

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 5 (124) 2018

ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

ББК 72

Н 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
25.10.2018 р. (Протокол № 3)

Внесено до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богущ А. М. **Головний редактор** - доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Карпова Е. Е. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Койчева Т. І. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Копусь О. А. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Курлянд З. Н. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ліненко А. Ф. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Садовська Е. кандидат педагогічних наук (Польща)

Засновник: **Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»**

Н34 Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 5 (124). Серія: Педагогіка. Одеса: ПНПУ
імені К. Д. Ушинського, 2018. – 108 с.

ББК 72

Рік заснування - грудень 1997 року
Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №21672-1572 ПР
видане Міністерством юстиції України 02.11.2015 р.
ISSN 2414-5076 (Print)
ISSN 2617-6688 (Online)

Здано до набору 29.18.2018 р.
Підписано до друку 30.10.2018 р.
Формат 60x90/16. Папір друк. №1.
Обл.-вид. арк. 11,5. Ум. друк. арк. 10,5.
Наклад 100 прим. Зам. № 81.
Комп'ютерна верстка: Буднік А. О.
Редакція англійських текстів: Попова О. В.

© Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського, 2018

«Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»
індексується у таких базах даних:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Research Bible (Academic Resource Index)

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26
тел. +38 (048) 718-57-22
E-mail: nv.pnpu@gmail.com
Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ
ДУМКУ АВТОРА!**

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

of

**SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL
UNIVERSITY**

NAMED AFTER K. D. USHYNSKY

JOURNAL

PEDAGOGICAL SCIENCES

№ 5 (124) 2018

ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky

BBC 72

H 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5>

Recommended for printing and dissemination via the Internet by the Academic Council of
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
25 October, 2018 (Minutes № 3)

The journal is included into the List of Scientific Professional Editions of Ukraine
(Order issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16 May, 2016 # 515)

EDITORIAL BOARD:

Bogush A. M. **Editor-in-chief** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Bogdanova I. M. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Karpova E. E. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kopus O. A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Koycheva T. I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kurlyand Z. N. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Linenko A. F. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Sadowska E. Doctor of Philosophy (Candidate of Pedagogical Sciences) (Poland)

Founder: **State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»**

H34 Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky. Issue 5 (124). Series: Pedagogy. Odesa: SUNPU
named after K. D. Ushynsky, 2018. – 108 p.

BBC 72

Year of foundation – December, 1997
Certificate of re-registration: KB №21672-1572 ПП
issued by the Ministry of Justice of Ukraine
on 2 November, 2015.
ISSN 2414-5076 (Print)
ISSN 2617-6688 (Online)

© South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky, 2018

Submitted for type-setting on 29 October, 2018.
Signed for printing on 30 October, 2018.
Format 60x90/16. Printing paper №1.
Offset printing. Publisher's signature 11,5.
Conventional printed sheets 10,5.
Circulation 100 copies. Order № 81.
Computer layout by Budnik A.
Edition of English texts by Popova O. V.

«Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky» is indexed in these data bases:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Research Bible (Academic Resource Index)

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES
AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!**

ЗМІСТ

<i>Босенко А. І., Федоренко І. В., Радзієвський Р. М.</i>	<i>Організаційне упорядкування як засіб удосконалення фізичної підготовки військовослужбовців</i>	<i>7</i>
<i>Мигович І. В.</i>	<i>Політика інтернаціоналізації класичного університету як шлях до кокурентоспроможності національної системи вищої освіти</i>	<i>14</i>
<i>Хань Ле</i>	<i>Наукові підходи та педагогічні принципи формування виконавсько-поліфонічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано</i>	<i>22</i>
<i>Столярова В. А.</i>	<i>Характеристика рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва</i>	<i>28</i>
<i>Московчук Н. М.</i>	<i>Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови як педагогічна умова формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей</i>	<i>33</i>
<i>Бозуш А. М.</i>	<i>Методика навчання образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку</i>	<i>39</i>
<i>Пань Сіноюй</i>	<i>Методика підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів</i>	<i>45</i>
<i>Бабенко В. В.</i>	<i>Компетентнісний підхід як об'єкт теоретичного аналізу в педагогічній науці</i>	<i>52</i>
<i>Орехова Л. І., Кантаржи Н. І.</i>	<i>Особливості навчання іноземних студентів української мови</i>	<i>59</i>
<i>Кірдан О. П.</i>	<i>Професійна підготовка майбутніх економістів періоду української незалежності в дзеркалі наукових досліджень</i>	<i>65</i>
<i>Мен Ян</i>	<i>Структура і методи підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності</i>	<i>71</i>
<i>Ванюк О. І.</i>	<i>Корекція імунної системи у спортсменів у підготовчому періоді</i>	<i>76</i>
<i>Копузь О. А., Кучерява О. А.</i>	<i>Синтаксичні вправи в лінгвокультурологічному аспекті</i>	<i>80</i>
<i>Русалкіна Л. Г.</i>	<i>Результати впровадження експериментальної методики англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів</i>	<i>87</i>
<i>Бузовська Ю. Ф.</i>	<i>Діагностика рівнів підготовленості майбутніх судоводіїв до міжкультурної комунікації</i>	<i>91</i>
<i>Баранова В. В.</i>	<i>Розвиток мовлення двомовної дитини третього року життя у двомовних сім'ях</i>	<i>97</i>
<i>Босак Н. Ф.</i>	<i>Спецсеминари з фонетики й орфоенії української мови для студентів філологічних факультетів</i>	<i>103</i>

CONTENTS

<i>Bosenko A., Fedorenko E., Radzievskii R.</i>	<i>Organizational streamlining as a means of improvement of military servicemen's physical training</i>	<i>7</i>
<i>Myhovysh I.</i>	<i>Classical university internationalization policy as the way to ensure competitiveness of national higher education system</i>	<i>14</i>
<i>Han Le</i>	<i>Scientific approaches and pedagogical principles aimed at the formation of performing polyphonic skills of the future musical art teachers in the process of learning how to play the piano</i>	<i>22</i>
<i>Stolyarova V.</i>	<i>Characteristics of proficiency levels of the future dress cutters at the clothing manufacture</i>	<i>28</i>
<i>Moskovchuk N.</i>	<i>Providing foreign students' positive motivation to the learning of ukrainian for specific purpose as a pedagogical condition for the formation of the ukrainian-language professional-communicative competence of the future foreign specialists majoring in technical specialties</i>	<i>33</i>
<i>Bogush A.</i>	<i>Teaching methods of pre-school aged children's figurative expressive speech</i>	<i>39</i>
<i>Pan Xingyu</i>	<i>Experimental verification of the training methods aimed at bachelors of musical art in developing of pupils' audial culture</i>	<i>45</i>
<i>Babenko V.</i>	<i>Competence-based approach as the object of theoretical analysis in pedagogics</i>	<i>52</i>
<i>Orekhova L., Kantarzhi N.</i>	<i>Features of teaching foreign students in ukrainian language</i>	<i>59</i>
<i>Kirdan A.</i>	<i>Professional training aimed at future economists of the ukrainian independence period in the mirror of scientific research</i>	<i>65</i>
<i>Meng Yang</i>	<i>Structure and methods of the foreign students training in vocal-professional activities</i>	<i>71</i>
<i>Vayuk O.</i>	<i>Correction of sportsmen's immune system within the preparatory period</i>	<i>76</i>
<i>Kopus O., Kucheriava O.</i>	<i>Syntactic exercises in the framework of the linguocultural aspect</i>	<i>80</i>
<i>Rusalkina L.</i>	<i>The implementation results of the experimental methodology of the english-language professional training targeted to future doctors</i>	<i>87</i>
<i>Buzovska Y.</i>	<i>Diagnostics of future navigators' proficiency levels in cross-cultural communication</i>	<i>91</i>
<i>Baranova V.</i>	<i>Speech development of three-year-old children born in bilingual families</i>	<i>97</i>
<i>Bosak N.</i>	<i>Special seminars in phonetics and orthoepy of the ukrainian language aimed at students of philological departments</i>	<i>103</i>

Анатолій Іванович Босенко,
доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук,
завідувач кафедри біології і охорони здоров'я,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3472-0412>

Ілля Володимирович Федоренко
магістрант,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

Ростислав Михайлович Радієвський,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
організації державної охоронної діяльності та безпеки,
Інститут управління державної охорони України,
Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка,
вул. Петра Болбочана, 8, м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ УПОРЯДКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У роботі проаналізовано ефективність організаційних методів підвищення рівня фізичної підготовленості військовослужбовців штабного корпусу, чії функціональні обов'язки зумовлюють малорухомий режим служби. У дослідженні взяли участь 50 військовослужбовців штабу одного з оперативних командувань ЗСУ. Встановлено, що належне урахування результатів щорічного оцінювання фізичної підготовленості сприяє зростанню показників.

Ключові слова: фізична підготовка, військовослужбовець, штабна справа, професійна діяльність, самостійна підготовка, індивідуальні тренування, організаційний вплив

Проблемні питання фізичної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України (далі – ЗСУ) всебічно висвітлено багатьма авторами. Різноманітні шляхи підвищення ефективності занять із фізичної підготовки військовослужбовців запропоновано в роботах А. Одерова і співавторів (2014), А. Босенка і співавторів (2017), С. Номеровського і співавторів (2009), О. Ольхового (2015), В. Кирпенка і співавторів (2015). Окремі автори пропонують внести зміни до концепції фізичної підготовки ЗСУ (Ольховий, 2015) або запровадити нові вікові групи військовослужбовців для занять і складання нормативів із фізичної підготовки, які врахують сучасні соціальні умови військової служби та вікові зміни рівня рухових здібностей (Номеровський, Бондарев, 2009).

У низці робіт обґрунтовано ефективність фізичного вдосконалення військовослужбовців шляхом використання комплексних вправ та спеціальних засобів, характерною ознакою яких є швидке переключення від одного виду рухів до іншого (Аналіз змісту методик..., 2014; Спеціальна фізична підготовка..., 2015; New Army Physical..., 2010; Kameradschaft..., 2017).

Система фізичної підготовки у ЗСУ побудована на підставі вимог статутів, відповідних настанов та внутрішніх наказів командирів військових частин або окремих підрозділів. Спрямованість, обсяг і форми занять фізичною підготовкою в збройних силах визначаються «Настановою з фізичної підготовки у Збройних

Силах України» (НФП–2014), що має багаторівневу структуру та охоплює всі сфери професійної діяльності військовослужбовців (Тимчасова настанова, 2014).

Водночас, існують деякі проблемні питання ефективності системи, щодо фізичної підготовки офіцерського складу штабного корпусу ЗСУ. Об'єктивна сторона недостатньої ефективності чинної системи фізичної підготовки щодо означеної категорії військовослужбовців пов'язана із чинниками, які складають специфіку їхньої повсякденної службової діяльності. Найбільш суттєві з них, це:

- об'єктивна відсутність у розпорядку робочого дня деяких основних форм проведення фізичної підготовки (ранкова фізична зарядка, тренування в процесі освітньо-бойової діяльності) та більш висока питома вага її додаткових форм (самостійна підготовка; індивідуальні фізичні тренування; фізкультурні паузи);

- функціональні завдання професійної діяльності, що зумовлюють малорухомий, переважно сидячий режим робочого дня;

- відносна віддаленість штабу та його управління від навчально-спортивних споруд.

Суб'єктивною стороною недоліків чинної системи фізичної підготовки військових цієї категорії є:

- уявна відсутність потреби у високому рівні фізичної готовності для успішного виконання функціональних обов'язків;

- низька пріоритетність завдань фізичної підготовки у свідомості штабістів, порівняно з їхніми іншими поточними завданнями, низький рівень усвідомлення цінності здоров'я як власного капіталу (Пангелова, Мінкін, 2015);

- недостатнє адміністративне стимулювання військовослужбовців та їхніх керівників для занять із фізичної підготовки.

Показано, що керівництво штабних підрозділів не виявляє високої зацікавленості у організації фізичної підготовки у формі планових навчальних занять та участі підлеглих у спортивно-масовій роботі. Явка на планових заняттях із фізичної підготовки залишається вкрай низькою, участь у спортивних змаганнях – епізодичною.

Зазначені умови засвідчують значний вплив на рівень фізичної готовності індивідуальних зусиль та самостійної підготовки кожного військовослужбовця, що належить до досліджуваної категорії.

З огляду на викладене, вважається за доцільне здійснення впливу саме на суб'єктивну сторону проблем фізичної підготовки військовослужбовців – фахівців сфери управління. Така думка збігається із висновками та результатами досліджень деяких учених. Так, Н. Пангелова та Д. Мінкін, проаналізувавши у своєму теоретичному дослідженні сучасний досвід фізичної підготовки у збройних силах провідних держав світу, серед шляхів удосконалення процесу фізичної підготовки особового складу ЗСУ вирішальною вважають спрямованість на формування та закріплення усвідомленої, заснованої на глибоких знаннях та переконаннях мотивації до фізичного загартування, стійкої звички самостійно турбуватися про власне здоров'я (Пангелова, Мінкін, 2015).

Водночас, незважаючи на свою важливість у сучасних умовах, практичні питання фізичного вдосконалення офіцерів штабного корпусу не розкрито в науковій літературі. Крім того, не розглядався й мотиваційний потенціал організаційного впливу та стимулювання фізичної підготовки, яке у настановах, відповідних наказах прописане не чітко.

Враховуючи викладене, за мету дослідження було поставлено вивчити динаміку фізичної підготовленості військовослужбовців штабного корпусу ЗСУ під впливом організаційних заходів упорядкування обліку її результатів.

В роботі використано такі *методи дослідження*: теоретичні (аналіз та узагальнення літературних джерел) – для розкриття суті проблеми та визначення напрямів її вирішення; педагогічні (спостереження, тестування, експеримент) – для обґрунтування і визначення ефективності впливу застосованих організаційних заходів на підвищення фізичної готовності військовослужбовців; математичні – для статистичної обробки експериментальних даних та оцінювання достовірності (Спеціальна фізична підготовка..., 2015).

Дослідження проведено на базі одного з управлінь штабу оперативного командування «Н»

ЗСУ (назву підрозділу змінено з міркувань військової етики) з березня 2016 року до жовтня 2018 року. Для його здійснення було відібрано групу офіцерів управління віком 25–27 років (n=50), що відповідало середині діапазону першого зрілого віку, за принципом випадкового відбору осіб у вибірку (Сергієнко, 2010).

У якості організаційного заходу впливу було ініційовано видання вказівки щодо конкретних механізмів урахування результатів складання військовослужбовцями щорічних іспитів із фізичної підготовленості у документальних матеріалах атестування, заохочення, призначення на вищу посаду та присвоєння чергового військового звання.

Для визначення ефективності заходів організаційного впливу на підвищення фізичної готовності військовослужбовців було проведено аналіз динаміки показників окремих контрольних фізичних вправ, які відповідно до НФП-2014 належать до переліку контрольних комплексів та характеризують загальну фізичну підготовленість (біг 100 м, підтягування на перекладині, біг 1 км) і рівень військово-прикладних навичок військовослужбовців (виконання прийомів рукопашного бою). Оцінювання фізичної підготовленості, шляхом складання іспитів на основі вищезазначених вправ, проводилося один раз на рік у період травень-жовтень. Усі призначені для перевірки вправи виконувались особовим складом протягом одного робочого дня у такій послідовності: біг 100 м, підтягування на перекладині, рукопашний бій, біг 1 км. На іспиті з рукопашного бою виконувалися п'ять передбачених програмою прийомів різних груп, які оцінювалися за п'ятибальною системою:

- «відмінно», якщо виконано п'ять прийомів;
- «добре», якщо виконано чотири прийоми;
- «задовільно», якщо виконано три прийоми;
- «незадовільно», якщо виконано менше, ніж три прийоми.

Результати дослідження оброблено та проаналізовано за загальноприйнятими методами статистики (Сергієнко, 2010) з використанням програми Excel. Достовірність різниці між середніми значеннями досліджених показників визначалася з використанням t-критерію Ст'юдента.

Результати дослідження показали, що явка на планових навчальних заняттях (до 10 % особового складу) та активність участі у спортивно-масових заходах (до 2 % особового складу) протягом експерименту змін не зазнали та лишилися на низькому рівні. Отже, основна частина військовослужбовців, як і раніше до застосування заходів впливу, віддала перевагу додатковим індивідуальним формам фізичної підготовки.

Одержані дані характеризують низький вихідний рівень фізичної підготовленості військовослужбовців-штабістів за окремими та інтегральними критеріями (табл. 1). Так, пріоритетне значення в іспиті має витривалість та прискорене пересування місцевістю (біг 1 км) і його результати на 15–20 відсотків нижчі за нижню межу оцінки «задовільно» для військовослужбовців

Збройних сил України. Аналогічно середньо групові вихідні дані свідчать, що середнє арифметичне значення загальної оцінки фізичної підготовленості

відібраної групи військовослужбовців знаходиться також нижче рівня «задовільно».

Таблиця 1

Вихідні показники фізичної підготовленості військовослужбовців штабного корпусу 2016 р.

Вид програми	\bar{X}	σ	m	v, %
Біг 1 км, с	248,84	25,21	3,57	10,13
Біг 100 м, с	14,50	1,09	0,15	7,56
Підтягування на перекладині, рази	10,78	2,58	0,37	23,95
Рукопашний бій, бали	3,22	1,17	0,16	36,20
Загальна оцінка, бали	2,66	1,10	0,16	41,33

Зазначимо таку особливість фізичної підготовленості обстежених офіцерів, яка виявлялась у значній індивідуальній різниці у рівнях підготовленості за більшістю видів тестування, про що свідчить коефіцієнт варіації (v, %) показників, який відповідно до класифікації статистики (Сергієнко, 2010) відноситься до високого рівня варіативності та у 1,5–2 рази перевищував нижню межу діапазону, тобто серед обстежених було виявлено особи як з високими, так і з низькими показниками підготовленості. Виключенням можуть слугувати результати тестування з бігу на 100 м, коливання яких становило близько восьми відсотків, що відповідало невеликій варіативності. Отже, фізична підготовленість військовослужбовців

штабного корпусу 25-27 років, за вихідними даними знаходилась на незадовільному рівні. Мотивація до систематичних занять військовослужбовців низька.

Аналіз динаміки рівня загальної фізичної підготовленості військовослужбовців після введення організаційного заходу впливу щодо врахування результатів складання військовослужбовцями щорічних іспитів з фізичної підготовленості у документальних матеріалах атестування, заохочення, призначення на вищу посаду та присвоєння чергового військового звання засвідчив, що вже на перехідному етапі дослідження (2017 рік) показники достовірно покращилися (табл. 2) у виконанні вправи на витривалість (біг 1 км, $p < 0,05$).

Таблиця 2

Показники фізичної підготовленості військовослужбовців на перехідному етапі (2017 р.)

Вид програми	\bar{X}	σ	m	v, %	t
					2016/2017
Біг 1 км, с	238,18	22,77	3,22	9,56	2,22*
Біг 100 м, с	14,40	0,74	0,11	5,19	0,70
Підтягування на перекладині, рази	11,08	2,09	0,30	18,85	0,64
Рукопашний бій, бали	3,44	0,70	0,10	20,48	1,14
Загальна оцінка, бали	3,34	0,82	0,12	24,65	3,50**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ – статистично значущі відмінності середніх арифметичних на етапах експерименту.

Результати контрольних вправ в інших видах програми іспитів статистично суттєвих змін не зазнали, однак зросла стабільність результатів у всіх видах, що засвідчено зменшенням на 10–30 % значень середніх квадратичних відхилень та

коефіцієнту варіації. За умов покращення середніх значень досліджених показників, це може характеризувати зростання щільності індивідуальних оцінок та свідчити про більш суттєві позитивні зміни в осіб з низькими вихідними

показниками, що логічно пояснюється встановленим феноменом прогресивної динаміки спортивних результатів на початкових етапах підготовки (Платонов, 2013).

Незважаючи на повільне зростання більшості результатів, загальні оцінки військовослужбовців, за підсумками іспитів із фізичної підготовленості, на цьому етапі статистично достовірно покращилися. Середнє групове значення загальної оцінки перевищило межу рівня «задовільно».

Показники 2018 року з бігу на 100 м та рукопашному бої порівняно із 2017 роком зазнали

статистично достовірних змін на краще ($p < 0,01$ та $P < 0,05$, відповідно). Інші результати уповільнили своє зростання на цьому етапі дослідження та статистично суттєвих змін не зазнали ($p > 0,05$). Порівнюючи підсумкові дані (2018 рік) із вихідними (2016 рік), можливо із статистичною впевненістю констатувати поліпшення кількісних та якісних показників фізичної підготовленості досліджуваної групи військовослужбовців – фахівців штабної справи (табл. 3).

Таблиця 3

Показники фізичної підготовленості військовослужбовців на завершальному етапі (2018 р.)

Вид програми	\bar{X}	σ	m	v, %	t	
					2017/2018	2016/2018
Біг 1 км, с	234,38	19,67	2,78	8,39	0,89	3,20**
Біг 100 м, с	14,04	0,84	0,12	5,97	1,99*	2,27*
Підтягування на перекладині, рази	12,24	1,95	0,28	15,97	2,87**	3,19**
Рукопашний бій, бали	3,66	0,66	0,09	17,98	1,61	2,32*
Загальна оцінка, бали	3,68	0,82	0,12	22,26	2,07*	5,26**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ – статистично значущі відмінності середніх арифметичних на етапах експерименту.

Задля визначення загального стану процесу фізичної підготовки і рівня фізичної підготовленості військовослужбовців-штабістів було здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів із даними дослідження з удосконалення змісту занять із фізичної підготовки експериментальної групи військовослужбовців 184 навчального центру Сухопутних військ ЗСУ (184НЦ), основними особливостями професійної діяльності яких є чергування на блок-постах, охорона стратегічних об'єктів, виконання завдань у міських умовах та робота із бойовою технікою (Спеціальна фізична підготовка..., 2015).

Відомо, що вимоги до рівня фізичної підготовленості цієї категорії військовослужбовців значно вищі і в якості засобів удосконалення і підвищення ефективності процесу фізичної підготовки у них застосовуються більш напруженні і системні тренування із використанням комплексів спеціальних фізичних вправ та спорядження (бронежилети, шоломи, тренажери тощо).

В результаті аналізу встановлено, що за вихідними середньоарифметичними даними швидкості (біг 100 м) та індексу витривалості превалювали військовослужбовці 184НЦ на 2,1 % та 4,0 %, відповідно. У цей самий період силові показники офіцерів штабу були на 8,3 % вищими.

Підсумкові показники експериментальної групи військовослужбовців 184НЦ були кращими за всіма видами програми загально фізичних

контрольних іспитів. Зауважимо, що впродовж дослідження було відзначено більш повільне зростання показників фізичної підготовленості, однак воно відбувалося за менш напруженим режимом тренувальних занять. Особливо це помітно при порівнянні відносних темпів зростання силових здібностей (офіцери штабу – 11,5 % за два роки, військовослужбовці 184НЦ – 26,1 % за один рік). Аналогічно менші темпи приросту результатів підготовленості в обстежених відзначались і за іншими складниками. Так, середні темпи приросту за всіма критеріями оцінки у військовослужбовців 184НЦ становили 9,05 % (0,5-26,1), а у штабістів – 5,1 % (0,5-11,5).

Отже, за підсумками проведеного дослідження дійшли висновків:

1. У результаті дослідження виявлено незадовільно низький рівень фізичної підготовленості військовослужбовців-штабістів 25-27 років за окремими і інтегральними критеріями. Встановлено, що чинна система фізичної підготовки військовослужбовців-штабістів, методичні і організаційні підходи щодо її провадження, а також система контрольних заходів, вимагає суттєвого і термінового удосконалення.

2. Показано, що явка на планових навчальних заняттях (до 10 % особового складу) та активність щодо участі у спортивно-масових заходах (до 2 % особового складу) протягом дослідження змін не зазнали та лишилися на низькому рівні. Основна

частина військовослужбовців, як і раніше, віддавала перевагу додатковим індивідуальним формам фізичної підготовки.

3. За цих умов застосування запропонованих організаційних заходів у вигляді упорядкування обліку результатів щорічного оцінювання фізичної підготовленості військовослужбовців-штабістів та їх врахування у документальних матеріалах атестування, заохочення, призначення на вищу посаду та присвоєння чергового військового звання спричинило позитивний вплив на динаміку всіх її показників. Процес покращення фізичної підготовленості відбувався повільніше, без різких переходів, не вимагав спецзасобів та матеріальних

витрат, був достатньо ефективним, про що свідчить статистично достовірне зростання середнього значення загальної оцінки.

3. Дослідження показало, що потенціал чинної нормативно-правової бази у сфері фізичного виховання військовослужбовців Збройних сил України не вичерпано і має ще не розкриті до кінця важливі мотиваційні важелі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні ефективності використання мотиваційних впливів на керівний склад у якості засобів удосконалення фізичної підготовки військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

Аналіз змісту методик перевірки та оцінки фізичної підготовленості військовослужбовців збройних сил різних іноземних держав / Одеров А.М., Одерова О.В., Романчук С.В., Гульоватий В.І. *Молода спортивна наука України*. 2014. № 14, Т. 2. С. 205–209.

