальне редагування (виправлення помилок, удосконалення діалогу відповідно до стилю мовлення і мети висловлення). Роботу з редагування готових діалогічних зразків представлено у таких можливих варіантах: *відновлення послідовності реплік із відомих учням казок; відновлення послідовності реплік із невідомого діалогу після попереднього прочитування; відновлення послідовності реплік із невідомого діалогу без попереднього прочитування; виправлення/доповнення/уточнення реплік у пропонованому діалозі.*

У 3 – 4 класах вправи етапу редагування і доповнення діалогу спрямовано не на відновлення послідовності реплік, а більше на виправлення допущених помилок, доповнення діалогу репліками у визначених для цього місцях.

VI. Перебудова монологічного висловлення в діалогічне (2 – 4 класи). Наступним етапом розвитку вмінь і навичок будувати тексти-діалоги є робота над складанням діалогів на основі поданого монологічного тексту, яка виконується на творчому рівні, оскільки вона сприяє усвідомленню різниці між монологом і діалогом у процесі створення власних текстів.

Для успішного оволодіння діалогічним висловленням неможливо обійтися без аналізу монологічного висловлення. Проте самого аналізу монологу недостатньо, оскільки тоді йшлося б про розвиток монологічного висловлення. З огляду на це, щоб опанувати діалогічне мовлення, потрібно, як зазначено вище, усвідомити різницю між двома видами висловлень, зокрема монологічного тексту з непрямою мовою, оскільки першокласники і незначна частина другокласників часто помилково відносять монологічний текст із непрямою мовою до діалогічного висловлення.

Вправи цього етапу містять у собі завдання: 1) *прочитати два тексти про одну і ту саму подію у монологічній і діалогічній формах; визначити, що між ними спільного; чим ці тексти відрізняються один від одного;* 2) *прочитати текст; визначити, це монолог чи діалог; перебудувати поданий текст так, щоб утворилася розмова між дійовими особами тексту.*

У другокласників умінь складати власні діалоги ще немає, оскільки всі попередні вправи слугували тільки підготовкою до складання його, і цей перехід повинен відбуватися поступово. Тобто, для складання власного діалогу учень повинен знати особливості його будови, уміти формулювати запитання і відповідати на поставленні, бачити розвиток події, тобто володіти інформацією про подію, явище або предмет, навколо яких розгортається розмова. Вправи на перебудову монологічного висловлення в діалогічне забезпечують плавний перехід від відтворення готового діалогу до створення власного. Це забезпечується тим, що зміст розмови вже, по-суті, відомий, оскільки викладений у монологічній формі, і учні більшу увагу приділяють наданню форми діалогу готовому змісту.

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування (2 – 4 класи). Мета цього етапу полягає у формуванні усвідомлення учнями основних складників мовленнєво-комунікативної діяльності. З огляду на те, що робота з орієнтування в ситуації спілкування простежується і на попередніх етапах оволодіння діалогічним мовленням, проте на цьому етапі вправи мають бути чітко спрямовані на визначення і характеристику учнями ситуації спілкування: *між ким відбувається розмова; де саме, у якій ситуації можуть знаходитися співрозмовники; з якою метою вони можуть спілкуватися між собою.*

Такі вправи сприяють усвідомленню учнями предмета і потреби спілкування.

III Період. Складання власних діалогів

VIII. Складання діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком (2 – 4 класи). Складання і розігрування діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком варто розпочинати з 2 класу, оскільки у другокласників уже наявні певні вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, визначати репліки комунікантів і діалогічні єдності, ставити запитання і відповідати на них. Звичайно, що перелічені вміння учні продовжують розвивати і в наступних класах з поступовим ускладненням матеріалу, але посилюючи для кожної вікової категорії.

Цей етап передбачає виконання вправ у парі. Вправи представлено у вигляді ситуаційної картки, у якій зазначено: *завдання, учасників, місце, ситуацію, мету, мовленнєво-комунікативні завдання (дотримуватися правил спілкування; правильно звертатися до співрозмовника; уживати слова ввічливості; уживати рекомендовані слова; дотримуватися відповідної інтонації, міміки і жестів)*. Після того, як учні набули достатніх умінь відтворювати діалоги із відомих їм казок і перебудовувати монологічні висловлення в діалогічні, потрібно здійснювати перехід до складання власного діалогічного висловлення за сюжетним малюнком.

Оскільки ситуаційні вправи за сюжетним малюнком відрізняються від вправ за описаною ситуацією, то ці засоби доцільно використовувати паралельно. Проте в 2 класі варто розпочати роботу над виконанням вправ за сюжетним ситуаційним малюнком (такі вправи також містять опис ситуації спілкування).

ІХ. Складання діалогів за описаною ситуацією (2 – 4 класи). Складність побудови діалогу за описаною ситуацією виражається в тому, що школярам необхідно утримувати в пам'яті всі обставини й умови ситуації до закінчення висловлення. Такий вид роботи має творчий характер. Алгоритм виконання вправ такого зразка є аналогічним до попереднього етапу, але без наявного сюжетного ситуаційного зображення, що сприяє більш самостійним діям учнів, розвитку їхньої уяви, оскільки відсутній конкретно створений образ події.

На початку цього етапу вчитель обирає картку із ситуацією для складання і розігрування діалогу і організовує учнів на виконання завдань шляхом зазначення звертань, увічливих слів і тих слів, які рекомендовано використати. Після того, як школярі навчаються користуватися навчальною картою, отримують картки тієї самої структури, проте з наявним вільним місцем для запису звертань, увічливих слів і тих слів, які можуть бути використані в розмові. Процес запису цих слів залежить від індивідуальних особливостей учнів: запис під час фронтальної бесіди, у роботі в парі, з індивідуальною допомогою вчителя.