Босенко А.І., Судець С.В. Фізична підготовленість і система її оцінки у допризовної молоді України // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 3К(84)17. С. 87–91.

Номеровський С., Бондарев Д. Обґрунтування вікових діапазонів для військовослужбовців військово-морських сил Збройних Сил України в контексті проекту нової настанови з фізичної підготовки. *Молода спортивна наука України*. 2009. Т.2. С. 105–110.

Ольховий О.М. Концептуальні зміни системи фізичної підготовки Збройних Сил. *Вісник Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2015. Вип. 8. С. 254–260.

Пангелова Н., Мінкін Д. Організація фізичної підготовки в арміях провідних країн світу. *Вісник*

Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету імені Івана Огієнка. Серія: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2015. Вип. 8. С. 268–274.

Платонов В.Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение. К.: Олимп. лит., 2013. 624 с.

Спеціальна фізична підготовка як засіб підвищення ефективності професійної діяльності військовослужбовців Сухопутних військ / Кирпенко В., Романчук В., Романчук С., Федак С. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2015. № 4. С. 12–18.

Сергієнко Л.П. Спортивна метрологія: теорія і практичні аспекти: Підручник. К.: КНТ, 2010. 776 с.

Тимчасова настанова з фізичної підготовки у Збройних Силах України (НФП–2014). К.: МО України, 2014. 158 с.

Kameradschaft mit harten Bandagen: Die Kampfsportler von Gao : Веб сайт. Дата оновлення 04.05.2017. URL: <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/> (дата звернення 14.11.2018).

New Army Physical Readiness Training. By TRADOC for STAND-TO: Веб сайт. Дата оновлення 03.06.2010. URL: <https://www.army.mil/article/40323/> (дата звернення 14.11.2018).

REFERENCES

Bosenco, A.I. & Sudecz, S.V. (2017). Fyzychna pidgotovlenist' i systema yiyi ocinky u dopryzovnoyi molodi Ukrayiny [Physical preparedness and the system of its evaluation in pre-preschool youth of Ukraine]. *Naukovy'j chasopy's Nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*. 3K(84)17, 87–91. [in Ukrainian].

Kameradschaft mit harten Bandagen: Die Kampfsportler von Gao. URL: <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/> [in Deutsch].

Ky'penko, V. & Romanchuk, V. & Romanchuk, S. & Fedak, S. (2015). Special'na fyzychna pidgotovka yak zasib pidvyshhennya efektyvnosti profesijnoyi diyal'nosti vijs'kovosluzhbovciv Suxoputny'x vijs'k

[Special physical training as a means to increase the efficiency of professional activity of the Army troops]. *Fyzychna aktyvnist', zdorov'ya i sport – Physical activity, health and sports*. 4, 12–18 [in Ukrainian].

New Army Physical Readiness Training. By TRADOC for STAND-TO: URL: <https://www.army.mil/article/40323/> [in English].

Nomerovs'ky', S. & Bondarev, D. (2009). Obgruntuvannya vikovy'x diapazoniv dlya vijs'kovosluzhbovciv vijs'kovo-mors'ky'x sy'l Zbrojny'x Sy'l Ukrayiny' v konteksti proektu novoyi nastanovy' z fyzychnoyi pidgotovky' [Justification of age ranges for servicemen of the Naval Forces of the Armed Forces of Ukraine in the context of the draft new training manual]. *Moloda sporty'vna nauka Ukrayiny –*

Young sports science of Ukraine. 2, 105–110. [in Ukrainian].

Oderov, A.M. & Oderova, O.V. & Romanchuk, S.V. & Gul'ovatyj, V.I. (2014). Analiz zmistu metodyk perevirky ta ocinky fizychnoy pidgotovlenosti vijs'kovosluzhbovciv zbrojny'x sy'l rizny'x inozemny'x derzhav [Analysis of the content of the methods of checking and evaluating the physical preparedness of military personnel of the armed forces of various foreign countries]. *Moloda sporty vna nauka Ukrayiny – Young sports science of Ukraine*. 14,2: 205–209 [in Ukrainian].

Ol'xovyj, O.M. (2015). Konceptual'ni zminy sy'stemy fizychnoy pidgotovky Zbrojny'x Sy'l [Conceptual changes in the system of physical training of the Armed Forces]. *Visnyk Kam'yanecz'-Podil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya: Fyzy'chne vy'xovannya, sport i zdorov'ya lyudy'ny' – Bulletin of the Kamyanets-Podilsky National Pedagogical University named after Ivan Ogienko. Series: Physical education, sport and human health*. 8, 254–260 [in Ukrainian].

Pangelova, N. & Minkin, D. (2015). Organizaciya fizychnoy pidgotovky v armiyax providny'x krayin

svitu [Organization of physical training in the armies of the leading countries of the world]. *Visnyk Kam'yanecz'-Podil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya: Fyzy'chne vy'xovannya, sport i zdorov'ya lyudy'ny' – Bulletin of the Kamyanets-Podilsky National Pedagogical University named after Ivan Ogienko. Series: Physical education, sport and human health*. 8, 268–274 [in Ukrainian].

Platonov, V.N. (2013). Periodizacija sportivnoj trenirovki. Obshhaja teoriya i ee prakticheskoe primenenie [Periodization of sports training. General theory and its practical application]. Kiev: Olimpijskaja literatura [in Russian].

Sergiyenko, L.P. (2010). Sporty vna metrologiya: teoriya i prakty'chni aspekty: Pidruchnyk [Sports Metrology: Theory and Practical Aspects: Textbook]. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

Ty'mchasova nastanova z fizychnoy pidgotovky u Zbrojny'x Sy'lax Ukrayiny (NFP–2014) [Temporary guidance on physical training in the Armed Forces of Ukraine (NFP-2014)]. Kyiv: MO Ukrayiny [in Ukrainian].

Анатолій Іванович Босенко,

доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук,
заведуючий кафедрою біології та охорони здоров'я
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3472-0412>

Ілья Володимирович Федоренко,

магістрант,
Государственное заведение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

Ростислав Михайлович Радзиевский,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
організації державної охоронної діяльності та безпеки,
Інститут управління державної охорони України,
Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка,
ул. Петра Болбочана, 8, м. Київ, Украина

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ УПОРЯДОЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Система физической подготовки в Вооруженных Силах Украины (ВСУ) имеет многоуровневую структуру и охватывает все сферы деятельности военнослужащих. Вместе с тем, существуют проблемы физической подготовки штабного корпуса ВСУ, объективно и субъективно вытекающие из специфики профессиональной деятельности данной категории военнослужащих. Уровень их физической подготовленности в условиях малоподвижного режима службы в большой мере зависит от индивидуальных усилий и самостоятельной подготовки. Поэтому на пути совершенствования процесса физической подготовки штабистов важная роль отводится формированию и закреплению устойчивой мотивации к самостоятельной заботе о собственном здоровье.

Несмотря на свою важность в современных условиях, практические вопросы физического совершенствования офицеров штабного корпуса, организационное воздействие и стимулирование физической подготовки обделены вниманием в научной литературе.

В этой связи, целью исследования стало изучение динамики физической подготовленности военнослужащих штабного корпуса ВСУ под воздействием организационных мер упорядочивания учета ее результатов.

В работе использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ и обобщение литературных источников); педагогические (наблюдение, тестирование, эксперимент); математические – для статистической обработки экспериментальных данных и оценки достоверности гипотезы.

В исследовании приняли участие 50 военнослужащих штаба одного из оперативных командований ВСУ. Установлено, что надлежащий учет результатов ежегодного оценивания физической подготовленности в кадровых документах, как фактор повышения мотивации, способствует росту ее показателей.

Ключевые слова: физическая подготовка, военнослужащий, штабная работа, профессиональная деятельность, самостоятельная подготовка, индивидуальные тренировки, организационное воздействие.

Anatoly Bosenko,
Head of the Department of Biology and Health,
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3472-0412>

Elijah Fedorenko,
graduate student,
State institution “South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky”,
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

Rostislav Radzievskii,
Candidate of pedagogical sciences, Associate professor,
Department of Organization of the State Security and Safety and Security,
Institute of the Department of State Guard of Ukraine,
Taras Shevchenko University of Kyiv,
8, Petro Bolbochana Str., Kyiv, Ukraine

ORGANIZATIONAL STREAMLINING AS A MEANS OF IMPROVEMENT OF MILITARY SERVICERS' PHYSICAL TRAINING

The system of physical training of the Armed Forces of Ukraine (AFU) has a multi-level structure and covers all spheres of the military activity. At the same time, there are problems connected with the physical training of the AFU headquarters, objectively and subjectively arising from the specifics of the professional activities performed by this category of servicemen. The level of their physical fitness under conditions of an inactive mode of service largely depends on individual efforts and self-training. Therefore, on the way to improving the process of physical training of the staff, an important role is given to the formation and consolidation of a sustainable motivation to self-care for their own health.

Despite its importance under modern conditions, the practical issues of physical improvement of staff officers of the corps, the organizational impact and stimulation of physical training are deprived of attention in the scientific literature.

In this regard, the purpose of the research is to study the dynamics of physical fitness of the military personnel of the AFU headquarters under the influence of organizational measures to streamline the accounting of its results.

The following research methods were used in the work: theoretical (analysis and synthesis of literary sources); pedagogical (observation, testing, and experiment); mathematical – for statistical processing of experimental data and assessment of the reliability of the hypothesis.

The study involved 50 participants representing military personnel serving in the headquarters of one of the AFU operational commands. It has been established that proper consideration of the results of the annual assessment of physical fitness contributes to the growth of all its indicators.

Keywords: physical training, military personnel, military staff work, professional activity, independent training, individual training, organizational influence.

Подано до редакції 02.09.2018 р.

Ірина Вікторівна Мигович,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри романо-германської філології,
завідувач відділу міжнародних зв'язків,
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
площа Гоголя, 1, м. Старобільськ, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

ПОЛІТИКА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ШЛЯХ ДО КОКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті окреслені основні напрямки інституційної політики інтернаціоналізації як можливості підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти (на матеріалі інституційної політики інтернаціоналізації Ягеллонського університету, Польська Республіка). В якості робочої гіпотези окреслена теза про те, що міра розвитку інституційних політик інтернаціоналізації ЗВО залежить від інституційної культури установи, яка, у свою чергу, частково формується під впливом географічних особливостей розташування – територіального межування з сусідніми країнами, а також від економічного потенціалу регіону дислокації.

Ключові слова: система вищої освіти, інтернаціоналізація, інституційна політика, компонент освітнього процесу, мобільність.

Інститут вищої освіти завжди займав посередницькі позиції між особистістю (*personalitate*), соціумом (*societatis*) і державою (*statum*). Підтримуючи позицію низки зарубіжних вчених (De Wit, 2011; Flaud, 2007), відзначаємо, що вища освіта ХХІ століття вибудовувалася відповідно до законів ринкової економіки та комерціалізації освітньо-наукової сфери, на що вплинули: 1) міжнародна економічна, соціальна, політична та культурна інтеграція, що посилюється в умовах глобалізації; 2) збільшення кількості студентів (за рахунок міжнародної мобільності у тому числі); 3) нездатність держав фінансувати освіту збільшеного числа осіб; 4) поява *підприємницьких університетів* (*entrepreneur Universities*), які діють як економічні агенти в освітньо-науковій сфері на національному, регіональному та локальному рівнях; 5) підвищення попиту на вищу освіту, розширення доступу до неї через міжнародні програми для іноземних громадян англійською мовою, і таким чином перехід від елітної до масової вищої освіти. Усвідомлення урядами країн світу того факту, що вища освіта – це товар, який можна продавати в глобальних масштабах, усвідомлення необхідності враховувати потреби та вимоги глобального ринку праці з його транснаціональними потоками робочої сили, називаємо серед тих чинників поступової реконструкції систем вищої освіти, які і нині впливають на консолідацію глобального академічного простору вищої освіти та європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) країн європейського регіону, до яких належить і Україна як одна з 47 країн-учасниць Болонського процесу.

Зміни у вищій освіті зазвичай зумовлені змінами в суспільстві, але і сама вища освіта під впливом тих чи тих трансформаційних процесів, що їх переживає соціум, здатна через особистість впливати на суспільство і державу. Зіткнувшись із явищами *абсолютизації вищої освіти* за рахунок

зростання кількості студентів та скороченням державних коштів на підтримку освіти на додачу до географічного поширення економічної активності за межі національних кордонів на іноземні ринки та впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій, уряди та ЗВО країн Європи, змушені адаптуватися до нових реалій, розпочали реформування національних систем вищої освіти за рахунок, зокрема, посилення міжнародного складника. Як наслідок, рівень розвитку національної вищої освіти все більше став визначатися показниками інтернаціоналізації як ключового чинника, пов'язаного з конкурентоспроможністю ЗВО.

Термін *інтернаціоналізація* бере свої витоки з 1980 року, коли його було використано під час обговорення міжнародного виміру вищої освіти. Загальноживаного його визначення донині не існує, так само як і цілісного аналізу механізмів інтернаціоналізації вищої освіти. Проте окремі структурні одиниці цих механізмів чітко представлено в науковому полі сучасних компаративних педагогічних студій. Так, в якості ключової характеристики поняття більшість учених називають міжнародний характер діяльності ЗВО, міжнародне співробітництво, міжнародні програми і послуги (Agum, 1992: 191 – 203).

Розглядаючи інституційний вектор процесу інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Польщі, ми звернулися до вивчення досвіду національних ЗВО крізь призму трьох компонентів системи вищої освіти – освітнього, дослідницького та адміністративного. Результати дослідження в цій статті репрезентовано аналізом інституційної політики інтернаціоналізації *Ягеллонського університету в Кракові (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)*, який є найстарішим ЗВО Польщі та одним з найстаріших Європи (дата заснування – 12 травня 1364 р.). Від самого початку свого

заснування університет був міжнародною інституцією – в ньому навчалися поляки, русини, литовці, угорці, німці, чехи, швейцарці, англійці, голландці, французи, іспанці, італійці і навіть татари (International Cooperation Overview, 2018). Розвиток університету нерозривно пов'язаний з бурхливою і почасти трагічною історією Польщі, а деякі зі студентів та викладачів університету стали відомими історичними діячами (Миколай Копернік, Папа Іван Павло II тощо). Сьогодні університет налічує 16 факультетів, які складають три університетських кампуси; в університеті навчається 37920 студентів, включаючи 3861 іноземних студенти 90 національностей (інакше кажучи на кожні 2000 студентів університету припадає 1 іноземний студент), працює близько 4000 співробітників; наявні 87 напрямів навчання, 530 курсів англійською, французькою, іспанською, німецькою та російською.

Офіційні дані, отримані від адміністрації Ягеллонського університету, дають можливість ознайомитися з наразі єдиним стратегічним документом університету – Статутом, затвердженим Сенатом університету 27.06.2007 р. (зі змінами) (Statute of the Jagiellonian University, 2018). Документ не містить окремих розділів, присвячених розвитку міжнародної діяльності, мобільності чи інтернаціоналізації. Тим не менш в ньому зустрічаємо посилання на ці процеси. Так, на сторінці 4 зазначено, що університет здійснює свою діяльність, підтримуючи постійний контакт із закордонними дослідницькими установами, суспільними центрами, освітніми та дидактичними закладами освіти тощо (*The University operates by keeping constant contact with foreign research institutes, community centres, education and didactic institutions ...*). Вказано також, що ректор має виключне право представляти університет на міжнародній арені і підписувати міжнародні угоди про співпрацю. Ширша специфіка розвитку міжнародної діяльності університету в Статуті не представлена. Водночас на сторінці відділу міжнародних зв'язків університету зазначено, що університет підтримує політику, пов'язану з інституційною інтернаціоналізацією – бере участь у різноманітних заходах міжнародного співробітництва, включаючи науково-освітні проекти, викладацькі та студентські обміни за білатеральними угодами, відповідно до програм *Erasmus+* та *SYLFF*, підтримує організацію і проведення літніх шкіл, а також різні стипендіальні програми (International Cooperation, 2018). Ці та інші заходи реалізуються на рівні університету, факультетів (інститутів) та централізовано координуються такими підрозділами: відділ міжнародних зв'язків, відділ студентської мобільності, відділ міжнародних стажувань, відділ наукових досліджень та структурних фондів, приймальний відділ, Центр академічної підтримки, відділ досліджень, Центр трансферу технологій *CITTRU*, відділ комунікацій та маркетингу (International Cooperation Overview, 2018). З 1996 року виходить друком університетський бюлетень,

присвячений питанням реалізації університетської політики міжнародного співробітництва та мобільності (Newsletter, 2018). Власне відділ міжнародних зв'язків університету у 2015 році святкував 50 років своєї діяльності (дата зачаткування – 16 грудня 1964 року).

Літописи університету 1945 – 1956 рр. не містять багато даних щодо міжнародного співробітництва університету того часу – згадуються візити окремих учених та студентів із Франції, колишнього СРСР, Фінляндії, Латинської Америки, Швеції, В'єтнаму та Китаю. З 1962 року університет співпрацює в рамках угод з Університетом імені Фредеріка-Шиллера в Єні, Східна Німеччина, Київським університетом імені Тараса Шевченка, колишній СРСР, а з 1963 року – з Братиславським університетом імені Коменіуса, колишня Чехословаччина та з університетом Печі, Угорщина. У жовтні 1965 року була підписана угода з Університетом Генту, Бельгія. У 1965 – 1966 рр. на 25 освітніх програм було зараховано 8021 студентів, у тому числі 97 іноземців. З 231 співробітників університету, які відвідали іноземні ЗВО, 50 осіб здійснили поїздки до колишнього СРСР, 33 особи – до колишньої Чехословаччини, 28 осіб – до Східної Німеччини, 18 осіб – до Франції, 13 осіб – до Великобританії, 9 осіб – до США, 9 осіб – до Італії, а також до Індії, Ірану, Нігерії та Тунісу. Університет прийняв 128 іноземних гостей з 24 країн Європи (Східна Німеччина – 21 особа, Чехословаччина – 20 осіб, Франція – 14 осіб, СРСР – 11 осіб, Великобританія – 9 осіб, США – 9 осіб, Бельгія – 9 осіб, Румунія – 9 осіб). В 1969 – 1971 рр. університет підтримував контакт уже з 10 університетами в рамках угод про співпрацю: з Києва, Єні, Братислави, Печі, Хельсінкі, Генту, Льежу, Упсали, Бордо і Будапешту; 600 академічних співробітників виїздили за кордон, а університет прийняв 350 науковців з 27 країн. Відзначимо, що політика інтернаціоналізації щодо співпраці із закордонними університетами також має під собою і культурне підґрунтя. Так, камерний оркестр Університету Ієни виступав у Кракові ще в 1971 році. В рамках культурної співпраці між Ягеллонським університетом та Ерланген університетом, Нюрнберг, починаючи з 1994 року в м. Краків проходять регулярні концерти класичної музики (Newsletter, 2018).

З 1972 по 1980 роки університет продовжував практику укладання угод про співпрацю із закордонними освітніми установами як основи для студентських та викладацьких обмінів, студентських інternатур, спільних досліджень та співпраці між університетськими бібліотеками. Так, у 1977 році 28 студентів Ягеллонського університету навчалося в колишньому СРСР, 5 – в університетах Східної Німеччини, 3 – в Alliance коледжі, 1 – в Софії та 1 в Лейпцигу. В 1979 році в університеті навчалося 87 іноземних студентів з 30 країн, в той час як 77 студентів університету вирушили до 14 країн на навчання. Крім того, 158 студентів університету проходили стажування (переважно в країнах колишнього Радянського

блоку, єдиним західним університетом був Сент-Ендрюс (3 студенти) (Newsletter, 2018).

Політична ситуація в Польщі у 1981 – 1982 рр. значною мірою вплинула на реалізацію політики інтернаціоналізації університету. Введення воєнного стану в 1981 році призвело до скасування численних візитів і практично повністю зупинило міжнародні наукові обміни, які вдалося поступово відновити в 1983 році. Протягом 1983 – 1986 років університет відновив практику підписання угод про співпрацю із закордонними ЗВО; 500 студентів університету виїздили на навчання та практики за кордон.

Політичні трансформації 1989 року викликали тимчасові труднощі щодо реалізації політики інтернаціоналізації університету. Угоди про співробітництво з університетами-партнерами з колишніх соціалістичних країн повинні були бути пере підписані. Співпраця з закладами в Західній Європі та США була успішно продовжена. 1990 – 1991 академічний рік призвів до подальшого розвитку контактів з іноземними академічними центрами. Кілька підрозділів університету були об'єднані спільними європейськими проектами *TEMPUS*. Університет став членом групи *COIMBRA* та мережі Утрехт (*Utrecht Network*). У травні 1992 р. була підписана угода із Фондом Сасакава в Токіо, що дозволило приєднатися до Фонду стипендій молодих лідерів Рьоічі Сасакава (*SYLFF*), який надає фінансову підтримку аспірантам університету для коротко- та довго- тривалого перебування з метою дослідницької роботи в закордонних університетах. У жовтні 1995 року був відкритий Центр дослідження країн Центральної та Східної Європи, який запропонував платні курси англійської мови (16 студентів університету та 12 студентів, що навчалися в рамках програми *TEMPUS*). Були підписані нові угоди з Токійським університетом сільського господарства та технологій, Університетом Ексетер, Університетом Південного банку, Лондон, Медичним коледжем Університету Уельсу, Кардіфф, та Бостонським коледжем у США. Кількість спільних дослідницьких та освітніх проектів, реалізованих університетом, досягла 42 (з них – 15 проектів *TEMPUS*).

Ще одним досягненням університету в напрямку інтернаціоналізації інституційної діяльності, яке мало місце в листопаді 1997 року, стало приєднання до програми *Socrates / Erasmus* та підписання перших угод про мобільність студентів та персоналу із 30 університетами країн ЄС. 8 жовтня 1999 р. університет організував перше вітальне зібрання для міжнародних студентів (понад 200 учасників). Станом на 2015 рік університет співпрацював зі 183 академічними центрами в рамках 202 білатеральних угод: 83 угоди на університетському рівні, 43 – на рівні факультетів, 46 – на рівні інститутів та 30 – на рівні колегіуму *Medicum*. Співпраця включала спільні дослідження, обмін співробітниками та студентами, участь у міжнародних програмах та науково-освітніх проектах. Майже 57% угод стосувалися європейських ЗВО, близько 17% – університетів Північної та Південної Америки, 16% –

університетів Азії. Найважливішими партнерами університету є країни ЄС – 74 освітні установи з 19 країн. Університет підтримує найбільш інтенсивні контакти з Німеччиною, Францією, США, Італією, Великою Британією, Україною та Іспанією (білатеральні угоди, програма *Erasmus+*, кількість вихідних та вхідних візитів). В останні роки двосторонні обміни співробітниками та студентами (окрім програми *Erasmus+*) становлять 260 – 280 візитів на рік. Протягом останніх 20 років спостерігається стабільне збільшення кількості усіх вихідних візитів (і студенти, і співробітники): з 666 в 1995 році до 1205 в 2014 році, тобто збільшення майже в три рази).

Серед особливостей інституційної політики інтернаціоналізації Ягеллонського університету назвемо також запровадження відомого в Центральній та Східній Європі Фонду королеви Ядвіги (*Queen Jadwiga Foundation*), метою якого є забезпечення наукового персоналу та студентів освітніх установ з країн Центральної та Східної Європи, а також країн колишнього Радянського Союзу та Балкан, стипендіями з метою проведення наукових досліджень в Ягеллонському університеті.

Розгалужена система адміністративної підтримки дозволяє університету реалізовувати політику інтернаціоналізації, майже не посилаючись не неї у жодному стратегічному документі. Так, станом на 2017 рік університет має вже 263 білатеральних угоди з 240 партнерськими ЗВО з 52 країн світу, серед яких Північна Америка (28 угод з національними ЗВО), Південна Америка (11 угод з національними ЗВО), країни ЄС (154 угоди з національними ЗВО), Австралія (3 угоди з національними ЗВО), Африка (10 угод з національними ЗВО), Азія (57 угод з національними ЗВО) (List of Bilateral Agreements, 2018).

Зростає щорічна кількість науково-дослідних проектів за такими напрямками: *Leonardo da Vinci*; *Jean Monnet*; *Socrates Lingua*; *Socrates Comenius*; *Erasmus Mundus*; *6th Framework projects*; проекти, координовані Міністерством науки та вищої освіти Польської Республіки; проекти в рамках програм *CEEPUS*, *AGIS*, *KULTURA 2000*, *Socrates Eureka*, *Socrates Grundtvig*, *Lane Kirkland Scholarship*. Пропонуються освітні програми англійською мовою, кількість яких зросла з 8 освітніх програм у 2005 році (медична магістратура (диплом та ліцензія на медичну практику); магістратура з англійської філології; магістратура з європейських студій; магістратура з психології; магістратура з європейської культури: Європа та світ; бакалаврат та магістратура з біотехнологій) до 30 у 2016 – 2017 навчальному році (7 програм бакалаврату, 18 магістерських програм, 5 докторських програм), а також 530 курсів англійською, іспанською, німецькою, російською мовами на всіх освітніх ступенях.

Університет пропонує також програми подвійного диплому, кількість яких щорічно зростає: з 5 програм у 2005 році (магістратура з управління (спільно з університетом Роберта Шумана в Страсбурзі); магістратура із соціології

(спільно з університетом Ексетера); магістратура з юриспруденції (спільно з університетом Орлеана); магістратура з європейських студій (спільно з університетом Відня); аспірантура *UNIGIS* (спільно з університетом Зальцбурга) до 9 програм магістерського ступеня у 2018 році (студії країн, що розвиваються, в глобальній перспективі (спільно з університетом Астон); розширені міждисциплінарні дослідження ЄС та Японії (спільно з університетом Кобе); європейська політика / європейські студії (спільно з Страсбурзьким університетом); європейські студії (спільно з університетом Падуї); європейські студії (спільно з Віденським університетом); європейські студії / політичні науки та європейські регіональні студії (спільно з Тартуським університетом); європейські студії / соціальні науки (*IMESS*) (спільно з Лондонським університетським коледжем); дослідження лідерства та демократії (спільно з університетом *Católica Portuguesa*); міжнародна магістратура з центрально-

та східноєвропейських досліджень (*IMRCEES*) (спільно з університетом Глазго).

Власне питання міжнародного співробітництва та інтернаціоналізації систем вищої освіти досліджуються під час дебатів та обміну практиками на низці конференцій та симпозіумів. Серед останніх назвемо міжнародну конференцію "Міжнародні студенти у Польщі 2017" (*International Students in Poland 2017*), яка мала місце 27 – 28 лютого 2017 року, і на якій дискутували щодо питань інтернаціоналізації діяльності польських закладів вищої освіти як однієї з ключових проблем, що обговорювалися під час роботи над новим Законом про вищу освіту Польської Республіки.

Розробку матриці інституційної системи інтернаціоналізації Ягеллонського університету подаємо з урахуванням компонентів національних систем вищої освіти на підставі методики SWOT-аналізу (див. Табл. 2).

Таблиця 1

Матриця інституційної системи інтернаціоналізації Ягеллонського університету (SWOT-аналіз)

Компонент системи вищої освіти	Позитивні аспекти	Негативні аспекти
	ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ	
	Сильні сторони	Слабкі сторони
	S1: Наявність Статуту університету.	W1: Фрагментарність представлення стратегічних аспектів інтернаціоналізації діяльності університету.
АК	Індикатор: Положення щодо інтернаціоналізації проходять крізь документ окремими тезами; документ оприлюднено на сайті університету англійською мовою.	Індикатор: Документ не містить розділів, присвячених процесу інтернаціоналізації.
АК	Індикатор: Щоквартальна представленість прогресу інституційної політики інтернаціоналізації в університетському бюлетені, представленому на сторінці відділу міжнародних зв'язків університету (https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/newsletter-old).	Індикатор: Відсутня евалюація інституційної політики інтернаціоналізації з боку викладачів та студентів університету.
АК + ОК	Індикатор: підтримка університетом програм мобільності; запровадження стипендіального фонду королеви Ядвіги.	
АК + ОК	Індикатор: Забезпечення підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку.	Індикатор: Відсутня евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку.
АК + ОК + ДК	Індикатор: Заходи, спрямовані на розширення присутності університету в міжнародних програмах у сфері вищої освіти та наукових досліджень.	Індикатор: Значна конкуренція на ринку освітніх послуг в межах ЄПВО.
	S2: Діяльність факультетів / інститутів базується на спільному розумінні важливості процесу інтернаціоналізації університету.	W2: на рівні факультетів / інститутів; програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано.
АК	Індикатор: Керівництво університету надає організаційну та фінансову підтримку реалізації стратегічних положень процесу інтернаціоналізації факультетам / інститутам, які впроваджують інтернаціоналізовані освітні програми.	Індикатор: Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету.
АК + ОК	Індикатор: Збільшення кількості освітніх програм англійською мовою (30 станом на 2017	

	рік), програм подвійного диплому (9 станом на 2017 рік) та курсів іноземними мовами на всіх освітніх ступенях (530 курсів).	
	S3: Сформована інституційна система забезпечення процесу інтернаціоналізації.	W3: Недостатнє залучення студентів до формування та вдосконалення політики інтернаціоналізації університету.
АК	Індикатор: Наявність ключових внутрішніх стейкхолдерів (проректор з питань досліджень та структурних фондів, керівник офісу міжнародних зв'язків, фінансовий менеджер при відділі міжнародних зв'язків, керівник секції міжнародної співпраці, керівник секції зовнішньої мобільності, Erasmus координатори на факультетах та академічних підрозділах університету; управлінський персонал) (https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/o-dziale).	Індикатор: пасивна участь студентів в процесі розробки та прийняття інституційних документів щодо політики інтернаціоналізації університету.
АК	Індикатор: Колегіальність прийняття рішень щодо інституційного процесу інтернаціоналізації через Сенат університету.	
АК	Індикатор: Публічність внутрішньої політики інтернаціоналізації університету; представленість на сайті університету каталогу інтернаціональних курсів і програм (у тому числі англійською мовою), наявність щоквартального бюлетеня, в якому висвітлюються заходи щодо міжнародної діяльності університету та стратегічна статистика по основним її напрямкам.	Індикатор: Відсутня публічна евалюація ефективності процесу провадження внутрішньої політики інтернаціоналізації університету (опитування студентів, викладачів, персоналу тощо).
АК + ОК	Індикатор: Наявний інститут т'юторства (координаторства) іноземних студентів як система всебічної підтримки на рівні університету / факультету / інституту задля, зокрема, допомоги у формуванні такими студентами гнучких навчальних траєкторій.	
АК + ОК	Індикатор: Визнання результатів навчання, здобутих за кордоном; визнання навчальних компонентів для перезарахування студентам після завершення програм мобільності.	
АК + ОК	Індикатор: Реалізація університетом права визнання закордонних освітніх кваліфікацій; процедура фіксації навчальних досягнень студентів відповідає вимогам ECTS.	
ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ		
Можливості		Загрози
	O1: За результатами реформи системи вищої освіти процес провадження освітніх послуг в університеті відповідає вимогам ЄПВО, що є підґрунтям для визнання дипломів, мобільності, реалізації можливості освіти впродовж життя, можливості використання міжнародних практик щодо розробки освітніх програм.	T1: Постійні зміни потреб у компетентностях випускників, обумовлені глобалізацією та європеїзацією.
АК	O2: Залучення зовнішніх стейкхолдерів через співпрацю з міжнародними організаціями та фондами; участь у програмах Erasmus+, VisegradFund тощо.	
АК	O3: Щорічне зростання кількості білатеральних угод, зокрема, як бази для реалізації програм подвійного диплому (див. Табл. 1).	T3: Питання якості провадження освітніх послуг відповідно до таких програм.
АК + ОК	O4: Щорічне зростання кількості іноземних студентів, які закінчують навчання і отримують диплом (див. Табл. 1).	T4: Значна конкуренція на національному ринку освітніх послуг та в межах ЄПВО.
АК +	O5: Щорічне зростання кількості персоналу	T5: Відсутня евалюація ефективності процесу

ОК	університету, які беруть участь у програмах професійного розвитку за кордоном (див. Табл. 1).	підвищення кваліфікації персоналу.
АК + ДК	О6: Щорічне зростання кількості міжнародних дослідницьких проєктів.	
АК + ОК + ДК	О7: Залучення до навчального процесу та науково-дослідницької роботи фахівців з міжнародних організацій та освітніх установ (див. Табл. 1).	

Ягеллонський університет знаходиться в точці дислокації, що межує з колишньою Чехословаччиною, відомою своєю класичною Гумбольдтіанською моделлю вищої освіти. Той факт, що ця освітня установа є також чи не найстарішою в Європі, робить її більш престижною за розташований в столиці Варшавський університет відповідно до національних рейтингів. Високий показник індексу інтернаціоналізації вважаємо зумовленим саме багаторічним досвідом роботи і університетських міжнародних структур (офіси міжнародних зв'язків, іноземних студентів, міжнародних програм), і кожного із факультетів установи, досвідом, що є запорукою наявності розгалуженої системи міжнародних партнерів університету з усього світу.

Частотність асоційованих посилань на компоненти освітнього процесу дорівнює: адміністративний компонент (АК) – 18 посилань, освітній компонент (ОК) – 10 посилань, дослідницький компонент (ДК) – 3 посилання, що засвідчує наявність адміністративної підтримки процесу інтернаціоналізації в університеті, яка є запорукою імплементації політики інтернаціоналізації установи на освітньому та дослідницькому рівнях; наведені дані також свідчать про зміцнення міжнародного потенціалу університету і в перспективі розробку стратегії інтернаціоналізації університету та плану заходів щодо реалізації означеної стратегії.

У процесі реалізації інституційної політики інтернаціоналізації університет ставить перед собою низку завдань, таких як: збільшення кількості іноземних студентів, збільшення показників мобільності всіх типів, впровадження освітніх програм і курсів іноземними мовами, європеїзованих курсів, впровадження спільних з іноземними партнерами програм, інтеграція іноземних студентів на заняттях і використання їхнього досвіду і знань в якості наочного, впровадження програм полікультурної підготовки викладачів і студентів тощо.

Щодо форм реалізації поставлених завдань, то вони є такими: мобільність всіх типів, програми професійного розвитку викладацького та адміністративного складу університетів, міжнародна співпраця в дослідницькій діяльності, інтернаціоналізовані навчальні плани, набір іноземних студентів, мовна підготовка для

іноземних студентів, розробка спільних із закордонними партнерами інтернаціоналізованих освітніх програм і курсів, спільні аспірантські та докторські студії, розробка інтернет-порталів ЗВО кількома мовами та інформаційна презентація результатів діяльності університетів іноземними мовами.

SWOT-аналіз дозволяє говорити про основні принципи функціонування політики: універсальність стратегічного, діяльнісного, системного аспектів; публічність; об'єктивність; систематичність; залучення широкого кола зацікавлених осіб; субсидіарність (узгодження делегованих повноважень і відповідальності). Інституційна система інтернаціоналізації університету включає: стратегію (візію), завдання, форми та процедури забезпечення інтернаціоналізації, розподіл повноважень щодо забезпечення реалізації інституційної політики інтернаціоналізації між усіма учасниками освітнього процесу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для реалізації політики; інформаційні системи для ефективного управління окремими напрямками реалізації політики; інші процедури та заходи, що визначено спеціальними документами ЗВО. SWOT-аналіз дозволив також визначити, що основні можливості університету в напрямку реалізації інституційної політики інтернаціоналізації – адекватно діяти, відповідно до викликів (зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг і наукових досліджень, глобалізація та європеїзація, запровадження процедур міжнародної акредитації освітніх програм, швидка зміна вимог ринку праці щодо професійних компетентностей працівників тощо), і протидіяти потенційним загрозам – пов'язані в першу чергу із формуванням внутрішньої системи інтернаціоналізації діяльності і її зовнішнім, у тому числі, міжнародним, визнанням. Проведений аналіз дозволяє вести мову про необхідність зміни вектору розвитку інституційної політики інтернаціоналізації від вимірювання кількості іноземних студентів на міжнародне партнерство, що веде до спільних досліджень з подальшим виходом на промислові бізнес структури, підвищення якості навчання та досліджень шляхом створення спільних освітніх програм та траєкторій навчання іноземними мовами, міжнародних докторських програм, залучення іноземних науковців, менеджерів, адміністраторів.

ЛІТЕРАТУРА

- Влада очима історії: фотовиставка. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/photogallery/gallery?galleryId=15725757&> (дата звернення: 15.11.2017).
- About the University / Jagiellonian University. URL: https://en.uj.edu.pl/en_GB/about-university/overview
- Arum S. The need for a definition of international education in U. S. universities. *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education*. 1992. pp. 191–203
- De Wit H. Internationalization moves into a new phase. *University World News*. 2011. № 189
- Flaud R. Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*. Reader. 2007
- International Cooperation / Jagiellonian University. URL: <https://en.uj.edu.pl/international-cooperation/iro>
- International Cooperation Overview / Jagiellonian University. URL: <https://en.uj.edu.pl/international-cooperation/overview>
- List of Bilateral Agreements / Jagiellonian University. URL: https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/pracownicy/lista-umow-miedzuczelnianych
- Newsletter / Jagiellonian University. URL: https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/newsletter-old
- Statute of the Jagiellonian University / Jagiellonian University. URL: https://en.uj.edu.pl/documents/81541894/83688311/StatutUJ_ang.pdf/79d8a535-6dae-4187-989d-37e5638850ca

REFERENCES

- About the University / Jagiellonian University. Retrieved from: https://en.uj.edu.pl/en_GB/about-university/overview [in English].
- Arum, S. (1992). The need for a definition of international education in U. S. universities. *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education*. [in English].
- De Wit, H. (2011). Internationalization moves into a new phase. *University World News*. (Vols. 189). [in English].
- Flaud, R. (2007). Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*. Reader. [in English].
- International Cooperation / Jagiellonian University. Retrieved from: <https://en.uj.edu.pl/international-cooperation/iro> [in English].
- International Cooperation Overview / Jagiellonian University. Retrieved from: <https://en.uj.edu.pl/international-cooperation/overview> [in English].
- List of Bilateral Agreements / Jagiellonian University. Retrieved from: https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/pracownicy/lista-umow-miedzuczelnianych [in English].
- Newsletter / Jagiellonian University. Retrieved from: https://dwm.uj.edu.pl/en_GB/newsletter-old [in English].
- Statute of the Jagiellonian University / Jagiellonian University. Retrieved from: https://en.uj.edu.pl/documents/81541894/83688311/StatutUJ_ang.pdf/79d8a535-6dae-4187-989d-37e5638850ca [in English].

Ірина Викторовна Мигович,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології,

зав. відділом міжнародних зв'язків,

Государственное учреждение «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,

площадь Гоголя, 1, Старобельск, Украина

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

ПОЛІТИКА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ КЛАСИЧЕСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТА ЯК ПУТЬ К КОКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩЕГО ОБРАЗОВАННЯ

В статті обозначені основні напрямки інституціональної політики інтернаціоналізації Ягеллонського університету як одиниці аналізу інституціонального вектора інтернаціоналізації національної системи вищого освіти Польщі. Дослідження проведено з урахуванням трьох компонентів системи вищого освіти - освітнього, дослідницького та адміністративного. Як гіпотезу було сформульовано тезис про те, що ступінь розвитку інституціональних політик інтернаціоналізації ЗВО залежить від інституціональної культури університету, яка в свою чергу частково формується під впливом географічних особливостей розташування - територіальної сусідності з найближчими країнами, а також від економічного потенціалу регіону дислокації. Приймаючи до уваги концепцію єдиного простору вищого освіти та досліджень для країн ЄС, по результатам аналізу було зроблено висновок - конкурентоспроможними є ті освітні установи, які всебічно підтримують просування міжнародного вектора своєї діяльності - і в процесі виробництва освітніх послуг, і в дослідницькій роботі.

Ключові слова: система вищого освіти, інтернаціоналізація, інституціональна політика, компонент освітнього процесу, мобільність.

Iryna Myhovych,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Roman and Germanic Philology Chair,
Head of International Relations Office,
State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”,
1 Gogol Square, Starobilsk, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

CLASSICAL UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION POLICY AS THE WAY TO ENSURE COMPETITIVENESS OF NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM

The main directions of the institutional policy of internationalization for higher educational institutions (HEIs) based on the example of the Jagiellonian University (unit of analysis for institutional vector of internationalization of the national system of higher education in Poland) are outlined in the article. The research is carried out taking into consideration three components of the national system of higher education – educational, research and administrative. As a working hypothesis the following statement has been outlined – the degree of the development of institutional policies for internationalization of HEIs depends on the institutional culture of an institution, which in its turn is partly shaped by the influence of geographical location features – territorial boundaries with neighbouring countries, as well as on the economic potential of the region of localization. Taking into account the concept of the common European higher education and research area for EU countries, the analysis has allowed us to come to a conclusion that those higher educational institutions that fully support the promotion of the international vector of their activities, both in the process of providing educational services and in research work, are highly competitive in the world of the present-day higher education.

Keywords: higher education system, internationalization, institutional policy, component of educational process, mobility.

Подано до редакції 10.09.2018 р.

Хань Ле

аспірантка,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6071-9944>

НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-ПОЛІФОНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У статті актуалізовано проблему підвищення якості музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Розглянуто наукові підходи та презентовано педагогічно-методичні принципи формування найскладніших виконавсько-поліфонічних умінь гри на фортепіано. Визначено чинники, що впливають на розвиток такого типу вмінь. Обґрунтовано доцільність застосування компетентнісного, культурологічного, герменевтичного та стильового підходів. Показано їх взаємозв'язок, що уможливорює створення нелінійної організаційної методики формування виконавсько-поліфонічних умінь. Зазначено методологію, що сприяла визначенню основних педагогічно-методичних принципів. Генералізованими обрано стильовий підхід, а принципом – врахування генералізованої функції стильового підходу.

Ключові слова: виконавсько-поліфонічні уміння, майбутні учителі музики, гра на фортепіано, наукові підходи, педагогічні принципи.

Динамічний розвиток сучасного життя призводить до стихійних змін у всіх сферах діяльності людини і відповідно до змін її мислення. Ці процеси спонукають до пошуку та здійснення нових досліджень в усіх галузях соціальної діяльності. Безперечно розвиток точних наук займає перше місце, але гуманітарна сфера, зокрема мистецтво, не менш динамічно прогресує у розвитку. Адже сучасне мислення сучасної людини провокує до оновлення освітнього процесу, зокрема мистецької освіти.

З практики і з положень теорії мистецько-педагогічної освіти відомо, що професійне становлення майбутніх учителів музики досить складний і синтетичний процес, що базується на конгломераті широкого кола знань із психології, педагогіки, мистецтва; оволодіння різними видами виконавської майстерності: спів, диригування, гра на музичному інструменті, зазвичай фортепіано; а також оволодіння різними методиками формування музично-виконавських умінь.

Серед різновидів музично-виконавських умінь, що входять до нормативного плану інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є поліфонічно-виконавські вміння. Для вчителя музичного мистецтва це не тільки оволодіння поліфонією як жанром, але й як виконавським інструментарієм для відтворення складної музичної фактури творів різних жанрів та стилів; це вміння вибірково окреслювати певну партію у хорових та вокально-ансамблевих творах, що є дидактично супроводжувальним засобом; це художньо-виразовий метод для пояснення того, як в музиці може передаватися діалог, розмова, сполучення та конфлікт ідей.

Отже, поліфонічно-виконавські вміння є достатньо важливими для майбутніх учителів

музичного мистецтва, між тим, саме вони не стали ще предметом окремого дослідження. Це актуалізує вибір напрямів та підходів, щодо дослідження та формування їх у майбутніх учителів музичного мистецтва саме в процесі навчання гри на фортепіано, оскільки цей інструмент найповніше показує виразність поліфонії, що й потребує відповідних умінь.

Методологічним підґрунтям щодо методики формування поліфонічно-виконавських умінь стала спадщина таких музикантів-педагогів, як: І. Браудо, О. Гольденвейзера, Я. Мільштейн. Окремим аспектом виконання поліфонічних творів є відомі праці методичного характеру О. Алексєєва, Г. Ципіна. Визначним для методики є доробок Н. Кашкадамової (Кашкадамова, 1998), у якому крізь призму історичного дослідження викристалізуються рекомендації щодо виконання творів Й. С. Баха, інших представників музики бароко на основі їхніх праць методичного характеру. Найповнішим щодо феномена поліфонії в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є дослідження М. Сибірякової-Хіхловської (Сибірякова-Хіхловська, 2007), що присвячено досвіду сприйняття поліфонії. Дослідниця розглядає такий досвід як передумову якісного виконання поліфонічних творів.

Як теоретичний ґрунт фахової підготовки представлена поліфонія в дослідженнях і доробках Г. Гарбер, А. Дубінніної, Д. Кірнарської, Г. Побережної та ін. Проте учені не уточнюють аспекти та підходи, які використовують у дослідженні, обираючи здебільшого, історичний або теоретичний як доміную вальний. Ґрунтовними, з цього погляду, є приклади М. Сибірякової-Хіхловської щодо того, як поліфонія представлена в різних видах мистецтва. Оволодіння виконавським

стилем на основі поліфонічного мислення розглянуто у доробку О. Ребрової (Реброва, 2009).

Отже, чітких означень щодо підходів у дослідженні, а також формуванні поліфонічно-виконавських умінь серед наукових праць сьогодні не існує.

Мета статті полягає в обґрунтуванні наукових підходів до формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Такими підходами є культурологічний, герменевтичний, жанрово-стильовий, виконавський.

Зауважимо, що в науці підхід розглядається як методологічна основа дослідження. За визначенням В. Мацкевича, науковий підхід – комплекс парадигматичних, синтагматичних і парагматичних структур і механізмів, застосовуваних у пізнанні й практиці. Підхід визначає стратегію і програму в галузі філософії, науки і політики, в організації життя і діяльності людей; підходи конкурують між собою або історично змінюються (Мацкевич, 2003).

Обираючи наукові підходи, доцільно звертатися на визначені або загальновідомі чинники впливу на досліджуваній феномен. Дотримуючись такої логіки, спробуємо обґрунтувати дотичні до дослідження чинники, підходи та педагогічні принципи.

У більшості наукових праць, досліджень з педагогіки мистецтва, зустрічається ключове слово «формування», що у загальному розумінні інтерпретується як створювання особливої форми чогось. Прикладами є формування «естетичних цінностей», «...досвід», «...культури» тощо. У музичній педагогіці нерідко поняття «розвиток», щоб унеможливити перехід дослідження в галузь психології: «формування уявлень», «формування пам'яті», «формування уваги». Повністю відповідним щодо поліфонічно-виконавських умінь, є словосполучення із «формування», як оформлення такої сукупності, набору музично-виконавського інструментарію, що дозволяє найповніше відтворити поліфонічну фактуру відповідно до художніх та педагогічних завдань. Уміння, поряд із знаннями, досвідом їх застосовувати входять до плану компетентності фахівця. Якщо це загально визначене положення взяти за основу вибору чинників впливу на формування тих або тих фахових умінь, то слушним та актуальним є вибір *компетентнісного підходу*. Саме володіння поліфонічно-виконавськими вміннями передбачає ґрунтовну історико-теоретичну базу, розвинені музичні здібності, відповідні технологічні властивості піаністичного апарату, розуміння контексту поліфонічної фактури. Орієнтуючись на компетентнісний підхід, обрали важливі педагогічні принципи формування поліфонічно-виконавських умінь майбутнього вчителя музики-піаніста:

- Принцип поєднання інтелектуального та діяльнісного, технологічного та розумового в їх спрямуванні на виконання поліфонічних творів.
- Принцип усвідомлення поліфонії як поліхудожнього методу.

У процесі формування будь-яких умінь, у нашому випадку, поліфонічно-виконавських умінь, найважливішим є вибір методики, яка має чіткий алгоритм і вектор дій. Між тим, методика має враховувати якості, утворення, що підлягають формуванню, а також педагогічний потенціал змістового матеріалу, його культурному зрізу. Враховуючи, що поліфонія має своє виявлення в різних видах мистецтва, що цей термін застосовується також в парадигмі полікультури, діалогу свідомостей (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер), що зумовлює її художньо-комунікативний вектор, звертаємо увагу на *культурно-ментальний чинник*, пов'язаний безпосередньо з приналежністю до певної нації, мови, культурних традицій, етносу мистецтва взагалі, та поліфонічного художнього методу, зокрема. Відповідно до зазначеного чинника було обрано *культурологічний підхід*.

Суть культурологічного підходу в освіті закладено у визнанні пріоритету культури у навчанні, вихованні і в соціальному розвитку особистості відповідно до культурних умов, де вони здійснюються. М. Бастун вважає що особистісний і культурологічний підходи подібні, адже кінцева мета вчителя – це всебічний розвиток індивіда і максимальна реалізація потенцій індивіда, а це можливе лише за умови розвитку в ньому якості особистості, тобто буття культури індивіду. Маючи спільну мету, вони по різному акцентують на їхньому застосуванні. Якщо в особистісному підході використовуються психологічні методи діагностики та психологічного впливу, то культурологічний підхід акцентує на створенні культурного середовища, в якому відбувається процес навчання та виховання, діагностикою культурних настанов (Бастун).