Варто зазначити, що зміст картки сприяє:

- вищому рівню усвідомлення учнями записаних слів, аніж за готовим записом;
- відповідності записів для тих учнів, які розігруватимуть діалог (звертання, окрім словникових слів учні мають можливість записати і ті слова, які найкраще підходять до змісту їхнього діалогу тощо);

- практичності у використанні карток учителями, оскільки всі теми є близькими життєвому досвіду школярів, незалежно від класу, у якому вони навчаються, а рівень складності визначається умінням поєднати дібрані лексеми у синтаксичні конструкції.

Складання і розігрування власних діалогів за сюжетним малюнком або словесно описаною ситуацією потрібно використовувати паралельно. Виокремлення таких вправ для окремих етапів здійснено умовно й аргументовано тим, що цей поділ важливий як етап на початку застосування ситуаційних карток, оскільки сюжетний малюнок певною мірою виконує роль ситуаційної підтримки, що зумовлено створеним образом події.

Висновки. Розроблена система вправ не повинна сприяти пришвидшеному темпу розвитку діалогічного мовлення, а забезпечити міцну основу протягом тривалого часу застосування, щоб ті знання, уміння і навички, які формуються у процесі навчання, не стали поверховими. Тому під удосконаленням мовного спілкування потрібно розуміти тривалий процес покращення, а не пришвидшення в оволодінні певними знаннями, уміннями і навичками. Таким чином, покращення – це, передусім, якісні зміни, а пришвидшення – кількісні. Оволодіння будь-якою компетентністю в системі можливе за умови, якщо якість набуття нової навички безпосередньо залежить від якості навичок, попередньо набутих, які є складниками цієї системи. Це реалізується за умови, якщо у процесі набуття нової навички учень основну увагу акцентує на новому, а не на тих уміннях і навичках, які вже мали б бути сформованими і виконуватися на рівні автоматизму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божик Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти в Україні / Н. Божик // Молодь і ринок. – 2018. – №7 (162). – С.84–89.
2. Гірняк С. Комунікативний підхід до вивчення рідної мови у початкових класах. Донецький інститут соціальної освіти. Akademia Polaska w Siedlecach. Літературознавчі та лінгвістичні студії. Донецьк; Седльце; Дрогобич: Коло, 2006. – С. 239–246.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1997. – Т. 3: Серце відаю дітям; Народження громадянина; Листи до сина. – 670 с.
5. Формування предметних компетентностей

**ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

вучнів початкової школи / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.

REFERENCES

1. Bozhyk, N. (2018). Intehratyvnyi pidkhdid do navchannia v konteksti reformuvannia systemy osvity v Ukraini [An Integrative Approach to Learning in the Context of the Reform of the Ukrainian Education System]. *Youth and market*, Vol. 7 (162), pp.84–89.[in Ukrainian].

2. Hirniak, S. (2006). Komunikatyvnyi pidkhdid do vyvchennia ridnoi movy u pochatkovykh klasakh. Donetskyi instytut sotsialnoi osvity [A communicative approach to the studying of native language in elementary classes]. *Akademia Polaska w Siedlcach. Literary and linguistic studies*. Donetsk; Siedltse; Drohobych: Kolo, pp. 239–246. [in Ukrainian].

3. Pometun, O. I. & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia: nauk.-metod. posib.* [A modern lesson. Interactive Learning Technologies: Scientific and Methodological manual]. Kyiv: A.S.K., 192 p.[in Ukrainian].

4. Sukhomlynskyi, V. O. (1997). Vybrani tvory: u 5 t. [Selected works: 5 volumes]. Kyiv: Radianska shkola, Vol. 3: *I give my heart to children; Birth of a citizen; Letters to the son*, 670 p. [in Ukrainian].

5. Bibik, N. M., Vashulenko, M. S. & Martynenko, V. O. et al. (2014). *Formuvannia predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoї shkoly* [Formation of subject competences of students of elementary school]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 346 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.10.2018

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.152281>

Хосейн Саксон, аспірант

ПрАТ “ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом”

**ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто теоретичні аспекти формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Наведено основні групи професійно значущих якостей майбутніх фахівців будь-якої сфери діяльності. Доведено, що професійно значущі якості є найважливішими чинниками професійної придатності майбутніх фахівців. Розкрито сутність процесу формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Акцентовується увага на педагогічних умовах формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

***Ключові слова:** професійно значущі якості; формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців; педагогічні умови.*

Літ. 13.

Hossein Saxson, Postgraduate Student

*Private Joint-Stock Company “Higher Educational Establishment
Interregional Academy of Personnel Management”*

**APPROACHES TO FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF
FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article deals with the theoretical aspects of the formation of professionally significant qualities of future specialists in higher education institutions. The main groups of professionally significant qualities of future specialists of any sphere of activity are presented. The author specifies professionally significant qualities that are the most important factors of professional competence of future specialists, and reveals the essence of the process of formation of professionally significant qualities of future specialists. The emphasis is placed on the pedagogical conditions of the formation of professionally significant qualities of future specialists in higher education institutions. The competitiveness of workers is characterized by an indicator of the quality of their professional training, the possibility of realizing the formed professionally significant qualities in working conditions of today. In this regard, the issue of scientific research of modern approaches to the effective formation of professionally significant qualities of future specialists in higher education institutions, which should ensure the quality of their professional activities in the new socio-economic conditions, is of particular interest. The article outlines two processes of professional formation, the formation of the attitude towards their profession, increasing the level of enthusiasm for its content and the formation of practical skills, achievement of skill level. It is stressed that both processes are interconnected. It is also noted on the starting point for professional formation is the formation of a proper attitude to their profession, the