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики музично-виконавської діяльності, то він дозволяє розширити фахову підготовку, збагатити змістове наповнення фахових дисциплін, зокрема гри на музичному інструменті. Так, наприклад, згідно цього підходу, враховуємо феномен поліфонії як художнього методу в протилежних культурах України та Китаю. Відомо, що в Китайському мистецтві поліфонія майже не використовується (ментальний рівень). Між тим, студенти вивчають поліфонічні твори, намагаються опанувати знання з поліфонії та навчитися її грати, усвідомлюючи смислове навантаження (полікультурний рівень). При цьому, застосовують аналогії з розмовою, діалогом, заставленням думок та цінностей (міжособистісний рівень).

Аналіз наукової літератури свідчить, що культурологічний підхід в освіті це створення особливого виховного простору, особистісно-розвивального середовища, яке відрізняється емоційною та вищою за інтелектуальним рівнем, атмосферою праці і творення. У процесі вивчення музичних дисциплін уже панує емоційна, особлива атмосфера, навіть при засвоєнні теоретичних дисциплін, таких як: сольфеджіо, теорія музики, гармонія, історія музики тощо. Культурологічний

підхід у процесі формування поліфонічно-виконавських умінь це, насамперед, створення цілісного уявлення про надзвичайно складний жанр поліфонії не тільки як музичного жанру, а й художнього засобу в різних видах мистецтва: література, образотворче мистецтво, хореографія. Цей підхід дає можливість показати місце та роль поліфонії серед різноманітних жанрів мистецтва. Культурологічний підхід вибрано із урахування культурно-ментального чинника, який впливає на використання окресленого підходу. Адже в процесі навчання потрібно враховувати абсолютно інше мислення, сприйняття, виконання поліфонічної музики китайськими студентами, яке сформоване їхньою ментальністю, культурою, традиціями.

На підставі зазначеного опрацьовуємо педагогічні принципи:

- Врахування культурної належності поліфонічного художнього методу в опрацьованні виконавсько-поліфонічних умінь.

- Орієнтація на комунікативно-ментальні функції поліфонії в процесі осмислення та опанування поліфонічної фактури.

Загальноприйнятою відмінністю між поліфонією та гомофонією є те, що у багатоголосній музиці голоси мелодично самостійні і рівноправні між собою, і гомофоній як також багатоголосній, голоси нерівноправні, поділяються на головний мелодичний голос і гармонічний супровід. Визначення цих двох понять достатньо точно передає суть їхньої протилежності. Для поліфонічного складу музики характерна безперервність, постійний розвиток, відсутність явних центрів, симетричності тактів, рівномірних вступів голосів. Найголовніший засіб поліфонії — імітація (від лат. – наслідування), тобто повтор теми або мелодичного звороту в будь-якому голосі.

Аналіз поліфонії як художнього методу, його смислового навантаження, зокрема на прикладі аналізу добре темперованого клавіру Й. С. Баха (Х.-Й. Шульце, А. Швейцер, Б. Яворський, та ін.) показує складність і глибинність сутності поліфонічних жанрів. Відповідно і поліфонічний художній метод використовується композиторами різних епох з метою передання складності художньої ідеї творів, напруженості їх смислу, драматургії. Цей мистецтвознавчий чинник має пряме відношення й до педагогічного процесу формування виконавсько-поліфонічних умінь.

Між тим, студенти досить часто акцентують на технічно-виконавському чиннику, ігноруючи суть, образ поліфонічного твору. Ця проблема виникає через нерозуміння тексту, спорідненість указаних музичних термінів самим автором, з безпрограмість тощо, які б допомогли наблизитися до сутності твору. Вирішенням цієї проблеми займається герменевтика – наука про розуміння. Отже, наступний чинник можна визначити як мисленнєво-емпативний, який стосується здатності студента до розуміння Іншого (музичного твору, особистості композитора, виконавця, слухача). Відповідно до цього чинника було обрано *герменевтичний підхід*.

Герменевтичний підхід розглядали такі вчені, як А. Брудний, А. Закірова, І. Демакова, О. Олексюк, С. Рубінштейн та ін. С. Беляєва-Екземплярська згадує, що першим, хто звернув увагу на музичну герменевтику, був Г. Кечмар. Він уважав, що «герменевтика в музиці більш потрібна за інші види мистецтва. Оскільки у музиці немає очевидних, прямих зв'язків зі всесвітом, із природою. Внаслідок чого виникає безпорадність, слабкість слухача перед великим музичним твором, він не знає, як його зрозуміти» (Беляєва-Екземплярская, 1927).

Герменевтичний підхід в історії музичної педагогіки – це прочитання та інтерпретація історичного джерела з позиції сучасного мислення, «проникнення» в епоху, життя та спосіб мислення персоналії, відтворення найбільш сталих педагогічних смислів досліджуваної доби (Проців).

О. Полатайко, досліджуючи герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, розглядає основні елементи філософської герменевтики: герменевтичний феномен – який виступає вродженою здатністю людини до розуміння, індивідуальним поглядом на світ, культуру і мистецтво, що, у свою чергу, є основою естетичної культури особистості. Герменевтична розмова – в якій і реалізується герменевтичний феномен, розуміння самоідентифікації студентом себе як фахівця, що допомагає йому відчути себе приналежним до світу мистецької педагогіки. Герменевтичний аналіз без якого неможливий пошук смислу твору. Цей процес може відбуватися за допомогою співставлення явищ і виявлення в них протилежних ознак, або на основі збігів та пошуку спільних рис (Полатайко, 2016).

Суть герменевтичного підходу до формування поліфонічно-виконавських умінь полягає у перетворенні процесу пояснення ідеї поліфонічного твору в процес інтерпретації музичного явища крізь емпативно-розумову призму, тобто створити умови для самостійного осягнення сутності твору через його переживання та осмислення, аналіз та розуміння. На основі герменевтичного підходу опрацьовано такі принципи:

- Принцип орієнтації на смисловий контекст поліфонії у цілісній драматургії твору.

- Втілення результатів герменевтичного аналізу до виконавської інтерпретації.

Як зазначалося, що поліфонія є застосованою в усіх видах мистецтва та виявляється у відповідних жанрах, відповідних прийомах. Але в певну епоху цей художній метод, фактура, жанри є більш актуальними та менш актуальними. Відтак їм властиві певні характеристики, смислові навантаження, що зумовлюють і якість виконання, тобто сформованість відповідність виконавсько-поліфонічних умінь. Розповсюдження поліфонії в різних епохах та стилях є чинником, що зумовлює вибір *стильового підходу*. У дослідженні цей підхід є генералізованим, оскільки має тісні зв'язки з

попередньо розглянутими підходами. Потлумачимо зазначене.

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наявність у них ґрунтовних знань щодо основних категорій педагогіки мистецтва, до яких безперечно відноситься категорія стилю. Стилеутворення – процес не лише мистецтвознавський, але й творчий для композиторів, і творчий для виконавців. Головна вимога інтерпретації творів – дотримання стильовідповідності. Це стосується і виконавської компетентності і педагогічної, оскільки вчитель має пояснити сутність образу та смислу твору, виходячи зі стильової його відповідності.

Щодо виконання поліфонії, то стильовий підхід стає актуальним з огляду на відповідність виконання твору стилю епохи та світогляду композитора. Традиційно вважається, що поліфонічний стиль властивий лише музиці бароко. Між тим, музична спадщина, зокрема фортепіанна засвідчує, що поліфонія як метод застосовується в багатьох стилях: у класичних творах в окремих епізодах сонат, варіацій; романтичному, як окремі твори поліфонічного жанру, в музиці ХХ століття, сучасній музиці, як зарубіжній, так і українській.

ЛІТЕРАТУРА

Бастун Н. Культурологический подход в образовании: личность как субъект культуры [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lib.iitta.gov.ua/5799/1/Bastun_3.pdf. (Название с экрана).

Беляева-Экземплярская С. Музыкальная герменевтика [Электронный ресурс]. Искусство, 1927. Режим доступа: <http://www.etheroneph.com/audiosophia/144-muzykalnaya-germenevtika.html>

Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (Клавікорд, клавесин, фортепіано). XIV-XVIII ст. Тернопіль СМП: « АСТОН», 1998. 300 с.

Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс]. Визуальный словарь: Новейший философский словарь. [Под ред. А. А. Грицанова]. Минск., 2003. Режим доступа (на 05.11.2006): <http://fil.vslovar.org.ru>, свободный. Загл. с экрана // Словопедия. Новейший философский словарь. Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/6/207/770959.html>.

REFERENCES

Bastun, N. *Kul'turologicheskiy podkhod v obrazovanii: lichnost' kak subiekt kul'tury* [Cultural Approach in Education: Personality as a Subject of Culture]. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/5799/1/Bastun_3.pdf [in Ukrainian].

Belyayeva-Ekzemplarskaya, S. (1927). *Muzykal'naya germenevtika* [Musical hermeneutics] Retrieved from <http://www.etheroneph.com/audiosophia/144-muzykalnaya-germenevtika.html> [in Ukrainian].

Отже, відповідно до культурологічного підходу, стильовий стає його вагомим напрямом та регулятором реалізації культурологічної парадигми. Герменевтичний підхід пов'язано зі стильовим, оскільки відповідно до стилю й обирається кліше смислових контекстів.

Отже, стильовий підхід стає для дослідження генералізованим та координує компетентнісний, культурологічний та герменевтичний

Відповідно до цього обрано важливий для дослідження педагогічний принцип: *врахування генералізованої функції стильового підходу*.

Таким чином, у формуванні виконавсько-поліфонічних умінь актуальними є компетентнісний, культурологічний, герменевтичний та генералізований стильовий підходи. Застосовуючи стильовий підхід у процесі формування виконавсько-поліфонічних умінь, освітній процес побіжно стає поліпарадигмальним, оскільки зазначені підходи доповнюють один одного, що дозволяє створити нелінійну методичну систему.

У подальшому актуальним стає висвітлення педагогічних умов та методів, що є центральною ланкою такої системи.

Полатайко О. М. Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 1. С. 3-11.

Проців Л. Історія мистецької педагогіки. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NZTNP ped 2013 4 1 8.pdf

Реброва О. Поліфонічне мислення та методика його формування у студентів-музикантів у класі фортепіано (китайською мовою). *Journal of Shandong University of Technology . Social Sciences . Music* (ISSN 1672-0040). Vol. 25, No. 6. Nov. 2009.p. 94–96.

Сибірякова-Хіловська М. І. Досвід сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.02. Київ, 2007. 285с.

Kashkadamova, N. (1998). *Mystetstvo vykonannya muzyky na klavishno-strunnykh instrumentakh (Klavikord, klavesyn, fortepiano)*. [The art of performing music on keyboards (keyboards, harpsichords, pianos). XIV-XVIII centuries]. KHIV-KHVIII st. Ternopil' SMP: « ASTON» [in Ukrainian].

Matskevich, V.V. (2003). *Chto takoye podkhod* [What is the approach]. Retrieved from <http://www.slovopedia.com/6/207/770959.html> [in Russian].

Polatayko, O.M. (2016). Hermenevtychnyy pidkhdid do formuvannya estetychnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva. [Hermeneutic approach to the formation of aesthetic culture of the future teacher of musical art]. *Aktual'ni pytannya mystets'koyi osvity ta vykhovannya. [Topical issues of artistic education and upbringing]*. (Vols. 1), (pp. 3-11) [in Ukrainian].

Protsiv, L. Istoriya mystets'koyi pedahohiky. [The history of artistic pedagogy]. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD

[D=1&Image_file_name=PDF/NZTNPU_ped_2013_4_1_8.pdf](#) [in Ukrainian].

Rebrova, O. (2009). Polifonichne myslennya ta metodyka yoho formuvannya u studentiv-muzykantiv u klasi fortepiano. [Polyphonic Thinking and the Technique of Its Formation in Student Musicians in the Piano Class (in Chinese)]. *Journal of Shandong University of Technology . Social Sciences . Music* (ISSN 1672-0040). Vol. 25, No. 6. Nov. 2009. pp 94–96 [in Ukrainian].

Sybiryakova-Khikhlovs'ka, M.I. (2007). Dosvid spryunyattya polifoniyi u maybutnikh uchyteliv muzyky [Experience of perception of polyphony of future music teachers] *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Хань Ле

аспирант кафедри музикального мистецтва та хореографії,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, м. Одеса, Украина
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6071-9944>

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО-ПОЛИФОНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

В статье актуализирована проблема повышения качества музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки. В этом контексте рассмотрены научные подходы и представлены педагогически методические принципы формирования наиболее сложных умений игры на фортепиано – исполнительно-полифонических.

На основе выделенных факторов, влияющих на развитие такого типа умений, обоснована целесообразность применения компетентностного, культурологического, герменевтического и стилевого подходов. Компетентностный подход выбран с учетом того, что исполнительско-полифонические умения предусматривают основательную историко-теоретическую базу, развитые музыкальные способности, соответствующие технологические свойства пианистического аппарата, понимание контекста полифонической фактуры.

Культурологический подход позволяет расширить горизонты профессиональной подготовки, обогатить содержательное наполнение профессиональных дисциплин, в частности игры на музыкальном инструменте.

Герменевтический подход заключается в преобразовании процесса объяснения идеи полифонического произведения в его интерпретации как музыкального явления, оцененного сквозь эмпативно-умственную призму.

Стилевой подход является генерализованным, поскольку имеет тесные связи с предыдущими подходами. Применяя стилевой подход в процессе формирования исполнительской-полифонических умений, образовательный процесс становится полипарадигмальным, поскольку указанные подходы дополняют друг друга, что позволяет создать нелинейную методическую систему.

Указанная методология способствовала определению основных педагогически-методических принципов. А именно: единства интеллектуального и деятельного, технологического и умственного в их направленности на исполнение полифонических произведений; осознания полифонии как полихудожественного метода; учет культурной принадлежности полифонического художественного метода; ориентация на коммуникативно-ментальные функции полифонии в процессе осмысления и освоения полифонической фактурой; ориентации на смысловой контекст полифонии в целостной драматургии произведения; воплощения результатов герменевтического анализа в исполнительской интерпретации полифонических произведений; учет генерализованной функции стилевого подхода.

Ключевые слова: исполнительно-полифонические умения, будущие учителя музыки, игра на фортепиано, научные подходы, педагогические принципы.

Han Le,

Postgraduate student at the Faculty of Musical Art and Choreography,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6071-9944>

SCIENTIFIC APPROACHES AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES AIMED AT THE FORMATION OF PERFORMING POLYPHONIC SKILLS OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS IN THE PROCESS OF LEARNING HOW TO PLAY THE PIANO

The problem of improving the quality of music-performing training of the future Music teachers is actualized in the article. In this context, scientific approaches are considered and pedagogical methodical principles enabling the formation of the most complex skills of playing the piano – executive-polyphonic – are presented. On the basis of the selected factors influencing the development of this type of skills, the expediency of the use of the competence-based, culture-based, hermeneutic and style-centred approaches is substantiated. The competence-based approach was chosen taking into account the fact that performing-polyphonic skills provide for a thorough historical and theoretical basis, developed musical abilities, corresponding technological properties of the pianistic apparatus as well as an understanding of the context of polyphonic texture. The culture-based approach allows expanding the horizons of professional training, enriching the substantive content of professional disciplines, in particular playing a musical instrument. The hermeneutic approach is aimed at transforming the process of explaining the idea of a polyphonic piece of work in its interpretation as a musical phenomenon, evaluated through an empathic-mental prism. The style-based approach is a generalized one, as it has close links with previous approaches. Applying the stylistic approach in the process of forming performing-polyphonic skills, the educational process becomes polyparadigmatic, since these approaches complement each other, which makes it possible to create a non-linear methodical system.

This methodology contributed to the definition of the basic pedagogical and methodological principles, to be more precise: the unity of the intellectual and activity-oriented, technological and mental components in their focus on the performance of polyphonic works; awareness of polyphony as a polyartistic method; consideration of the cultural affiliation of the polyphonic artistic method; focus on the communicative-mental functions of polyphony in the process of understanding and mastering polyphonic texture; orientation to the semantic context of polyphony in the integral drama of the work; the embodiment of the results of the hermeneutical analysis in the performing interpretation of polyphonic works; consideration of the generalized function of the style-based approach.

Keywords: *performing-polyphonic skills, future Music teachers, playing the piano, scientific approaches, pedagogical principles.*

Подано до редакції 12.09.2018 р.

Вікторія Анатоліївна Столярова,
 здобувач кафедри соціальної педагогіки,
 психології та педагогічних інновацій,
 Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
 університет імені К. Д. Ушинського»,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ЗАКРІЙНИКІВ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті визначено компоненти підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва із використанням комп'ютерних технологій. Розроблено їх змістові характеристики. Визначено критерії мотиваційно-рефлексивного, системно-когнітивного та операційно-діяльного компонентів: «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний». Встановлено рівні підготовленості: елементарний, помірний, оптимальний. Розроблено їх змістові характеристики за означеними компонентами. Проведено діагностику щодо визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва. Представлено узагальнені дані рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва. Виявлено перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: підготовленість, компонент, критерій, рівень, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, швейне виробництво.

В умовах сучасного ринку до швейних підприємств висувуються вимоги прискорення темпів виробництва, високої динаміки змінюваності моделей одягу, розширення асортименту виробів, скорочення часу на розробку нових моделей одягу. Зростання обсягу проектних робіт в умовах частішої змінюваності моделей особливо гостро стоїть завдання скорочення термінів і підвищення якості процесу проектування. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є комплексна комп'ютеризація та автоматизація процесів підготовки виробництва та впровадження систем автоматизованого проектування (САПР) - організаційно-технічної системи, яка базується на застосуванні сучасних математичних методів і засобів обчислювальної техніки і призначена для проектування різних технічних, технологічних та інших об'єктів. Тому сьогодні виникла нагальна необхідність у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (Колосніченко, 2014: 340).

Інформатизація освіти є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою накопичення, оброблення, зберігання, поширення та використання інформації в інтересах її споживачів. Можна виокремити такі цілі інформатизації суспільства: підвищення якості освіти через упровадження та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; забезпечення доступу до інформації для кожного члена суспільства; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей на базі індивідуалізації освіти; забезпечення випереджального навчання фахівців (Дегтярьова, 2013: 42).

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні – необхідна умова досягнення цілей інформатизації освіти. Пріоритетом для розвитку

системи освіти нині є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, котрі забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості майбутніх кваліфікованих робітників. Інформаційно-комунікаційні технології впроваджуються шляхом створення індивідуальних освітніх програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, поширення гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо (Дегтярьова, 2013: 42).

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що означена проблема щодо підготовки кваліфікованих робітників для швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій розроблена недостатньо повно. Деякі аспекти висвітлювалися у роботах таких авторів: комп'ютерне конструювання одягу в САПР «JULIVI» (Л. З. Тархан, З. Н. Седайметова); професійна підготовка інженерів-педагогів швейного профілю (Г. Умерова, О. Токарева, Н. Олександрова, А. Федотова); використання комп'ютерних освітніх систем у майбутніх інженерів-педагогів (Т. Бондаренко); формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів засобами комп'ютерних технологій (А. Копил); формування професійних умінь молодших спеціалістів – дизайнерів у процесі фахової підготовки (З. Макар); комп'ютерне проектування одягу (М. Колосніченко, В. Щербань, К. Процик) та ін.

Метою статті є схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

У структурі підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій виокремили такі

компоненти: мотиваційно-рефлексивний, системно-когнітивний та операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-рефлексивний компонент – формування в майбутніх закрійниках розуміння використовувати комп'ютерні технології у швейному виробництві, стимулювання їх до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей; оцінювання майбутніми закрійниками власних перспектив щодо використання комп'ютерних технологій у швейному виробництві, здатність майбутніх закрійників до адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності.

На основі проведеного аналізу визначаємо, що «мотивація» - це система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. В якості мотивів можуть виступати: уявлення та ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини (Гончаренко, 1997: 217). Рефлексія – це процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних задач, призначень тощо (Мещерякова і Зінченко, 2009: 569).

Системно-когнітивний компонент – глибина, повнота обсягу знань, умінь та навичок, їх узагальненість, використання освітніх інформаційних ресурсів у професійній діяльності майбутніми закрійниками. Основні його елементи – методи, засоби, форми навчання.

Операційно-діяльнісний компонент – організація практичної освітньо-пізнавальної діяльності учнів з наявністю системи знань, умінь та навичок з виробничого навчання та предмета «Комп'ютерне проектування одягу».

Визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій можливе за наявності чіткої критеріальної бази.

Здійснений аналіз досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що підготовленість можна оцінити критеріями «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний».

На основі проаналізованої наукової психолого-педагогічної літератури було виокремлено та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

Елементарний рівень підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва характеризується низькою мотивацією до успіху та уникнення невдач, слабо вираженим творчим потенціалом.

На цьому рівні майбутні закрійники швейного виробництва мають обмежений обсяг знань щодо розуміння послідовності розрахунків і побудови швейних виробів, виконують частину

практичної роботи із застосуванням технологічної документації, у тих наявні вміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, використовувати знання в аналогічній ситуації за шаблоном.

Помірний рівень є базовим у підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Характеризується наявністю достатньої мотивації до успіху та уникнення невдач, середньо вираженим творчим потенціалом.

На цьому рівні майбутні закрійники швейного виробництва мають широкі загальні знання і вільно володіють методами розробки конструкції швейних виробів, ураховують асортимент та властивості швейних матеріалів, аналізують, порівнюють, систематизують інформацію, доходять висновків, користуються довідковою інформацією, ефективно організують працю на робочому місці, дотримуючись технологічного процесу.

Оптимальний рівень підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій характеризується високою мотивацією до успіху та уникнення невдач, значним творчим потенціалом, виражається в потребі долати перешкоди й домагатися високих показників у праці, самовдосконалюватися, суперничати з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу.

На цьому рівні майбутні закрійники швейного виробництва володіють системними знаннями навчального матеріалу, вміють самостійно знаходити і користуватися джерелами додаткової інформації, оцінювати та аналізувати отриману інформацію, робити аргументовані висновки; вміють виконувати нестандартні завдання, вдало використовувати сучасні методи моделювання, прогресивні методи конструювання з використанням комп'ютерних технологій та розкрою швейних виробів.

Завданням експериментально-дослідної роботи було проведення діагностики щодо визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Із цією метою було проведено діагностування серед 206 учнів, з яких: 124 учні Державного професійно-технічного навчального закладу «Одеський професійний лицей технологій та дизайну» з професій «Кравець», «Закрійник»; 28 учнів Державного навчального закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»; 54 учні Відокремленого підрозділу «Об'єднане вище професійно-технічне училище сфери послуг Національного університету «Одеська юридична академія»». В експериментальну групу ввійшли учні у кількості 104 особи, у контрольну групу – 102 особи.

Узагальнені дані рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій подано в таблиці 1 та діаграмі 1.

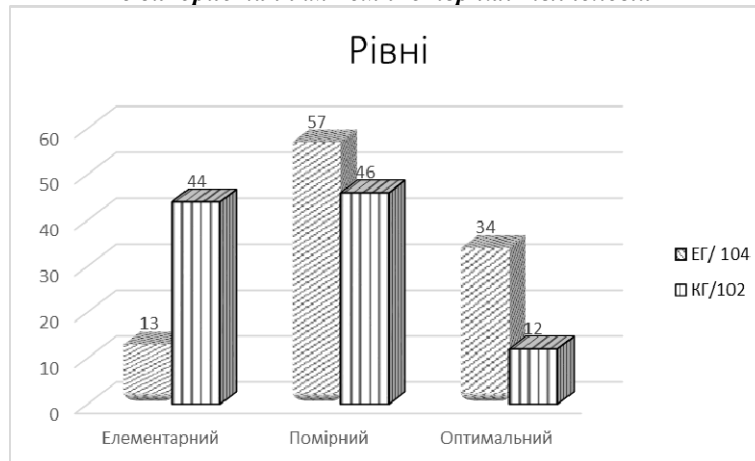
Таблиця 1

**Загальні рівні підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва
з використанням комп'ютерних технологій**

Рівні	ЕГ/ 104		КГ/102	
	Кількість	%	Кількість	%
Елементарний	13	12,5	44	43,1
Помірний	57	54,8	46	45,1
Оптимальний	34	32,7	12	11,8

Діаграма 1

**Загальні рівні підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва
з використанням комп'ютерних технологій**



Отже, дані, подані в таблиці 1 та діаграмі 1, свідчать про те, що за критеріями «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний» на елементарному рівні було зафіксовано 13 учнів (12,5 %) ЕГ і 44 учні (43,1 %) КГ, який характеризується низькою мотивацією до успіху та уникнення невдач, слабо вираженим творчим потенціалом. На помірному рівні виявлено 57 учнів (54,8 %) ЕГ і 46 учнів (45,1 %) КГ, характеризується наявністю достатньої мотивації до успіху та уникнення невдач, середньо вираженим творчим потенціалом. Оптимальний рівень виявили 34 учні (32,7 %) ЕГ 12 учнів (11,8 %) КГ, характеризується високою мотивацією до успіху та уникнення невдач, значним творчим потенціалом, виражається в потребі долати перешкоди й домагатися високих показників у праці,

самовдосконалюватися, суперничати з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу.

Виходячи з результатів діагностики щодо визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій було визначено, що більшість учнів мають помірний та елементарний рівні підготовленості.

Перспективним напрямом подальших досліджень є забезпечення відповідних педагогічних умов у закладі професійної (професійно-технічної) освіти, від яких залежить підвищення рівня підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.

Колосніченко М. В., Зубкова Л. І., Пашкевич К. Л. та ін. Ергономіка і дизайн, Проектування сучасних видів одягу: Навчальний

посібник. К.: ПП «НВЦ «Профі»», 2014. 386 с.

Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи: [навчально-методичний посібник] [за ред. Л. А. Руденко]. К.: Педагогічна думка, 2013. 144 с.

Український педагогічний словник [за ред. С. У. Гончаренка]. К.: Либідь, 1997. 376 с.

REFERENCES

Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. (2009). [The Great Psychological Dictionary] Moscow: AST: AST MOSCOW [in Russian].

Kolosnichenko M.V. (2014). *Erhonomika i dizayn, Proektuvannya suchasnykh vydiv odyahu*:

Navchal'nyy posibnyk. [Ergonomics and design, designing of modern types of clothing: Textbook]. Kiev: PP "PROC" [in Ukrainian].

Psykhologo-pedahohichni zasady diyal'nosti pedahoha suchasnoyi profesiynoyi shkoly (2013).

[Psychological and pedagogical principles of the activity of the teacher of a modern vocational school: [educational manual]. Kiev: Pedagogical thought [in Ukrainian].

Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk (1997). [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kiev: Lybid [in Ukrainian].

Викторія Анатольевна Столярова,
соискатель кафедры социальной педагогики,
психологии и педагогических инноваций,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26 г. Одесса, Украина

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ЗАКРОЙЩИК ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В условиях современного рынка к швейным предприятиям выдвигаются требования ускорения темпов производства, высокой динамики сменяемости моделей одежды, расширение ассортимента изделий, сокращение времени на разработку новых моделей одежды. Одним из средств решения этой проблемы является комплексная компьютеризация и автоматизация процессов подготовки производства и внедрения систем автоматизированного проектирования. Поэтому сегодня возникла необходимость в подготовке будущих квалифицированных рабочих швейного производства с использованием компьютерных технологий в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования.

Цель статьи – охарактеризовать уровни подготовленности будущих закройщиков швейного производства с использованием компьютерных технологий.

В структуре подготовленности будущих закройщиков швейного производства мы выделили следующие компоненты: мотивационно-рефлексивный, системно-когнитивный и операционно-деятельностный.

Проведенный нами анализ исследуемой проблемы позволяет констатировать, что подготовленность можно оценить критериям «установочной-оценочный», «познавательного-содержательный», «технологически-процессуальный».

На основе проанализированной научной психолого-педагогической литературы мы выделили и охарактеризовали уровни подготовленности будущих закройщиков швейного производства с использованием компьютерных технологий: элементарный, умеренный, оптимальный.

Задачей экспериментально-исследовательской работы было проведение диагностики по определению уровней подготовленности будущих закройщиков швейного производства. С этой целью было проведено диагностирование среди 206 учеников. В экспериментальную группу вошли ученики в количестве 104 человека, в контрольную группу – 102 человека.

Исходя из результатов диагностики по определению уровней подготовленности будущих закройщиков швейного производства было определено, что большинство учащихся имеют умеренный и элементарный уровни подготовленности.

Ключевые слова: *подготовленность, компонент, критерий, уровень, заведение профессиональной (профессионально-технического) образования, швейное производство.*

Victoria Stolyarova,
Head of The Department of Social Pedagogics,
Psychology and Pedagogical Innovations,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

CHARACTERISTICS OF PROFICIENCY LEVELS OF THE FUTURE DRESS CUTTERS AT THE CLOTHING MANUFACTURE

Under conditions of the modern market, the demands to the sewing enterprises are made in terms of acceleration of production rates, high dynamics of changing clothing models, extending of the products assortment, shortening of the time allotted to the development of new models of clothing. The growth of project scope under conditions of frequent removability of models especially sharply sets the task of reducing the timing and improving the quality of the design process. One of them is the complex integration and automation of processes in the field of automated design.

Therefore, today there is an urgent need for the training of future skilled workers of the garment industry using computer technologies in vocational (professional) education institutions.

The analysis of recent researches and publications makes it possible to state that the problem connected with the training of skilled workers of clothing manufacture using computer technologies has not been elaborated

enough.

The purpose of the article is to characterize the preparedness (proficiency) level of future dress cutters within clothing manufacture using computer technologies.

In the structure of the future dress cutters intending to work for clothing manufacture (using computer technologies), we identified the following components: motivational-reflexive, systemic-cognitive and operation- and activity-centred.

The analysis of the studied problem enabled us to note that proficiency can be estimated by means of these criteria: “instructive-assessing”, “informative and substantive”, “technologically procedural”.

On the basis of the analyzed scientific psychological and pedagogical literature we determined and characterized the proficiency level of the future dress cutters who intend to work for clothing manufacture using computer technologies: elementary, moderate, optimum.

The aim of the experimental research work was to conduct a diagnosis on determining the proficiency levels of the future dress cutters using computer technologies. For this purpose, 206 students were involved. The experimental group included 104 students, the control group – 102 students.

Based on the results of the diagnosis aimed at determining the proficiency levels of the future dress cutters by using computer technologies, we arrived at the conclusion that most students had moderate and elementary proficiency levels.

The perspective direction of our further researches is to provide the appropriate pedagogical conditions in the institution of vocational (professional) education, which will depend on increasing the proficiency level of the future dress cutters by using computer technologies.

Keywords: *proficiency (preparedness), component, criterion, level, institution of vocational (professional) education, clothing manufacture.*

Подано до редакції 14.09.2018 р.

Наталія Миколаївна Московчук,
аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено «педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей»; педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

У межах аналізу «Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови» як засадничої педагогічної умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей проаналізовано поняття «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера» та визначено специфічні мотиваційні чинники, які впливають на україномовну підготовку майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: педагогічні умови, україномовна професійно-комунікативна компетенція майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера».

Освітнє середовище технічного закладу вищої освіти України становить специфічний сенсоутворювальний контекст, перебування в якому іноземних майбутніх фахівців спрямоване на формування у них україномовної професійно-комунікативної компетенції. Досягненню означеної мети передують, зокрема, визначення педагогічних умов формування україномовної професійно-комунікативної компетенції.

Зупинимося на трактуванні поняття «педагогічна умова». У довідниковій літературі педагогічна умова визначається як обставина, що впливає на ефективність формування професійних та особистісних якостей студентів і яку необхідно враховувати у процесі навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (Карпичев, 2001).

Педагогічні умови у дослідженні А. Багдуєвої трактуються як обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей (Багдуєва, 2006: 12).

На думку А. Найн, педагогічні умови — це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності освітньо-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих завдань (Найн, 1998: 78). Аналогічне визначення пропонує О. Назарова, яка розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань (Назарова, 2003).

За І. Аксаріною, педагогічні умови — це ті умови, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу (Аксарина, 2006: 12).

Л. Загребельна педагогічними умовами вважає обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, і акцентує на тому, що цей процес опосередковується активністю особистості (Загребельна, 2005: 296).

Таким чином, урахувавши наукові визначення поняття «педагогічні умови» та дидактичні принципи україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, під педагогічними умовами формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей розуміємо низку свідомо створених на основі аналізу всіх чинників, що впливають на формування україномовної професійно-комунікативної компетенції, взаємопов'язаних обставин та характеристик освітньо-професійного комунікативного простору, що забезпечують організацію та ефективне функціонування процесу україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей складають певну особистісно-змістову парадигму, що спрямована на розвиток особистості майбутнього іноземного фахівця, його активну діяльність, адаптацію,

самовизначення, самореалізацію тощо. У дослідженні педагогічними умовами було обрано:

- забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови;
- наявність розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю;
- адаптативно-педагогічну підтримку студентів-іноземців в освітньому просторі України;
- занурення студентів-іноземців в активну україномовну мовленнєву діяльність професійної спрямованості.

Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови є засадничою педагогічною умовою формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, оскільки мотивація є фундаментальним психічним механізмом, що забезпечує продуктивну роботу найважливіших для підготовки майбутніх фахівців психічних процесів. У контексті аналізу мотивації, як однієї з педагогічних умов формування україномовної професійно-комунікативної компетенції, звернемо увагу на мотив як на визначальний чинник формування механізму висловлювання, що запускає в роботу операції з вибору та поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці (Зимняя, 2002). Такий ракурс аналізу проблеми мотивації майбутніх фахівців необхідний, оскільки дослідження впливу мотивації на механізм породження мовлення українською мовою в іноземних студентів технічних спеціальностей визначає мотивуючу педагогічну технологію. Погоджуємося із І. Зимньою, яка вважає, що мотивація виконує роль «пускового механізму» будь-якої діяльності: праці, спілкування і пізнання (Зимняя, 2002). О. Леонтьєв визначає мотив як саму діяльність. Щодо мовленнєвої діяльності, автор зауважує: «це означає, що є якість немовленнєве завдання, для виконання якого і здійснюється мовленнєва діяльність, яке вирішується мовленнєвими засобами. Висловлювання або текст є процесом вирішення такого завдання і лише вторинним продуктом або результатом такого вирішення» (Леонтьєв, 1979: 25).

Мотивація, як джерело людської активності, вивчається дослідниками з різних ракурсів і визначається по-різному. Вважаємо за потрібне конкретизувати поняття «мотивація» у співвідношенні зі спорідненими – «мотив», «мотиваційна сфера». «Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, як мотив можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба» (Божович, 1995: 53). Ширшим є поняття «мотивація», яке «є тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, що визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» (Джидарьян, 1974:

148). Найбільш ємним з цих понять є поняття «мотиваційна сфера», що, за Л. Виготським, містить і афективну, і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби (Виготський, 1991).

А. Реан зазначає, що діагностика мотиваційної сфери є складним завданням, оскільки мотиви діяльності і поведінки, що утворюють ядро особистості, є найбільш «закритою зоною» і найбільш оберігається (свідомо чи підсвідомо) самою особистістю від стороннього проникнення в цю сферу. Характерологічні особливості, на думку науковця, в цілому більш усталені, ніж інтереси, але, з іншого боку, яскраво виражені професійні інтереси, як елемент у загальній структурі мотивації особистості, істотно впливають на задоволеність професією і на продуктивність діяльності, в тому числі і в процесі здобуття професії. Вплив мотивації на продуктивність діяльності завжди вважався надзвичайно суттєвим. До того ж успішність освітньо-професійної діяльності визначається не тільки силою мотивації, але і структурою мотивів. А. Реан довів шляхом експерименту, що позитивна професійна мотивація може навіть компенсувати нестаток здібностей. Натомість негативна професійна мотивація не компенсується навіть високим рівнем професійно-інтелектуальних здібностей (Реан, 2000). Мотиваційний комплекс особистості є типом співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (для особистості має значення діяльність сама по собі), зовнішньої мотивації (в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (соціального престижу, зарплатні тощо)). Зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх поглядів, ніж зовнішні негативні мотиви (Рубінштейн, 1989).

Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови можливе за умови «запуску» і регулювання механізму мотивації. Важливим у цьому процесі є чітке розуміння специфіки мотиваційної сфери особистості, складність якої полягає в тому, що вона є неоднорідною, багаторівневою та має ієрархічну будову. Ієрархічна структура мотиваційної сфери, за Л. Божович, визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер у залежності від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими (Божович, 1995: 52). Слід зазначити, що структура мотиваційної сфери має властивість постійно змінюватися та розвиватись. Мотивація до навчання складається з низки спонукань, що постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним (потреби і сенс навчання, його мотиви, мета, емоції, інтереси). Тому, як зазначає А. Маркова, становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери,

спонукань, що входять у неї, поява нових, більш зрілих, подекуди суперечливих відношень між ними (ред. Маркова, 1986).

Передусім необхідно визначити перелік компонентів мотиваційної сфери та їх співвідношення. Так, на думку І. Зимньої, до структури мотиваційної сфери входять: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес. Зміст визначених компонентів та характер взаємодії між ними визначають такі чинники:

- освітня установа, де здійснюється освітня діяльність;
- організація освітнього процесу;
- суб'єктні особливості того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу тощо);
- суб'єктні особливості педагога, зокрема система його ставлень до студента, справи;
- специфіка навчального предмета (Зимня, 2002: 104).

Н. Симоною доведено, що поряд із визначеними компонентами мотиваційної сфери на результат іншомовної професійно-мовленнєвої підготовки впливають мотиваційні орієнтації на процес, результат, оцінку викладачем і запобігання неприємностей, що характеризуються відносною незалежністю від умов навчання, яка проявляється у стабільності зв'язків між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, та орієнтаціями на «оцінку викладачем» і «запобігання неприємностей», з іншого, і варіативністю зв'язків залежно від умов навчання, сітки годин, особливостей освітньої програми тощо (Симонова, 1982).

Дослідження освітньої діяльності студентів (Л. Божович, І. Зимня) засвідчують, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність має потреба в досягненні – прагненні людини до покращення результатів своєї діяльності. Міра задоволення від навчання залежить від ступеня задоволення цієї потреби. Така потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і одночасно підвищує їхню соціальну активність. Істотний вплив на навчання має потреба в спілкуванні, домінуванні, розширенні світогляду, засвоєнні та систематизації знань. Саме ця група мотивів співвідноситься зі специфікою пізнавальної діяльності особистості та характеризується позитивним емоційним тоном і ненаситністю. Керуючись подібними мотивами, студент, незважаючи на втому, всупереч іншим відволікаючим чинникам, наполегливо і захоплено засвоює навчальний матеріал. Суголосно з Ю. Орловим, доходимо висновку, що «вирішальний вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» (Орлов, 1988: 75).

Аналіз наукової літератури (Л. Божович, Л. Виготський, І. Зимня, А. Маркова, Ю. Орлов, А. Реан, С. Рубінштейн, Н. Симонова та ін.) дав змогу визначити специфічні мотиваційні чинники, які впливають на україномовну підготовку

майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Це насамперед зміст навчального матеріалу та його зв'язок з майбутньою спеціальністю, що стає передумовою виховання широких соціальних мотивів, розуміння сенсу та усвідомлення важливості україномовної підготовки. Зазначимо, що має значення і вплив особистості викладача, яка, у випадку роботи з іноземцями, має значно більше функцій порівняно з навчанням вітчизняних студентів, оскільки для іноземного студента встановлення контакту з викладачем як з провідником в освітньому просторі в чужій державі є першочерговим, а авторитет викладача незаперечним. Викладач встановлює ціннісні орієнтири і регулює емоційне тло, що власне є регуляцією динамічного боку мотивації. Найвиразнішою мотивацією до україномовної підготовки для іноземного студента на перших етапах навчання є прагнення при звичаїтися до життя в новій країні та досягти якомога кращого навчального результату шляхом подолання мовного бар'єру, налагодити комунікацію з викладачами та студентами, реалізувати власні ідеї, інтереси, здібності, досягти відчуття комфорту і емоційної рівноваги тощо. Проблема двомовності в нашій країні може вплинути на якість україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, тому вважаємо, що для іноземного студента необхідно створювати такі навчальні та освітньо-виховні ситуації, які б демонстрували активне вживання української мови і викликали б прагнення до спілкування нею. На подальших етапах навчання мотивацією слугує бажання іноземця проявити власну індивідуальність, самоствердитись у студентському колективі та реалізуватися у професійній діяльності.

Також важливими є методичні прийоми та педагогічні технології, використані в ході освітнього процесу. Вони мають забезпечити можливість студенту проявити в навчанні власну самостійність, ініціативність та активність. Зокрема, в дослідженні було використано такі завдання (вправи «Типові синтаксичні конструкції науково-технічного підстилю наукового стилю мовлення», «Наукове мовлення», «Діловий документ», «Робота з текстом», «Кейс-студія»), вирішення яких вимагало активної пошукової діяльності, створено проблемні ситуації, вирішення студентом яких неможливе за допомогою того запасу знань, який він має, що стимулює його до отримання нових знань. Продуктивною виявилася технологія, що змушувала використовувати засвоєні знання в різних, нових для студента ситуаціях. До прикладу, в межах позааудиторної роботи іноземні студенти були залучені до навчально-ділових ігор («Україна – NASA», «Мозок країни», «Кастинг», «Найрозумніший»), дебатів з тем «Чи добре там, де нас немає», «Технічний прогрес змінив наше життя. На краще?», «Проблема доступності освіти», лінгвістичних брифінгів за фаховою тематикою («Кіберпростір: арена суперництва чи простір можливостей?», «Радіо: спогад про минуле чи шлях у майбутнє», «Інженер: попит та пропозиції» тощо),

мозкових штурмів із тем «Сходи до успіху», «Мій перший мільйон», «Врятуймо нашу планету!». Такі навчальні завдання підтримували постійну розумову напругу та потребу долати нові, але долані труднощі. Різноманітність змісту дисципліни «Українська мова як іноземна», різноманітність педагогічних прийомів та технологій також сприяли формуванню усталеної мотивації до україномовної підготовки, оскільки «новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього» (Зимня, 2002: 136). У ході навчання намагалися сформуванню в майбутнього фахівця вміння мотивувати себе у освітній та професійній діяльності, переконувати себе у необхідності її здійснення, акцентувати себе на тому, що навчання та його результати важливі особисто для нього.

ЛІТЕРАТУРА

Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 19 с.

Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.

Божович Л. И. Избранные психологические труды [под ред. Д. И. Фельдштейна]. М., 1995. 348 с.
Виготський Л. С. Педагогічна психологія. М., 1991. 480 с.

Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. *Теоретические проблемы психологии личности*. М.: Наука, 1974. С.145-169.

Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: [зб. наук. праць]. Київ-Вінниця: Планер, 2005. Вип. 8 С. 280-291.

Зимня И. А. Педагогическая психология: [учебник для вузов]. [2-е изд., доп., испр. и перераб.] М.: Логос, 2002. 384 с.

REFERENCES

Aksarina, I.YU. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya adaptatsii vypusnikov shkol na etape perekhoda ot obshchego k vysshemu professional'nomu obrazovaniyu* [Pedagogical conditions of adaptation of graduates of schools at the stage of transition from general to higher professional education: author]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Bagduyeva, A.V. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'noy gotovnosti budushchikh spetsialistov s ispol'zovaniyem informatsionnykh tekhnologiy (na primere spetsial'nostey kadastrivogo profilya)*[Pedagogical conditions for the formation of the professional

Таким чином, вивчення різних рівнів мотиваційної сфери та мотивації як складної системи, що містить інтереси, потреби, цінності, прагнення, ідеї, настанови, почуття, переживання тощо, заради яких відбувається діяльність у процесі вибору способів досягнення бажаного через координацію зовнішніх і внутрішніх чинників визначеної діяльності, дозволяє виявити особливості у визначенні студентом свого професійного вибору, обрати найбільш актуальні дидактичні підходи і методики, які дадуть змогу максимально покращити результат у процесі україномовної професійномовленневої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем: словарь. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. М.: Издательство РАГС, 2001. 125 с.

Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолінгвистики и теории коммуникации. *Синтаксис текста*. М., 1979. С. 18-36.

Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79-84.

Найн А. Я. Инновации в образовании: [монография]. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению. М., 1988. 120 с.

Реан А. А. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.

Симонова Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук. М., 1982. 158 с.

Формирование интереса к учению у школьников [Под ред. А.К.Марковой]. М., 1986. 192 с.

readiness of future specialists using information technologies (using the cadastral specialties as an example)]. *Candidate's thesis*. Ulan-Ude [in Russian].

Bozhovich, L.I. (1995). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Selected psychologic works]*. [for ed. DI Feldstein]. Moscow [in Russian].

Dzhidar'yan, I.A. (1974). *O meste potrebnostey, emotsiy i chuvstv v motivatsii lichnosti*. [About the place of needs, emotions and feelings in the motivation of the individual]. *Teoreticheskiye problemy psikhologii lichnosti. [Theoretical problems of personality psychology]*. Moscow: Nauka [in Russian].

- Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkol'nikov (1986). [Formation of interest in teaching among schoolchildren]. Moscow [in Russian].
- Karpichev, V.S. (2001). Organizatsiya i samoorganizatsiya sotsial'nykh sistem: slovar' [Organization and self-organization of social systems: a dictionary]. Moscow: Izdatel'stvo RAGS [in Russian].
- Leont'yev, A.A. (1979). Vyskazyvaniye kak predmet lingvistiki, psikholingvistiki i teorii komunikatsii [Saying as a subject of linguistics, psycholinguistics and communication theory]. *Sintaksis teksta. [Text Syntax]*. (pp. 18-36) [in Russian].
- Nayn, A.YA. (1998). *Innovatsii v obrazovanii [Innovations in education]*. Chelyabinsk: IPR MO RF [in Russian].
- Nazarova, O.L. (2003). Novyye informatsionnyye tekhnologii v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo protsessa v kolledzhe [New information technologies in the management of the quality of the educational process in the college]. *Informatika i obrazovaniye. [Informatics and education]* (Vols. 11), (pp. 79-84) [in Russian].
- Orlov, YU.M. & Tvorogova, N.D. & Shkurkin, V.I. (1988). Stimulirovaniye pobuzhdeniya k ucheniyu [Stimulation of the impulse to study]. Moscow [in Russian].
- Rean, A.A. & Bordovskaya, N.V. & Rozum, S.I. (2000). *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. SPb: Peter [in Russian].
- Rubinshteyn, S.L. *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Moscow: Pedagogika. Vols. 1 [in Russian].
- Simonova, N.M. (1982). Eksperimental'noye issledovaniye struktury motivatsii pri usvoenii inostrannogo yazyka v vuze [Experimental study of the structure of motivation in the assimilation of a foreign language in the university]. *Candidate's thesis. Moscow* [in Russian].
- Vyhots'kyi, L.S. (1991). *Pedahohichna psykholohiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow [in Ukrainian].
- Zahrebel'na, L.V. (2005). Pedahohichni umovy pidhotovky maybutnikh menezheriv u ekonomichnykh navchal'nykh zakladakh. [Pedagogical conditions of training of future managers in economic educational institutions]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fikhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of physicians: methodology, theory, experience, problems]*. (Vols. 8), (pp 280-291). Kyiv-Vinnitsya: Planer [in Ukrainian].
- Zimnyaya, I.A. (2002). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Logos [in Russian].

Наталья Николаевна Московчук,

аспирантка кафедры теории и методики дошкольного образования,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одеса, Украина

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Образовательная среда технического учреждения высшего образования Украины составляет специфический смыслообразующий контекст, пребывание в котором иностранных будущих специалистов направлено на формирование у них украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Достижению указанной цели предшествует, в частности, определение педагогических условий формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

В статье проанализировано понятие «педагогическое условие», определено понятие «педагогические условия формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей»; приведен перечень педагогических условий формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей.

Обеспечение положительной мотивации студентов-иностранцев к изучению профессионально направленного украинского языка определено как базовое педагогическое условие формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей, поскольку мотивация является фундаментальным психическим механизмом, обеспечивающим производительную работу важнейших для подготовки будущих специалистов психических процессов.

В рамках анализа педагогического условия «Обеспечение положительной мотивации студентов-иностранцев к изучению профессионально направленного украинского языка» проанализированы понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера» и определены специфические мотивационные факторы, которые влияют на украиноязычную подготовку будущих иностранных специалистов технических специальностей.

Изучение различных уровней мотивационной сферы и мотивации как сложной системы, содержащей интересы, потребности, ценности, стремления, идеи, установки, чувства, переживания и т.п., ради которых происходит деятельность в процессе выбора способов достижения желаемого через координацию внешних и внутренних факторов определенной деятельности, позволяет выявить особенности в определении студентом своего профессионального выбора, выбрать наиболее актуальные дидактические подходы и методики, которые позволят максимально улучшить результат в процессе украиноязычной профессионально-речевой подготовки будущих иностранных специалистов технических специальностей.

Ключевые слова: «педагогическое условие», «педагогические условия формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей», «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера».

Natalia Moskovchuk,

*Postgraduate Student at the Faculty of Theory and Methodology of Preschool Education,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine*

PROVIDING FOREIGN STUDENTS' POSITIVE MOTIVATION TO THE LEARNING OF UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF THE UKRAINIAN-LANGUAGE PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE FOREIGN SPECIALISTS MAJORING IN TECHNICAL SPECIALTIES

The educational environment of a technical institution of higher education in Ukraine constitutes a specific crucial context, the stay of foreign future specialists in it is aimed at developing their Ukrainian-language professional and communicative competence. The determination of the pedagogical conditions for the formation of the Ukrainian-language professional and communicative competence precedes the achievement of this goal.

The notion "pedagogical condition" is analysed in the article; the notion "pedagogical conditions for the formation of the Ukrainian-language professional and communicative competence of the future foreign specialists majoring in technical specialties" is defined; a list of pedagogical conditions for the formation of the Ukrainian-language professional and communicative competence of the future foreign specialists majoring in technical specialties is given.

Providing foreign students' positive motivation to study Ukrainian for specific purpose is defined as a basic pedagogical condition for the formation of the Ukrainian-language professional and communicative competence of future foreign technical specialists, since motivation is the fundamental mental mechanism ensuring productive work of the most important mental processes while training future specialists.

The notions "motive", "motivation", "motivational sphere" have been analysed within the study of the pedagogical condition "providing foreign students' positive motivation to study Ukrainian for specific purpose"; some specific motivational factors that influence the Ukrainian-language training of the future foreign technical specialists have been determined.

Studying various levels of the motivational sphere and motivation as a complex system containing interests, needs, values, aspirations, ideas, attitudes, feelings, experiences, etc., which enable the activity to take place in the process of choosing ways to achieve the desirable results through coordination of external and internal factors of a certain activity, allows you to identify peculiarities of students' determination of their professional choice, to choose the most relevant didactic approaches and methods that will maximally improve the outcomes in the process of the Ukrainian-speaking professional training of the future foreign specialists majoring in technical specialties.

Keywords: *pedagogical condition, pedagogical conditions for the formation of the Ukrainian-language professional and communicative competence of the future foreign specialists majoring in technical specialties, motive, motivation, motivational sphere.*

Подано до редакції 14.09.2018 р.

Алла Михайлівна Богуш,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Ніщинського, 1, м. Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОБРАЗНО-ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дослідженні позиціоновано експериментальну методику розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку. Подано аналіз досліджень, що передували досліджуваному конструкту. Визначено ключові поняття, прописано методику розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку та результати дослідження.

Ключові слова: діти передшкільного віку, образне мовлення, виразне мовлення, образно-виразне мовлення, методика.

Проблема розвитку образно-виразного мовлення досліджувалась у різних напрямках: психолого-педагогічні засади образності мовлення (М. Бахтін, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.); розвиток виразного мовлення у дітей (О. Амацьєва, М. Бухвостова, Г. Леушина, Н. Карпінська, Ю. Руденко та ін.); розвиток образного мовлення дітей (А. Бочкарьова, Н. Ваганова, Н. Гавриш, О. Дьяченко, Л. Кулибчук, І. Попова та ін.); художня література як засіб розвитку образно-виразного мовлення дітей (А. Бочкарьова, Р. Боша, С. Бухвостова, Н. Гавриш, Л. Гурович, С. Жупанин, Н. Кирста, С. Крегжде, А. Полозова, І. Попова та ін.); особливості розвитку мовлення дітей в образотворчій діяльності (Н. Ветлугіна, В. Єзикеєва, С. Ласунова, Е. Савушкіна, К. Хоменко та ін.).

Так, Н. Ветлугіна, досліджуючи закономірності дитячої творчості, вважає, що образне начало лежить в основі творчої діяльності будь-якого виду. Дослідниця визначила етапи розвитку дитячої творчості. На першому етапі в дітей необхідно розвивати образне бачення довкілля, на заняттях з розвитку мовлення збагачувати словник дітей образними виразами, вчити їх користуватись емоційними засобами мовлення. Другий етап – безпосередньо процес дитячої творчості, діти виконують роботу, створюють художні образи. У словесній творчості добирають слова у виразному сполученні, епітети, ритм твору, композицію. Завершальний етап процесу творчості – поява нової продукції, яку діти знову озвучують словами (Ветлугіна, 1968).

В. Єзикеєва простежила вплив цілеспрямованого показу творів образотворчого мистецтва на змістовий бік образу в дитячому малюнку. Задля цього вихователь проводила бесіду, запитаннями в ході бесіди спонукала дітей до словесної характеристики образу. Учена зазначає, що «з метою формування творчості, створення виразного образу використовуються не тільки твори мистецтва. Тут широко вживаються і

спостереження, і словесне відтворення образу з використанням епітетів, метафор, експресивної лексики» (Єзикеєва, 1969: 152).

Н. Сакуліна вбачає прямий зв'язок малювання з розвитком образного мовлення дітей. Особливо важливо, зауважує вчена, активізувати мовлення у процесі розглядання предмета, сприймання його художнього образу, тобто у процесі «обмацування» предмета очима, розглядання його, розуміння того, для чого потрібно його розглядати, що помічати, оскільки в результаті сприймання виникає уявлення, яке вчена розглядає як мисленнєве відтворення побаченого в образній формі. Для виникнення адекватного образу предмета необхідна організація цілеспрямованого сприймання предмета з акцентом на його найважливіших властивостях. Як наслідок, у дитини утворюється єдиний образ предмета, який важливо закріпити в мовленні. Образи яскравих предметів, їх кольорове зображення у предметах мистецтва дитина позначає відповідними словами, використовуючи емоційно-експресивну лексику. За допомогою мовлення дитина отримує можливість виділяти й узагальнювати ознаки, абстрагуючи їх від окремих, конкретних предметів. У дітей виникає потреба розповісти про те, що вони побачили, показати це іншим. У результаті творчої діяльності відбувається закріплення отриманого образу. Дитина створює образи для оточуючих, щоб отримати оцінку своїх творчих зусиль, а тому «сама таку творчість, пов'язану з бажанням спілкування й оцінки, доцільно розвивати і культивувати» (Сакуліна, 1965: 104).

Є. Лукіна вивчала особливості розуміння мови літературного твору старшими дошкільниками. Вона підкреслює, що одним із джерел, звідки діти запозичують нові слова, звороти, є образна, багата на яскраві виражальні засоби, мова творів художньої літератури. Старші дошкільники сприймають художню мову як взірць, прагнуть запозичити її. На думку автора, особливо активно старші дошкільники реагують на

метафоричні вирази. Вони прагнуть точно або приблизно відтворити їх у бесідах чи на малюнку, пояснити спосіб їх творення, але досить обмежено живають у своїх висловлюваннях (Лукіна, 1978).

Л. Панкратова вказує на те, що образне мовлення дітей розвивається і збагачується як під час слухання художніх творів, зачування їх напам'ять, так і у процесі виконання спеціальних творчих завдань: пригадати синонім до заданого слова (шлях – дорога, горював – сумував, радів – веселився); знайти антонім (світлий – темний, веселий – сумний); придумати порівняння («Сонце, як добрий чарівник»). Виконуючи такі завдання, діти замислюються над значенням слів, прагнуть уживати їх так, щоб точно схарактеризувати ту чи ту ознаку, предмет, явище. Вони набувають початкових знань про образність слова, розвивається також розуміння ними різних його відтінків (Панкратова, 1977).

О. Ушакова, розглядаючи проблему розвитку образного мовлення дітей, відзначає, що важливим чинником для його формування є розвиток поетичного слуху. Учена довела, що на основі аналізу літературного твору в єдності його змісту і художньої форми, а також в активному засвоєнні засобів художньої виразності діти оволодівають здатністю передавати в образному слові певний зміст (Ушакова, 1996: 242). О. Ушакова дослідила взаємозв'язок між сприйманням художньої літератури і словесною творчістю, які взаємодіють на основі розвитку поетичного слуху й образного мовлення. На її думку, розвиток поетичного слуху є важливим чинником формування образного мовлення і словесної творчості, однак сам по собі розвиток поетичного слуху не призводить до творчості, яка може бути розвинена тільки у процесі спеціальної роботи, спрямованої на створення умов для творчих проявів дітей, тобто в художньо-мовленнєвій діяльності (Ушакова, 1996: 243).

Р. Боша досліджувала використання латиських народних пісень з метою формування образності мовлення та словесної творчості дітей. Ученою було розроблено критерії, за якими оцінювався рівень та визначались особливості сприймання старшими дошкільниками змісту та художньої мови латиських народних пісень: розрізнення жанру, визначення теми; розуміння ідеї народної пісні; здатність помічати («виокремлювати», «відчувати») в пісні епітети, порівняння, синоніми, антоніми, персоніфікації. Дослідниця дійшла висновку, що робота з розвитку образного мовлення та словесної творчості є важливим складником естетичного виховання дошкільників і повинна здійснюватись у тісному зв'язку із формуванням художнього сприймання літературних творів, у єдності змісту (тема, ідея) та художньої форми (мовних засобів виразності) (Боша, 1998).

Отже, як бачимо, вчені підкреслюють взаємозв'язок образотворчої, художньої і мовленнєвої діяльності, які об'єднують художній образ і образне мовлення.

Відтепер розглянемо результати дослідження вченими виразності мовлення дітей у дошкільній лінгводидактиці. Предметом дослідження О. Амацьєвої виступив процес навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку. Учена дійшла висновку, що мовлення старших дошкільників може вважатися виразним, якщо вони володіють доступними їхньому розумінню мовними та немовними засобами виразності й використовують їх у діалогічному та монологічному мовленні задля вираження чи передання емоцій, свого ставлення до інформації, співрозмовника. Автором було виявлено такі стадії розвитку виразності мовлення в дітей: збагачення знань щодо засобів виразності та їх функцій у мовленні як у процесі розширення емоційного досвіду дітей, так і шляхом спеціального навчання; формування в дітей дифузних уявлень про засоби виразності мовлення, оволодіння вміннями використовувати одержані знання шляхом наслідування виразного мовлення вихователя; усвідомлення дітьми місця та ролі засобів виразності в мовленні, формування навичок самостійного використання одержаних знань, умінь в емоційно забарвленій театральній-ігровій діяльності; актуалізація сформованих уявлень, умінь та навичок в емоційно-мовленнєвих етודהх; реалізація й закріплення комплексу засобів виразності в активній мовленнєвій практиці. У результаті дослідження було виявлено певні закономірності й тенденції засвоєння дітьми виразності мовлення: процес формування виразності мовлення дошкільників взаємопов'язаний з їхнім емоційним розвитком; через складність та недостатню сформованість у дітей монологічного мовлення рівень його виразності нижчий і темпи засвоєння повільніші, ніж відповідні показники в діалогічному мовленні; засвоєння дітьми немовних засобів виразності відбувається швидше, ніж інтонаційних (Амацьєва, 1997).

Отже, вченими описано методи розвитку образного мовлення і методики розвитку виразного мовлення як самостійних мовленнєвих маркерів.

Метою статті є розкрити специфіку образно-виразного мовлення дітей різного дошкільного віку та позиціонувати методику розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку.

Феномен «образно-виразне мовлення» обіймає два складники: образне і виразне мовлення. З'ясуємо насамперед кожний із складників досліджуваного конструкту. Образне мовлення розглядаємо як особистісну якість, яка здатна викликати у мовця наочно-чуттєві уявлення, асоціативно пов'язаних один з одним у процесі суб'єктивного відображення дійсності спеціальними мовними засобами.

Використання образності в мовленні досягається, якщо наявні: асоціативні зв'язки між двома (чи більше) предметами, явищами; перенесення ознак одного предмета на інший; є предметом мовлення, а не мови, що викликає нове метафоричне, переносне значення слова.

Виразне мовлення розуміємо як уміння мовця емоційно впливати на слухачів, співрозмовників інтонацією (засоби мовної виразності), яскраво вираженою експресивною, образною лексикою.

Зазначимо, що у психолого-педагогічному обігу подекуди зустрічається отожднення понять «образність» і «виразність», а також дискусійні погляди щодо первинності / вторинності цих феноменів. Вважаємо, що поняття «образність» і «виразність» є взаємопроникливими здебільшого в мовленнєвій практиці мовців. Водночас, на нашу думку, не в будь-якому виразному мовленні обов'язково присутні образні вирази (йдеться про немовні засоби виразності).

Оскільки предметом розгляду статті є розвиток образно-виразного мовлення дітей дошкільного віку, з'ясуємо його сутність.

Під образно-виразним мовленням дітей дошкільного віку розуміємо таку якість мовлення, завдяки якій воно набуває стилістичної забарвленості, емоційності, образності, якщо кожне слово проникається експресією мовця (дитини) і водночас є вираженням певної оцінної позиції щодо сприймання і передавання предметів і явищ довкілля. В образно-виразному мовленні дітей переважає експресивне мовлення.

Найбільш відповідальний період у життєвому циклі людини – це її перше дитинство – дошкільне. Розвиток мовлення дитини має свої індивідуально-психологічні особливості, в яких по-різному виявляється його виразність і образність (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Люблінська, С. Рубінштейн).

Так, у мовленні молодшого дошкільника яскраво виражена мимовільна виразність, наявні окличні речення, вигуки, експресивні звороти (зі сполучного слова як і дієслова), вказівні займенники; стилістичні зображувально-виражальні засоби, а також інтонація, жести, міміка. Жести більш зображувальні, ніж виразні і часто використовуються дітьми для заміни відсутнього слова. Спостерігається прямиий зв'язок між засвоєнням дитиною виразності мовлення і розвитком її емоцій (маленька дитина говорить виразно тоді, коли хоче передати свої бажання, почуття, переживання).

Водночас образно-виразні засоби в мовленні молодшого дошкільника не виконують експресивної функції, це більше прояв імпульсивної емоційності, емоційної виразності в певній мовленнєвій ситуації. С. Рубінштейн наголошував на необхідності розвивати образне і виразне мовлення, оскільки воно може набути «характеру непрямої лінії, що занепадає», згасає і залишиться маловиразним. Натомість необхідно використати надзвичайну чутливість малюків до образно-виразних засобів і розвивати мовлення молодших дошкільників у цьому напрямі.

Вчені (Г. Люблінська, Г. Леушина, С. Рубінштейн) вказують на існування зворотного зв'язку між виразністю, образністю мовлення дошкільників, рівнем розвитку їхніх емоцій і загальним рівнем володіння мовою.

У середньому і старшому дошкільному віці спостерігається зниження імпульсивності дитячих емоцій. Крім ситуативного, дитина поступово опановує більш складне контекстове мовлення. Це значно знижує виразність мовлення у старшому дошкільному віці. Відбувається перехід до свідомого, довільного використання виразних засобів для передавання емоцій.

Якщо в молодшому дошкільному віці засвоєння образності, виразності мовлення здійснюється шляхом наслідування дорослих, то формування цієї якості мовлення у старших дошкільників потребує цілеспрямованого спеціального навчання. При цьому комплексний педагогічний вплив має бути спрямований на розвиток мислення, мовлення, емоцій дитини.

Основними засобами навчання дітей образно-виразного мовлення психологи (Г. Леушина, С. Рубінштейн) вважають виразне мовлення дорослих (педагогів, батьків) та використання дитячої художньої літератури.

Під час становлення і розвитку виразності мовлення дітей крім загальних тенденцій велике значення має низка індивідуально-типологічних особливостей, пов'язаних із розвитком емоцій: взаємозв'язок між високим рівнем емоційності дитини, дуже раннім виявом у неї чутливості до емоційної виразності мовлення та відсутністю в ньому характерного спаду виразності у старшому дошкільному віці.

Особливості виразного мовлення дітей дошкільного віку досліджували О. Амацьєва, М. Бухвостова, Н. Карпинська та ін. Так, предметом дослідження Н. Карпинської було навчання дітей виразного читання напам'ять і розповідання (складний педагогічний процес, що ґрунтується на глибокому розумінні й переживанні дітьми змісту художнього твору). У зв'язку з цим нею було визначено поняття «читання дошкільників». Виразне читання дошкільників - це проголошення художнього тексту з можливою для їхнього віку свідомістю й виразністю. У цьому разі виразність мовлення впливає на емоції слухачів, загострює їхню увагу, сприяє засвоєнню образних виразів (Карпинська, 1972).

У навчанні дошкільників виразного читання Н. Карпинська виділяє дві групи вмінь і навичок. Перша група – це формування правильної дикції (уміння зрозуміло і чітко вимовляти звуки та їх сполучення у словах). Друга – розвиток уміння керувати своїм голосом (регулювати темп мовлення, силу і висоту голосу). У роботі над технікою мовлення Н. Карпинська вбачає основу культурного, виразного, образного мовлення, підґрунтя для оволодіння елементарними засобами виразності.

Н. Карпинська відзначає наявність в окремих дітей природних здібностей до виразного читання і розповідання. Однак для більшості дошкільників потрібне спеціальне навчання відповідних вмінь і навичок. Учена визначила загальну закономірність навчання дітей виразного читання: від переживання почуттів, що передаються у творі, до осмисленого ставлення, а потім - до їх висловлювання відповідно

до можливостей дитини. Найкращими формами роботи, в яких почуття, що виникають у дітей під час слухання літературних творів, образи передаються за допомогою засобів виразності, є читання напам'ять віршів, розповідання прозових творів та ігри-драматизації, які безпосередньо впливають на збагачення мовлення дітей образними виразами (Карпинська, 1972).

Вважаємо, ефективність розвитку образно-виразного мовлення дітей залежить від методів і прийомів його розвитку в закладах дошкільної освіти залежно від вікової групи. У дослідженні брали участь діти передшкільного віку ЗДО м. Одеса (№ 250, № 272).

Педагогічними умовами розвитку образно-виразного мовлення дітей було обрано: послідовне введення в активний словник дитини виразників образності; раціональне поєднання занять з різних розділів (розвиток мовлення, художня література, образотворча діяльність) та емоційно-дозвілєвої роботи в повсякденному житті; спонукання дітей до активної образно-виразної мовленнєвої діяльності.

Розробляючи експериментальну методику розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку, було враховано наявні в мовознавстві мовні засоби виразності, як-от: фонетико-словотворчі: алітерація, асонанс, звукові анафора й епіфора, префікси з емоційним забарвленням, суфікси на позначення згрубілості та пестливості); лексико-семантичні засоби (багатозначні слова, словесні анафора й епіфора, слова в переносному значенні, синоніми, антоніми, омоніми тощо); синтаксичні засоби (народні приповідки: прислів'я, приказки; крилаті іслівки, фразеологічні (ідіоматичні) звороти, речення з різними видами зв'язку (неповні, зі звертанням, з різною інтонацією); елементи інтонаційної виразності (логічний наголос, темп, логічна мелодика, мовленнєвий такт, паузи тощо); тропи (метафора: уособлення, алегорія; символ, гіпербола, епітет, порівняння тощо); стилістичні фігури (синтаксичні: анафора, епіфора, інверсія, риторичне запитання, риторичне звертання тощо).

Виразниками образності також є слова, словосполучення, мовні конструкції, що сприяють створенню мовцем словесного образу та викликають у слухача наочно-чуттєві уявлення цих образів. Отже, завдання вихователя закладу дошкільної освіти володіти виразним, образним, мовленням, яке буде слугувати взірцем для дітей дошкільного віку.

До початку експерименту було розроблено тематичний словничок за розділами: «Красиві слова», «Веселі слова», «Теплі слова», «Кольорові слова», «Образні вирази», які використовували на тематичних та інтегрованих заняттях.

Розроблено систему мовленнєвих вправ: «Слова-художники», «Музичні слова», «Співучі слова», «Ласкаві слова», «Барвисті слова» тощо. Мовленнєві ігри: «Змагання слів «велетнів» і «малюків», «Іменини гарбуза (моркви)», «Навпаки», словесна гра «Розфарбуй білочку» (жирафа, папугу) тощо.

Особливе місце в процесі навчання було відведено розробці емоційно-мовленнєвим етюдам, тобто спеціальним комунікативним ситуаціям за текстами знайомих для дітей художніх творів, які передбачали використання як мовних, так і немовних засобів виразності.

На заняттях з художньої літератури використовували вікторини з використанням образно-виразних виразів зі знайомих казок та оповідань, а також вправи-змагання «Хто більше пригадає красивих слів (речень)» тощо.

По завершенні було проведено свято «На гостинах у Доброти та Радості», у сценарії якого було задіяно всі засоби мовної виразності та засвоєні дитими образні слова і вирази, що передбачалися розробленими словничками.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено контрольний зріз з метою з'ясування ефективності експериментальної методики розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку. порівняльні дані рівнів розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку подано в таблиці (див. табл.).

Таблиця 1

Порівняльні дані рівнів розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку

Етапи	Групи	Рівні (%)			
		Вище достатнього	Достатній	Задовільний	Незадовільний
Констатувальний	ЕГ	-	10,7	38	51,3
	КГ	-	10	38,7	51,3
Прикінцевий	ЕГ	13,3	50	32,7	4
	КГ	-	12,7	46,7	40,6

Як свідчать дані таблиці, діти експериментальної групи зазнали значних позитивних зрушень у розвитку образно-виразного мовлення. Відтепер на рівні вище достатнього перебували 13,3 % дітей, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній. Достатній рівень засвідчили 50 % дітей (було 10,7 %).

Якщо до навчання на задовільному рівні знаходилося 38 % старших дошкільників, то після навчання його засвідчили вже 32,7% дітей. При цьому незадовільний рівень розвитку образно-виразного мовлення дітей на прикінцевому етапі склав лише 4 % дітей, тоді як на констатувальному етапі він був властивий 51,3 % старшим дошкільникам.

Щодо контрольної групи, то, як свідчить таблиця, значних позитивних змін у рівнях розвитку образно-виразного мовлення не відбулось.

Так, на прикінцевому етапі було виявлено 12,7%, 46,7%, 40,6%, тоді як на констатувальному етапі було відповідно 10%, 38,7% і 51,3%.

ЛІТЕРАТУРА

Аматьєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку: автор. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1997.

Богущ А. М. Концепт «образність» у психологічному вимірі. *Современные достижения в науке и образовании*. 2018. Нетания (Израиль).

Богущ А. М. Сутність феномена «Образ» у площині образного мовлення. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2017. № 4 (59).

Богущ А., Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору. Київ: «Слово», 2014.

Боша Р. Использование латышской народной песни в развитии образной речи старших дошкольников. Москва, 1998.

Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок: монография. М., 1968.

Езикеева В. Способность художественного восприятия у дошкольников. *Известия АПН РСФР*, 1969. № 100.

REFERENCES

Amatyeva, O.P. (1997). *Metodyka navchannya vyraznosti movlennya ditej starshogo doshkil'nogo viku* [Method of teaching expressiveness of children of senior preschool age]. *Extended abstract of candidate's of pedagogical sciences*. Odessa [in Ukrainian].

Bogush, A.M. (2018). *Koncept «obraznist'» u psyhologichnomu vymiri* [The concept of "imagery" in a psychological sense]. *Sovremennue dostyazhenyya v nauke i obrazovanny – Modern advances in science and education*. Netany'ya (Izrayil') [in English].

Bogush, A.M. (2017). *Sutnist' fenomena «Obraz» u ploshhyni obraznogo movlennya* [The essence of the phenomenon of "Image" in the plane of the figurative speech]. *Naukovyj visnyk MNU im. V. O. Suxomlynskogo – № 4 (59)* [in Ukrainian].

Bogush, A. & Popova, I. (2014). *Rozvytok obraznogo movlennya ditej starshogo doshkil'nogo viku zasobamy poetychnogo gumoru* [Development of figurative speech of children of the senior preschool age by means of poetic humor]. Ky'yiv: «Slovo» [in Ukrainian].

Bosha, R. (1998). *Ispolzovanie lathyshskoy narodnoy pesni v razvitiy obraznoy rechi starshih doshkolnikov* [The use of the Latvian folk song in the development of the figurative speech of older preschoolers]. Moskva [in Russian].

Ezikeeva, V. (1969). *Sposobnost hudozhestvennogo vospriyatiya u doshkolnikov* [The ability of artistic perception in preschoolers]. *Izvestiya APN RSFR*. № 100 [in Russian].

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики розвитку образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку.

Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. М.: Педагогика, 1972.

Лукіна Е. Ф. Деякі особливості сприймання мови художніх творів дітьми старшого дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 1978. № 3.

Панкратова Л. Я. Сприймання художніх творів у процесі ознайомлення з ними. *Система естетичного виховання в дитячому садку*. 1977. К.: Рад. шк.

Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012.

Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1965.

Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: монография. М., 1996.

Karpinskaya, N.S. (1972). *Hudozhestvennoe slovo v vospitanii detey* [Artistic word in raising children]. M.: Pedagogika [in Russian].

Lukina, E.F.(1978). *Deyaki osoblyvosti spryjmannya movy hudozhnih tvoriv dit'my starshogo doshkil'nogo viku*. [Some features of the perception of the language of works of art by children of the senior preschool age]. *Doshkil'ne vyhovannya – Preschool education*. № 3 [in Ukrainian].

Pankratova L. (1977). *Spryjmannya hudozhnih tvoriv u procesi oznajomlennya z nymy*. [Perception of works of art in the process of familiarization with them.] *Systema estetychnogo vy'xovannya v dytyachomu sadku – System of aesthetic education in kindergarten*. K.: Rad. Shk [in Ukrainian].

Popova, I.I. (2012). *Rozvytok obraznogo movlennya ditej starshogo doshkil'nogo viku zasobamy poetychnogo gumoru* [Development of figurative speech of children of the senior preschool age by means of poetic humor]. *Extended abstract of candidate's of pedagogical sciences*. Odessa [in Ukrainian].

Sakulina, N.P. (1965). *Risovanie v doshkolnom detstve* [Drawing in preschool childhood]. M.: Prosveschenie [in Russian].

Vetlugin, N.A. (1968). *Hudozhestvennoe tvorcestvo i rebenok* [Artistic creativity and child]. M. [in Russian].

Ushakova, O.S. (1966). *Rechevoe vospitanie v doshkolnom detstve. Razvitie svyaznoy rechi* [Speech education in preschool childhood. The development of coherent speech]. M. [in Russian].

Алла Михайлова Бозуш,
 доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины,
 зав. кафедры теории и методики дошкольного образования,
 Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический
 университет имени К. Д. Ушинского»,
 Нищинского, 1 г. Одесса, Украина
 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ исследований учёных (Е. Аматыева, Р. Боша, Н. Ветлугина, В. Езикеева, Н. Карпинская, Е. Лукина, Л. Панкратова, И. Попова, О. Ушакова) по проблеме восприятия ребёнком художественных образов и развития образной и выразительной речи детей старшего дошкольного возраста. Определено ключевое понятие исследования «образно-выразительная речь», состоящая из двух понятий: образная речь и выразительная речь. Образная речь рассматривается как личностное качество, способное вызвать у ребенка наглядно-чувственные представления, ассоциативно связанные между собой в процессе субъективного отражения действительности специальными языковыми средствами.

Выразительная речь маркирована как умение говорящего эмоционально влиять на собеседника средствами языковой выразительности, в частности, экспрессивной и образной лексикой.

Образно-выразительная речь представлена автором как качество речи, благодаря которому речь приобретает стилистическую окрашенность, эмоциональность, образность, экспрессивность.

В статье раскрыты специфические особенности образно-выразительной речи детей дошкольного возраста. Описана экспериментальная методика развития образно-выразительной речи и достигнутые результаты.

Ключевые слова: дети предшкольного возраста, образная речь, выразительная речь, образно-выразительная речь, развитие, методика.

Alla Bogush,
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Full member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
 Chairperson of the Faculty of the Theory and Methods of Preschool Education,
 State institution «South Ukrainian National Pedagogical
 University named after K. D. Ushynsky»,
 1 Nishchynskogo Str., Odesa, Ukraine
 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

TEACHING METHODS OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN'S FIGURATIVE EXPRESSIVE SPEECH

The analysis of the scientists' research (E. Amateva, R. Bosh, N. Vetlugina, V. Ezikeeva, N. Karpinskaya, E. Lukina, L. Pankratova, I. Popova, O. Ushakova) on the problem regarding children's perception of artistic images and figurative and expressive speech development of the senior pre-schoolers is presented.

The key notion of the study "figurative expressive speech" is defined; it consists of two notions: figurative speech and expressive speech. Figurative speech is considered as a personal quality, capable of provoking child's visual and sensual representations, associatively interconnected in the process of subjective reflection of reality by special linguistic means.

Expressive speech is marked as the speaker's ability to emotionally influence the interlocutor by means of language expressiveness, in particular, expressive and figurative vocabulary.

The author presents the figurative and expressive speech as the quality of speech, thanks to which speech acquires stylistic coloring, emotionality, imagery, expressiveness.

The specific features of the preschool aged children's figurative speech are revealed in the article. An experimental technique for the development of figurative and expressive speech alongside with the results achieved are described.

Keywords: children of preschool age, figurative speech, expressive speech, figurative and expressive speech, development, methodology.

Подано до редакції 17.09.2018 р.

Пань Сінюй,

аспірант,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1732-0591>**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО
ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ**

У статті розкрито зміст та результати експериментальної перевірки ефективності методики підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Методика складалася з цільового, теоретико-методичного, музично-змістового та результативно-аналітичного блоків. Наведено основні складники цілісної методики, що ґрунтувалася на середовому, акмеологічному, аксеологічному та технологічному підходах, визначених до них педагогічних принципах, ґрунтовно розроблених педагогічних умовах та методах. Методика запроваджувалася за трьома етапами: настановно-рефлексивний, перцептивно-збагачувальний, практико-самостійний. Показано відповідність етапів зазначеним компонентам підготовленості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Подано основні результати констатувального та формувального експериментів та їх порівняння.

Ключові слова: підготовленість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, констатувальний та формувальний етапи експерименту.

Серед багатьох складних завдань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що отримують ступінь бакалавра є оволодіння компетенціями, що забезпечують їм якісне формування музичної культури школярів. Музично-педагогічна освіта спеціальності 014 Середня освіта, Музичне мистецтво відрізняється від музичної освіти напряму 02 Культура і мистецтво саме спрямованістю музично-виконавських, музично-теоретичних, художніх компетентностей на педагогічну діяльність зі школярами. Формування музичної культури школярів передбачає сформованість їхніх умінь слухати, сприймати та розуміти музичне мистецтво. Між тим сьогодні розширення музичного контенту в життєвих реаліях, його різноманітність потребує більш широкого погляду на музично-перцептивні процеси, які активно включені в соціокультурний простір та побут сучасних школярів. Йдеться про формування їхньої аудіальної культури, тобто культури сприйняття усього звукового простору, котрий складається не лише з прослуховування музики у школі, а сприйняття усього музично-інформаційного потоку, який лунає в ефірі. Формувати аудіальну культуру має учитель, який сам володіє нею на достатньому рівні. Аудіальна культура передбачає вибіркове ставлення до «звукового потоку», розуміння музичної інформації, ідентифікацію звукової інформації, що стає прообразом музики (звуки природи, людської мови тощо) (Реброва, 2018); також до неї входить і адекватність сприйняття (Медушевський, 1980) та розуміння музично-звукової інформації у її стилевій та функціональній проєкціях.

Враховуючи актуальність компетентнісної парадигми в музично-педагогічній освіті, що передбачає її екстраполяцію і на шкільну освіту,

було розроблено структуру підготовленості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Досвідно-ідентифікаційний, асоціативно-образний, аудіально-мотиваційний та технологічно-продуктивний компоненти, що складають зазначений феномен, потребували спеціально-розробленої методики. Методологічною основою такої методики у дослідженні стала низка підходів, а саме: середовий, акмеологічний, аксеологічний, технологічний (Пань Сінюй, 2018: 47). На їх основі обґрунтовані відповідні принципи. Методологічні засади дозволили розробити цілісний методичний комплекс, який з одного боку, формував аудіальну культуру майбутніх бакалаврів, з іншого, забезпечував бажаний рівень їхньої підготовленості до формування аудіальної культури школярів, що доводило покращення процесу відповідного сегменту фахової підготовки.

Ефективність розробленої методики перевірялася експериментальним шляхом.

Актуальними для дослідження були доробки з проблем формування музичного сприйняття та сприймання музики (В. Белобородова, Н. Бергер, М. Бонфельд, Д. Кірнарська, Г. Костюк, Є. Назайкинський, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ципін та ін.), зокрема, з проблем взаємозв'язку музичного сприйняття аудіальної та слухачької культури (Т. Бессонова, С. Казакова, Цзан Юєці та ін.). Особлива увага приділена дослідженням з проблем методичної підготовки та формування методичної компетентності майбутніх учителів музики (Т. Бодрова, Л. Василенко, Н. Цюлюпа). Актуальними вважаємо дослідження наскрізного характеру, котрі показують методичне забезпечення формування певного феномену, його особливості у школярів та підготовку майбутніх учителів до

формування відповідної якості, здібності тощо. Прикладом слугують дослідження К. Завалко, присвячене педагогічній інноватиці, існуючих її різновидів у шкільній практиці та підготовці майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності (Завалко, 2013); дослідження основ музичної культури школярів, здійснене О. Лобовою, що висвітлює її уміння та якості вчителя музики, котрі забезпечують формування такої культури (Лобова, 2010); розробка структури підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячим хоровим колективом, здійснена Лінь Хай (Лінь Хай, 2007); застосування середового підходу в полікультурній проєкції, здійснене У. Іфан Їфан, 2012); теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів, здійснювала Т. Дорошенко (Дорошенко, 2016).

Звертаємо увагу також на дослідження, що висвітлюють аспекти музичного розвитку та культури школярів: формування музичного смаку школярів (О. Палаженко), слухо-моторних уявлень школярів (М. Магковська), розвиток музично-творчих здібностей дітей 6-7 років (Л. Ніколаєнко), мистецьких знань (Р.Шпіца). Звертаємо увагу також на дослідження з музикотерапії, що здійснені відповідно до дітей шкільного віку (І. Малашевська, 2017), оскільки вважаємо аудіальну культуру чинником, що забезпечує збереження здоров'я дітей від негативного впливу неякісного звукового середовища.

Аналіз актуальних досліджень показує, що перевірка ефективності розроблених методик здійснюється на основі зіставлення результатів констатувального та формувального етапів експерименту, водночас, саме методика запроваджується поетапно, що свідчить про її послідовність, системність та пролангованість. Отже, методика підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, яке у дослідженні здійснюється на основі оркестрової музики, потребувала перевірки її ефективності.

Мета статті – представити зміст та результати експериментальної перевірки ефективності методики підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

Розробка методики підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів була зорієнтована на чотири структурні блоки: цільовий, теоретико-методичний, музично-змістовий та практико-самостійний. До змістового блоку включено формулювання мети.

Виходили з того, що результатом застосування методики має бути певний рівень підготовленості майбутніх бакалаврів до здійснення фахової діяльності, спрямованої на формування аудіальної культури школярів під час педагогічної практики. *Мета дослідження* – визначення ієрархії якісних рівнів підготовленості, що є результатом підготовки та безпосереднім показником її якості.

Таким чином, згідно цільового блоку було визначено наявні рівні зазначеного виду фахової підготовленості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів під час педагогічної практики. Основою цього процесу стали критерії та показники оцінювання досліджуваного феномена та шкала оцінювання показників. Критерії та показники розроблялися відповідно його компонентній структурі. Досліджувалися:

- Знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел; функціональність художньо-образної пам'яті, що складало зміст та структуру досвідно-ідентифікаційного компонента. Для їх оцінювання було застосовано когнітивний критерій. Оцінювалися за 4-х бальною шкалою знання щодо поліфункціональності музичного мистецтва, властивостей звукового потоку впливати на різні аспекти людського буття, людини як такої, її природи, психічних станів тощо, соціокультурні властивості звукової інформації, музичних кодів, символів тощо. Також оцінювався перцептивно-досвідний ресурс особистості, наявність у неї певного музично-звукового досвіду, що складає художньо-образну пам'ять.

- Рефлексія звукового сприйняття та уявлень голографія і подімодальність асоціативних зв'язків, що складало зміст та структуру асоціативно-образного компонента. Для його оцінювання було застосовано рефлексивний критерій. Оцінювалися ставлення особистості до звукової інформації, звукових текстів різного походження переважно музичні. Зверталась увага на осмисленість власного ставлення, на самооцінку адекватності та якості звукового сприйняття, вміння впливати на цей процес із методичного погляду. Для цього досліджувався та оцінювався досвід рефлексії асоціативних зв'язків, що виникають та допомагають відрефлексувати власні почуття, враження від отриманої, почутої, аудіально сприйнятої звукової інформації.

- Умотивованість на збагачення аудіальної компетенції як педагогічного ресурсу фахової підготовки; зацікавленість проблемами керування процесом сприймання звукового середовища з боку школярів та їхнього вибіркового до нього ставлення, що складало зміст та структуру аудіально-мотиваційного компонента. Для його оцінювання було застосовано мотиваційний критерій. У цілому оцінювались особистісні інтенції як до акустичних властивостей звукових феноменів, тембральності, як засобу створення образів, особливостей звучання інструментів та їх художньо-відображальних можливостей; прагнення збагатити аудіальну культуру школярів, звернувши увагу на звукове середовище буття, де чільне місце посідає саме музика, яка відображує різноманітні звукові властивості природи, людської мови, тварин тощо.

- Володіння практикою цілеспрямованого впливу на розвиток творчого потенціалу учнів у сприйманні сучасного звукового середовища, застосування інноваційних технологій звуко-

акустичного проектування у педагогічному процесі, що відповідало технологічно-продуктивному компоненту, для оцінювання якого було обрано діяльнісний критерій. Оцінювалися: наявність певних умінь у роботі з учнями під час практики: вміння надати настанову на сприйняття, зацікавити звуковими явищами, навести аналогії, асоціації, а також влучно застосувати сучасні технології, що збагачують аудіальну культуру школярів, зокрема й шляхом занурення їх у тембральне розмаїття звучання оркестрових інструментів та їхні художні можливості у створенні образів.

• Після здійснення низки спеціально розроблених методів та всіх математичних обчислень, що включали 4-х бальну шкалу оцінювання, було встановлено наявність чотирьох рівнів підготовленості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів: високий, що номеновано як «творчий», до нього віднесено 8,3% студентів з числа 60 осіб 3 та 4 курсів; достатній, що позначено як «компетентнісний», його склали 21,7% студентів; середній, схарактеризований як «нерегульований», його склали 38,3 % студентів, низький, який позначено як «індиферентний», якому відповідали 31,7% студентів. На основі отриманих результатів дійшли висновку про необхідність підвищити рівень підготовленості майбутніх бакалаврів до формування аудіальної культури школярів, оскільки сума середнього і низького рівня в 70%, а високого та достатнього у 30% не є бажаним результатом.

Таким чином, цільовий блок було реалізовано: формулювання мети – підвищити рівень підготовленості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва з перевагою достатнього і високого рівня була підтверджена статистичними результатами.

Теоретико-методичний блок базувався на двох аспектах: обґрунтуванні методологічних та теоретичних засад методики (підходи та принципи) та її методико-організаційних складників (педагогічні умови, методи та їх поетапне впровадження).

На основі аналізу наукової літератури (О. Вознесенська, Н. Гарбузов, Т. Гордєєва, І. Малашевська, В. Петрушин, О. Реброва, С. Яроцинський та ін.) було обґрунтовано доцільність здійснювати дослідження на основі середового, акмеологічного, аксеологічного та технологічного підходів (Пань Сінюй, 2018: 47). Відповідно до них презентовано педагогічні принципи: принципи: міжпредметних та полімодальних основ сприйняття, оцінювання та створення / відтворення звуко-акустичного середовища на гармонійній основі; цілеспрямованої акцентуації уваги на творчо-розвивальному потенціалі аудіальної культури; ціннісно-вибіркового та корегувального ставлення до музичного репертуару; здоров'язбережувальної проєкції аудіальної культури; акустичного портретування та проектування (Пань Сінюй, 2018: 46). Результати теоретичного осмислення підходів та принципів у їх екстраполяції на організаційно-

методичний процес зумовило розробку педагогічних умов, відповідно до яких пропонувалася низка методів. Представимо педагогічні умови та відповідні до них методи, що уможливили якісну підготовленість майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

Перша умова – *естетичне спрямування когнітивно-диференційованого ставлення до різноманітної звукової інформації*. Ця умова дозволяла цілеспрямовано концентрувати увагу студентів на естетичному аспекті різноманітних звукових потоків, що супроводжують буття сучасної людини. Розмови про такі явища, як звукове сучасне середовище, виявлялися для студентів цікавими та дискусійними. Створювалася своєрідна настанова на те, що вчитель музики під час роботи зі школярами завжди має звертатися до естетики звукового середовища. Водночас, важливим є естетичний аспект того, що відображає саме музичний звук, музичний твір. Настанова на його відкриття для себе в студентів викликало суперечливі явища: дехто взагалі на звертав увагу на те, як ставляться до його музикування або спів інші, хто випадково виявлявся поруч. Так само і з питань застосування інших звукових джерел: мобільних телефонів, гаджетів тощо. Ця умова застосовувалася на *настановно-рефлексивному етапі*. Вона забезпечувала вплив на показники когнітивно-ідентифікаційного та асоціативно-рефлексивного компонентів. Відповідно до цього застосовувалися такі методи: звукове зіставлення та порівняння (звучання природи та музичних творів, що цьому відповідає; добір музично-тембрального супроводу пропонованим образам); самооцінки (власних виконавських тембральних можливостей, звукової диференціації); виконання завдань: «як я це уявляю», «мій звуковий поріг». На цьому етапі студенти також визначалися з тим, що їм маловідоме стосовно звукового феномена взагалі, та поліфункціональності музики в її історичній еволюції, зокрема.

Другою умовою було цілеспрямоване застосування «звукового ландшафту» для стимулювання тембрально-акустичних уявлень. Ця умова сприяла розширенню асоціативно-образного досвіду, отже підсилювала ефект формування асоціативно-рефлексивного компонента, окрім того, збагачувала функціональність звукової акустичної пам'яті. Ця умова запроваджувалася на *перцептивно-збагачувальному етапі*. До неї було слушним застосовувати такі методи, як-от: ігрові методи («хто і як лунає», «вгадай звукове джерело»), творчо-комбінаторні методи («звукова комбінаторика», «пошук асоціацій»).

Під час застосування методів студенти намагалися знайти цікаві звучання у природі, на які до цього часу не звертали уваги. Традиційними були: шум вітру, хвиль, дерев, крики птахів. Нетрадиційними і цікавими були: шелест трави, нічні метелики, дощ по металевій черепиці, а також комбінаторні вправи із застосуванням звуків, що виникають за допомогою людського тіла без

інструментів. Йдеться про стилі *gumboot*, *hambone*, що відносяться до стилю *body percussion*. Хорові твори студенти також відображали засобами плескання та потирання долонів. Ці прийоми мають свій акустичний ефект та збагачують асоціативно-образні уявлення.

Означені методи також впливали на формування аудіально-мотиваційного компонента, оскільки надавали можливість усвідомити власно факове зростання та підвищення компетентності завдяки збагаченню тембрально-акустичних уявлень. До того ж змінювалося ставлення студентів до групи ударних інструментів.

Третя умова – включення технічно-акустичних систем у музично-освітній процес (виконавський та педагогічний аспекти). Ця умова також впливала на аудіально-мотиваційний компонент, удосконалювала його за рахунок оволодіння технічними засобами, що відповідало інноваційним технологіям. Інновації мистецької освіти є предметом дослідження сучасних науковців, але інновації мали місце і в методиках минулого. Так, наприклад, інноваційними вважалися системи М. Монтесорі, К. Орфа, З. Кодая. Сьогодні інноватикою вважають систему Ш. Сузукі, система музичного виховання «Colourstrings» («кольорові струни»), про яку згадує К. Завалко (Завалко, 2013: 130-137). Ідея скрипаля Г. Зільвея полягає в тому, що за кожною струною він закріплює окремий образ, що дає можливість уже початківцю почути різні тембри струн (Завалко, 2013: 134).

Водночас з такими вже знайомими інноваційними системами виникають нові акустичні системи, що основані на ефектах цифрових систем (стиль *glitch*), які поступово займають позиції піджанру електронної музики. Авангард, алеаторика, дроун, конкретна музика, музика шуму, психодилічна музика – ці інновації у музиці впливають і на інновації у музичній освіті. Ці жанри знайомі сучасним підліткам, між тим їм не відомі позитивні та негативні можливості таких музичних інновацій.

Пропонована третя умова запроваджувалася на практико-самостійному етапі, коли під час ознайомлення з технологіями акустичних інновацій, електронної музики, обговорювалися перспективи її застосування через осмислення, аналіз та дискусію, вже самостійно в педагогічній практиці. Отже, зазначена умова також впливала на формування технологічно-продуктивного компонента. Цьому сприяли такі методи: акустичне проектування музичного образу; пошуково-творчі дискусії; візуалізація звучання, «звуковий принт» (фіксування звуко-музики); динамічні діалоги тощо.

Наскрізною умовою було цілеспрямоване застосування аудіально-культурного потенціалу оркестрового репертуару. Було встановлено, що історичні та репертуарні аспекти оркестрової музики сполучаються з уявленнями звука як природного та музично-інструментального феномена. Виникнення оркестрових музичних інструментів зв'язано із здатністю людини почути

звуки природи (звук натягнутого волосся, звук порожнього дерева, рапанів тощо). Еволюція оркестрової музики сполучається також з народними музичними інструментами, із функціями музики в різних суспільствах.

Слід зауважити, що застосування наскрізної умови входило до музично-змістового блоку. Тобто акцентувалося саме на педагогічному потенціалі репертуару для духових інструментів. Між тим, цей процес супроводжувався також і застосуванням відповідних методів: інструментальні портрети, оркестрові малюнки, оркестрові «суперечки».

Отже, теоретико-методичний та музично-змістовий блоки методики тісно взаємодіють, що й відповідає ознакам методики як системи.

Щодо останнього блоку – результативно-аналітичного – то він виявлявся у двох площинах: в обговоренні зі студентами результатів педагогічної практики із формування аудіальної культури школярів, в осмисленні та аналізі результатів запровадження умов та методів за етапами.

Після здійснення усіх математичних розрахунків в експериментальній групі було встановлено дещо інші результати, що засвідчили підвищення кількісних показників високого та достатнього рівнів у порівнянні з середнім та низьким, що здійснювалося за критерієм Фішера і відповідними гіпотезами. А також у порівнянні з результатами контрольної групи.

Так, до високого рівня в експериментальній групі було віднесено 12 осіб, що становило 20%, а до достатнього – 28 осіб, що становило 46,7%. Натомість до середнього та низького рівнів – по 10 осіб відповідно, що склало 33,3%. У контрольній групі результати були іншими: до високого рівня віднесено 7 осіб, що склало 11,7%, а до достатнього – 16 осіб, що склало 26,7%. До середнього рівня віднесено 20 осіб, що склало 33,3%, а до низького – 17 осіб, що склало 28,3 %. Перевірка результатів за критерієм Фішера показала, що $\phi^*_{\text{емп.}} = 3.155$, що знаходиться в зоні значущості та доводить ефективність запропонованої експериментальної методики.

Отже, експериментальне дослідження методики підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів підтвердила її ефективність. Методика складалася з цільового, теоретико-методичного, музично-змістового та результативно-аналітичного блоків. Цілісна методика запроваджувалася за трьома етапами: настановчо-рефлексивний, перцептивно-збагачувальний, практико-самостійний. На кожному етапі застосовувалися три педагогічні умови: естетичне спрямування когнітивно-диференційованого ставлення до різноманітної звукової інформації – на настановчо-рефлексивному етапі; цілеспрямоване застосування «звукового ландшафту» для стимулювання тембрально-акустичних уявлень – на перцептивно-збагачувальному етапі; включення технічно-акустичних систем у музично-освітній процес (виконавський та педагогічний аспекти) – на практико-самостійному етапі. Четверта умова –

цілеспрямоване застосування аудіально-культурного потенціалу оркестрового репертуару – була наскрізною.

Згідно з висунутими гіпотезами за критерієм Фішера, кількість студентів, які показали

позитивність результатів в експериментальній групі, склала 66,7%, а в контрольній групі – 38, 4%. Критерій кутовий перетворення Фішера підтвердив ефективність розробленої методики.

ЛІТЕРАТУРА

Дорошенко Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2016. 40 с.

Завалка К. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: [монографія]: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 520.

Іфан У. Методика підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища: дис. ... канд.пед наук: спец. 13.00.02. Одеса, 2012. 266 с.

Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: дис. ... канд.пед наук: спец. 13.00.02. Київ, 2007. 189 с.

Лобова О. В. Формування основ музичної культури школярів: теорія і практики [монографія]. Суми ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с.

REFERENCES

Doroshenko, T.V. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do zabezpechennya osnov zahal'noyi muzychnoyi osvity uchniv [Theoretical and methodological principles of the preparation of future teachers of elementary school to provide the basics of the general musical education of students: author's abstract]. *Candidate's thesis*. Chernihiv [in Ukrainian].

Ifan, U. (2012). Metodyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky do roboty v umovakh polikul'turnoho seredovyscha [Method of training future music teachers to work in a multicultural environment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa [in Ukrainian].

Lin' Khay. (2007). Metodychni zasady dyryhent-s'ko-khorovoyi pidhotovky studentiv do roboty v shkolakh Kytayu ta Ukrayiny [Methodical principles of conducting-choral training of students for work in schools of China and Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Lobova, O.V. (2010). Formuvannya osnov muzychnoyi kul'tury shkolyariv: teoriya i praktyky [monohrafiya]. [Formation of the basics of musical culture of schoolchildren: theory and practice [monograph]. Sumy VVP «Mriya» TOV [in Ukrainian].

Malashevs'ka, I.A. (2017). Teoriya i praktyka navchannya muzyky ditey doskil'noho ta molodshoho shkil'noho viku z vykorystanniam muzykoterapiyi. [Theory and practice of teaching music of children of

Малашевська І. А. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 36 с.

Медушевский В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие». *Восприятие музыки: Сб. статей*. Москва, 1980. 141-145.

Пань Сінюй. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *The scientific heritage*. 2018. No 30. P.2. p. 44-47.

Реброва О., Пань Сінюй. Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. № 3. С. 68-73.

preschool and junior school age using music therapy]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Medushevskiy, V.V. (1980). O soderzhanii ponyatiya «adekvatnoye vospriyatiye». [On the content of the concept of "adequate perception"]. *Vospriyatiye muzyki [Music Perception]*. Moscow (pp. 141-145) [in Russian].

Pan Xingyu (2018). Metodolohichni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do formuvannya audial'noyi kul'tury shkolyariv. [Methodological bases for the preparation of future teachers of musical art for the formation of students' listening culture. *The scientific heritage*. (Vols. 30). R.2. (pp. 44-47) [in Ukrainian].

Rebrova, O. & Pan Xingyu (2018). Sutnist' ta struktura pidhotovlenosti bakalavriv muzychnoho mystetstva do formuvannya audial'noyi kul'tury shkolyariv. [Essence and structure of preparation of bachelors of musical art for the formation of students' audiences culture. *Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushyns'koho*. [Scientific bulliten of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky]. Odessa: PNU named after K.D. Ushinsky, (Vols. 3). (pp. 68-73) [in Ukrainian].

Zavalka, K. (2013). Pedahohichna innovatyka v teoriyi ta praktytsi muzychnoyi osvity: [monohrafiya] [Pedagogical Innovation in the Theory and Practice of Musical Education: [monograph] Drukarnya «Cherkas'kyu TSNP» [in Ukrainian].

Пань Синюй,

аспірант,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический

университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, Одесса, Украина

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1732-0591>

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ФОРМИРОВАНИЮ АУДИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Статья раскрывает содержание экспериментального исследования, посвященного проверке эффективности методики подготовки будущих учителей музыки-бакалавров к формированию аудиальной культуры школьников. Аудиальная культура школьников в исследовании представлена как часть их музыкальной культуры, на формирование которой направлена вся методико-педагогическая подготовка студентов. Методика, состоящая из целевого, теоретико-методического, музыкально-содержательного и результативно-аналитического блоков, направлена на повышение качества подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников. Обоснованным является положение о том, что студенты сами должны владеть таким видом музыкальной культуры, тогда их работа со школьниками будет более эффективной.

Целевой блок методики включает формулировку цели и разработку стратегии её достижения. Поскольку целью является повышение уровня аудиальной культуры и подготовленности студентов к её формированию у школьников, определение уровней рассматривается как стратегия целевого блока. А для этого необходимо проведение констатирующего эксперимента, в котором использовался критериальный аппарат, 4-х бальная шкала оценивания, специальные методы диагностики.

Формирующий эксперимент представлял поэтапное внедрение методики, которая основывалась на средовом, акмеологическом, аксеологическом и технологическом подходах, разработанных соответственно им педагогических принципах. Показано, что методика внедрялась поэтапно: на установочно-рефлексивном, перцептивно-обогащающем и практико-самостоятельном этапах. Соответственно им внедрялись три педагогических условия и специально разработанные методы. Четвертое условие носила сквозной характер, поскольку относилось к музыкально-содержательному блоку.

Результативно-аналитический блок содержал ряд необходимых процедур, позволяющих подтвердить эффективность разработанной методики. Среди расчётов использовался также критерий Фишера. Согласно выдвинутым гипотезам по критерию Фишера, количество студентов, показавших положительные результаты в экспериментальной группе составило 66,7%, а в контрольной группе – 38,4%. Критерий углового преобразования Фишера подтвердил эффективность разработанной методики

Ключевые слова: подготовленность бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент.

Pan Xingyu,

Postgraduate Student,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1732-0591>

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE TRAINING METHODS AIMED AT BACHELORS OF MUSICAL ART IN DEVELOPING OF PUPILS' AUDIAL CULTURE

The content of an experimental study devoted to testing the effectiveness of the methodology for training future Music teachers in the development of pupils' audial culture is revealed in the article. The audial culture of schoolchildren in the study is presented as part of their musical culture, the entire methodological and pedagogical training of students being aimed at its formation. The methodology, consisting of target-oriented, theoretical, methodical, musical and informative as well as productive analytical units, is aimed at improving the proficiency quality of bachelors majoring in musical art to form the audial culture of schoolchildren. It is grounded that the students themselves should have this kind of musical culture in order their work with schoolchildren to be more effective.

The target-oriented unit of the methodology includes the formulation of the goal and the development of a strategy for its achievement. Since the goal is to increase the level of students' audial culture and proficiency to form schoolchildren's audial culture, the determination of levels is considered as a strategy of the target-oriented unit. For this purpose, it was necessary to conduct an ascertaining experiment in which the criterial apparatus was used, a 4-point grading scale and special diagnostic methods.

The forming experiment represented a step-by-step implementation of the methodology, which was based on the environmental, acmeological, axiological and technological approaches and corresponding pedagogical principles. It is shown that the methodology was implemented in stages: at the instructive-reflexive, perceptual-enriching and practice-independent stages. According to them, three pedagogical conditions and specially developed methods were implemented. The fourth condition was characterised as crosscutting, as it was related to the music content-oriented block.

The productive and analytical unit contained a number of necessary procedures to confirm the effectiveness of the developed methodology. The Fisher criterion was used for calculations alongside with the other ones. According to the hypotheses put forward by the Fisher criterion, the number of students who showed positive results in the experimental group was 66.7%, and in the control group – 38, 4%. The criterion of the Fisher transformation confirmed the effectiveness of the developed methodology.

Keywords: *musical art bachelors' proficiency to form schoolchildren's audial culture, ascertaining experiment, forming experiment.*

Подано до редакції 25.09.2018 р.

Вікторія Василівна Бабенко,
начальник відділу освіти Білоцерківської РДА,
вул. Ярослава Мудрого, 2, м. Біла Церква, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9969-6989>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовано наукові позиції дослідників щодо тлумачення змісту поняття «компетентнісний підхід» та визначення його функцій в освітньому процесі вищої школи, що активно реалізується в навчанні мови, змінює мету і вектор змісту освіти від транслявання знань і вмінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Автор доходить висновку про те, що означений підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, стимулює освітньо-пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню в них стійких умінь вільно здійснювати мовленнєве спілкування як в усній, так і в писемній формах, доцільно використовувати ресурси української мови в різних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові (базові, основні) і предметні компетентності, підходи до навчання української мови, функції компетентнісного підходу.

Перехід вищої школи на стандарти європейської освіти вочевидь актуалізує проблему формування нової генерації фахівців, готових до успішного виконання професійних завдань і спроможних адекватно реагувати на виклики сьогодення. Сучасний учитель покликаний гнучко й нестандартно мислити, адаптуватися в динамічному соціумі, використовувати ефективні тактики комунікації.

Зміна соціально-економічних умов, моральних і культурних пріоритетів орієнтують сучасну освіту на «формування освіченої, творчої особистості (Державна національна програма «Освіта», 1994: 2). Тому останнім часом науковці все більше уваги приділяють теоретичним і практичним пошукам резервів підвищення якості фахової компетентності, комунікативної зокрема, майбутнього вчителя.

Мета статті – проаналізувати позиції дослідників щодо поняття «компетентнісний підхід», до тлумачення змісту та визначення його функцій в освітньому процесі вищої школи.

Опрацювання наукової літератури та спеціальних досліджень дало змогу виявити активність науковців у розробленні та тлумаченні значної кількості поглядів на означену проблему, а також відсутність однаковості в педагогіці щодо вибору пріоритетних підходів до навчання фахових дисциплін у вищій школі. Зокрема, нормативні документи в галузі освіти України націлюють словесників на впровадження в практику таких підходів до навчання української мови, як особистісно зорієнтований (особистісний), компетентнісний, діяльнісний, психологічний, психолінгвістичний, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, професійно-спрямований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний.

Вивчення теоретичних напрацювань українських і зарубіжних дослідників дало змогу

з'ясувати, що «компетентнісний підхід» науковці розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Очікуваним результатом такого процесу є формування загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрована характеристика особистості, що має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості (Овчарук, 2004: 72).

Зарубіжні дослідники (Дж. Боуден, А. Бермус, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Е. Шорт, Р. Хайгерті та ін.) компетентнісний підхід розглядають як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості освіти. Дж. Равен докладно розкрив особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті: по-перше, стосовно можливостей педагогів керувати індивідуалізованими освітніми програмами, зорієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; по-друге, щодо учнів: виявляти свої здібності, спостерігати за їхнім становленням у процесі розвитку і здобувати визнання власних досягнень; по-третє, про забезпечення спроможностей педагогів визнавати свої досягнення у вивченні та оцінюванні власної педагогічної діяльності; по-четверте, щодо організації педагогічної діагностики з метою вдосконалення освітніх програм та освітньої політики загалом; по-п'яте, для здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш ефективних процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців (Равен, 1999).

З позиції сучасних дослідників, компетентнісний підхід спрямований на формування професійних і особистісних якостей, організаторських здібностей, уміння приймати

рішення і брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями, здатності оцінювати соціальні процеси, визначити місце й роль у них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її вдосконалення.

Г. Шевченко слушно стверджує, що підґрунтям методології компетентнісного підходу у вищій школі є концептуальна ідея щодо необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке сприятиме оволодінню знаннями, вміннями, навичками, особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самовдосконаленню особистості. Дослідниця наголошує, що компетентнісним підходом передбачено всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки як фахівця конкретної справи, а й як особистості, що прагне до самовдосконалення, творчого розвитку і креативності, самореалізації, гуманістичного поведіння в соціумі. На її думку, концептуальна сутність компетентнісного підходу полягає:

- в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетенцій, яка об'єктивується характером, рівнем і тенденціями розвитку економіки, науки, освіти, культури – усіх сфер і видів життєдіяльності людини й суспільства як у нашій країні, так і в європейському просторі;

- у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні та аксіологічні засади її розвитку (світогляд, критичність мислення, ставлення до праці, фаху, до себе і колег, здатність до власної самооцінки);

- у використанні специфіки особистісно зорієнтованого підходу на протигагу знаннево орієнтованому як умови модернізації вищої освіти (Шевченко, 2009).

Вагомими у контексті обраної проблеми є напрацювання сучасних науковців, зокрема, О. Пометун, компетентнісний підхід потлумачує як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Формування загальної компетентності забезпечується в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості (Пометун, 2004), компетентнісний підхід розглядають як такий, що акцентує увагу на результаті освіти, формуванні здатності людини діяти в різних ситуаціях. В. Байденко доводить, що означений підхід заснований на компетенціях і спрямований на підготовку особистості до діяльності в різних професійних і життєвих обставинах. «Особистість повинна навчитися жити разом з іншими в умовах глобалізації, полікультурності, у злагоді з іншими культурами, типами життя, націями, етносами, конфесіями» (Байденко, 2004: 8-13). Дослідник наголошує, що компетентнісний підхід відноситься до ключових методологічних інструментів реалізації ідей сучасного освітнього процесу. Г. Селевко компетентнісний підхід характеризує як

переорієнтацію провідної освітньої парадигми з домінуючого транслювання знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору (Селевко, 2004).

Нам імпонує наукова позиція лінгводидактів, згідно з якою компетентнісний підхід є продуктивним, оскільки лінгводидактична система, на яку він спирається, спрямована на розвиток мовлення учнів (студентів); означений підхід є динамічним і відкритим для подальшого вдосконалення і розвитку (Голуб, 2014; Караман, 2000; Горошкіна, Караман, 2015). Упровадження компетентнісного підходу в практику навчання зміщує акценти із засвоєння знань на здобуття досвіду самостійного розв'язання проблем, що стає смыслом усього освітнього процесу.

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» досліджуваний компетентнісний підхід потлумачено як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загально предметна і предметна (галузєва) компетентності. Це своєрідний орієнтир, що спрямовує професійну діяльність педагога на виконання головної мети вищої освіти – формування компетентного, конкурентоздатного фахівця (Пентилюк, 2015).

Аналіз спеціальної літератури (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.) дає змогу констатувати, що компетентнісний підхід має загальнодидактичну спрямованість, оскільки орієнтований на подолання розриву між здобутими знаннями, набутими вміннями й навичками студентів та практичною діяльністю, якою передбачено розв'язання професійних і життєвих завдань.

Відтак, на нашу думку, компетентнісний підхід є саме тим підходом до навчання, який переорієнтовує систему освіти в Україні на європейські стандарти. Він передбачає насамперед формування компетентного, конкурентоздатного, відповідального фахівця, здатного працювати в сучасних реаліях, застосовувати індивідуальні траєкторії та досвід роботи у професійній діяльності.

Спостереження за освітнім процесом у педагогічному ЗВО переконує, що компетентнісний підхід нині активно реалізується в навчанні мови, оскільки саме мова є продуктивним засобом досягнення успішності. На думку авторів «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі», означений підхід змінює мету і вектор змісту освіти від транслювання знань і вмінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Упровадження

компетентнісного підходу в освітній процес ЗВО передбачає інтеграцію змісту навчальних курсів, зокрема сучасної української мови й методики навчання української мови, стилістики, риторики тощо, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей (фонетичної, граматичної, стилістичної тощо). Компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до освітнього процесу (Горошкіна, Караман, 20015).

С. Караман з-поміж наявних у педагогічній науці підходів та пріоритетних аспектів оновлення змісту дисциплін у вищій школі виокремлює особистісно зорієнтований, компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, контекстний, текстоцентричний (Караман, 2000: 62-63). М. Пентилюк вирізняє традиційні підходи до навчання української мови: лінгвістичний, комунікативний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний і нові, зокрема народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін. (Пентилюк, 2004: 23-27), а також аналізує складники когнітивно-комунікативного аспекту: лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, морально-етичний, педагогічний (етнопедагогічний), українознавчий, технологічний, соціокультурний (Пентилюк, 2011). У дисертації І. Кучеренко докладно описано змістові характеристики таких підходів, як компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, діяльнісний.

Аналіз і синтез досліджень з проблеми компетентнісного підходу в навчанні дав змогу О. Копусь здійснити узагальнення й доповнення функцій компетентнісного підходу, виокремлених В. Болотовим та В. Сериковим. Дослідниця визначає їх таким чином: концептуально-теоретична функція, що визначає практико-зорієнтований зміст професійно-мовної освіти на широкому тлі культури; методологічно-регулятивна функція, яка закладає основи побудови й перенесення до змісту освіти моделей ефективного виконання студентами соціокультурних і професійних функцій; адаптивна функція, що забезпечує професійну соціалізацію випускників в освітньому просторі; практико-орієнтована функція, яка мотивує студента до практичного пізнання та розуміння обраної професії; моделювально-прогностична функція, що полягає в моделюванні процесу отримання студентами нового типу освітнього результату, який не зводиться до когнітивно-операційного конструкта, а зорієнтований на вирішення реальних професійних завдань; проектно-технологічна функція, що оптимізує вибір системи навчальних технологій, які забезпечують формування ключових і спеціальних компетентностей, що відповідають вимогам освітнього стандарту обраного фаху; гуманітарна або особистісно-розвивальна функція, яка складається з когнітивної, що змушує суб'єкта навчальної діяльності простежити умови отримання знань як освоєних способів діяльності; операційно-діяльнісна, яка дозволяє набути плюралістичного

досвіду використання різних методів роботи; мотиваційно-ціннісна, що формує внутрішні потреби в пізнанні, активній діяльності, саморозвитку, є підґрунтям для усвідомленого вибору життєвих і професійних траєкторій та власної відповідальності за свої дії; індивідуально-психологічна, яка сприяє розвитку гармонійної особистості студентів; орієнтувальна функція, що визначає напрям формування компетентності фахівця як результату виявлення особливостей професійно-мовленнєвої діяльності та її відповідності міжнародним тенденціям, вихідні позиції учасників навчального процесу, виконання професійної діяльності на рівні мінімальних компетенцій для кожного рівня; пріоритетні напрями організації навчального процесу; критерійно-оцінювальна, квалітативна, функція, що забезпечує належну якість вищої освіти; дозволяє оцінювати якість вітчизняної професійної освіти й ефективність управління якістю освіти; стандартизаційно-нормотворча функція, яка унормовує певні уявлення про вимоги до навчання у формі професійних і освітніх стандартів; координаційна функція, що уможливорює консенсус усіх учасників освітнього процесу; інтеграційна функція, яка забезпечує входження України у світовий освітній простір і мобільність фахівців на міжнародному ринку праці (Копусь, 2012).

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес зумовило переакцентацію його мети, завдань, а відповідно, і змісту: з накопичування визначених стандартами, чинними програмами знань, умінь і навичок з української мови до формування й розвитку в студентів здатності використовувати їх практично, застосовувати індивідуальні мовленнєві стратегії і досвід успішної мовленнєвої ситуації в модельованій професійній діяльності та соціальній практиці. Н. Голуб слушно зазначає, що компетентнісний підхід «висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння мовними засобами розв'язувати проблеми, що виникли у конкретних ситуаціях» (Голуб, 2014: 223).

Комунікативна компетентність, за влучним визначенням Л. Мамчур, є виробленою й розвинутою здатністю людини налагоджувати і підтримувати необхідні контакти в суспільному спілкуванні; сукупністю знань, умінь і навичок щодо використання вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різноманітних комунікативних ситуаціях; системою набутого досвіду комунікативного спілкування (Мамчур, 2012: 57).

На думку Л. Овсієнко, у компетентнісному підході відображається зміст освіти, який складається не лише зі знаннєвого компоненту, а й передбачає набуття досвіду вирішення життєвих і професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, реалізації компетентностей і компетенцій. Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Упродовж останніх років українські та зарубіжні науковці

вивчають і впроваджують компетентнісний підхід в систему освіти, при цьому кожен із них пропонує своє бачення його змісту, сутності та особливостей (Овсієнко, 2017).

Синтез напрацювань з означеної проблеми дає можливість констатувати, що компетентнісний підхід має інтеграційну природу і є провідним в оновленні змісту навчання. На наше переконання, він має гуманітарне підґрунтя і безпосередньо впливає на формування індивіда, розвинутої особистості, фахівця, який здатен не лише автоматично виконувати професійні дії, а й уміє налагоджувати контакт зі співрозмовником, приймати рішення, знаходити шляхи подолання конфліктів тощо. Відтак, компетентнісний підхід до навчання студентів впливає на формування в них комунікативної компетентності, яка є важливою для фахівців усіх спеціальностей, а для майбутніх учителів української мови і літератури – ключовою. Тому впровадження його у процес навчання усіх, передбачених навчальним планом, дисциплін набуває необхідності.

Отже, у психолого-педагогічній літературі компетентнісний підхід розглядають як основоположний методологічний підхід, що ґрунтується на формуванні якісних характеристик (компетентностей) суб'єктів освітнього процесу. Компетентнісний підхід став підґрунтям для

різноманітних педагогічних концепцій. Цей підхід змінює мету і вектор змісту освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання (формування) розвинутої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями.

Упровадження компетентнісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури передбачає інтеграцію змісту навчальних курсів, зокрема стилістики й сучасної української літературної мови, лінгвістичного аналізу тексту, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей (мовної, комунікативної тощо). Компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню в них стійких умінь вільно здійснювати мовленнєве спілкування як в усній, так і в писемній формах, доцільно використовувати ресурси української мови в різних життєвих ситуаціях. Результатом упровадження компетентнісного підходу має бути сформованість у майбутніх учителів української мови і літератури низки компетентностей, пріоритетною з-поміж яких вважаємо комунікативну.

ЛІТЕРАТУРА

Байденко В. И. Концептуальная модель государственных стандартов в компетентностном формате. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

Голуб Н. Б. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методологічного семінару, м. Київ, 3 квітня 2014 р. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 217-226.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ: Райдуга, 1994. С. 61.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: *Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 року*. URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html>.

Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: *Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.

Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній

школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2015. 560 с.

Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2012. 449 с.

Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.

Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 354 с.

Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 16-25.

Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навчальний посібник / за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. Київ: «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.

Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авторів: М. І. Пентиліук, З. П. Бакум, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, О. В. Караман, А. В. Нікітіна, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич; за ред. М. І. Петиліук. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.

Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы ; пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 1999. 144 с.

Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4.

Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. І. Пентиліок. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

REFERENCES

Bajdenko, V.I. (2004). *Konceptual'naja model' gosudarstvennyh standartov v kompetentnostnom formate [Conceptual model of state standards in competence format]*. Moskva: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov [in Russian].

Gholub, N.B. (2014). Problemy i perspektivy kompetentnisnogo navchannja ukrajinskoji movy v zaghaljnoosvitnij shkoli [Problems and prospects of Ukrainian language competences in general education]. *Kompetentnisnyj pidkhid v osviti : teoretychni zasady i praktyka realizaciji : materialy metodologichnogo seminaru – Competence-based approach in education : theoretical foundations and practical implementation: materials of a methodological workshop (3 kvitnja 2014 r.)*, (pp. 217-226). Kyjiv: In-t obdarovanoji dytyny NAPN Ukrajiny [in Ukrainian].

Ghoroshkina, O.M. & Karaman, S.O. (2015). *Praktykum z metodyky navchannja movoznavchykh dyscyplin u vyshnij shkoli [The practical course in methodology of teaching linguistic subjects in higher education]*. Kyjiv: «AKME GhRUP» [in Ukrainian].

Derzhavna nacionaljna prohrama «Osvita» (Ukraina XXI stolittja). (1994). *The government national program "Education" (Ukraine in the XXI century)*. Kyjiv: Rajdugha [in Ukrainian].

Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghaljnoji serejdnoji osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny №1392 vid 23 lystopada 2011 roku. (2011). *The state standard for basic and complete secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No.1392 dated 23 November 2011*. URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html> [in Ukrainian].

Karaman, S.O. (2000). *Metodyka navchannja ukrajinskoji movy v ghimnaziji [Methodology of teaching Ukrainian in upper secondary schools]*. Kyjiv: Lenvit [in Ukrainian].

Kopus', O.A. (2012). *Teoretychni zasady formuvannja fakhovoji linghvodydaktychnoju kompetentnosti majbutnikh maghistriv-filologiv u vyshhomu navchalnomu zakladi [Theoretical foundations to shape specialized linguistic-didactical competence of future Masters of Philology at institutions of higher education]*. Odesa [in Ukrainian].

Kucherenko, I.A. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady suchasnogo uroku ukrajinskoji movy v osnovnij shkoli [Theoretical and methodological foundations of a modern lesson of Ukrainian in secondary school]*. Kherson [in Ukrainian].

Mamchur, L.I. (2012). *Perspektyvnistj i nastupnistj u formuvanni komunikatyvnoji kompetentnosti uchniv osnovnoji shkoly [Prospects and continuity in forming communicative competence of*

Shevchenko G. P. Концептуальна сутність компетентнісного підходу : європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 121-130.

secondary school students]. Umanj: PP Zhovtyj [in Ukrainian].

Ovcharuk, O.V. (2004). *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinski perspektivy [Competency-based approach in modern education: Global experience and Ukrainian prospects]*. Kyjiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].

Ovsijenko, L.M. (2017). *Teoretychni osnovy navchannja linghvistyky tekstu studentiv filologichnykh specialnostej na zasadakh kompetentnisnogo pidkhotu [Theoretical foundations of teaching text linguistics to philology students based on the competence approach]*. Kyjiv: Interservis [in Ukrainian].

Pentyljuk, M.I. (2004). *Metodyka navchannja ukrajinskoji movy v serejdnykh osvithnykh zakladakh [Methodology of teaching Ukrainian in institutions of secondary education]*. Kyjiv: Lenvit [in Ukrainian].

Pometun, O.I. (2004). *Teorija ta praktyka poslidovnoji realizaciji kompetentnisnogo pidkhotu v dosvidi zarubiznykh krajiv [Theory and practice of sequential implementation of competence-based approach in the experience of foreign countries]. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinski perspektivy: biblioteka z osvithnoji polityky – Competence-based approach in modern education: global experience and Ukrainian prospects: the library of educational policies*. O.V. Ovcharuk. Kyjiv: K.I.S. [in Ukrainian].

Pentyljuk, M.I. & Bakum, Z.P. & Ghoroshkina, O.M. & Karaman, S.O., Karaman, O.V. & Nikitina, A.V. et al. (2011). *Praktykum z metodyky navchannja ukrajinskoji movy v zaghaljnoosvitnykh zakladakh: moduljnyj kurs [The practical course in methodology of teaching Ukrainian in institutions of secondary education: a modular approach]*. M.I. Petyljuk. Kyjiv: Lenvit [in Ukrainian].

Pentyljuk, M.I. (2015). *Slovyk-dovidnyk z ukrajinskoji linghvodydaktyky [The reference dictionary of Ukrainian linguistic didactics]*. Kyjiv: Lenvit [in Ukrainian].

Raven Dzh. (1999). *Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdenija, perspektivy [Pedagogical testing: problems, errors, prospects]*. Moskva: Kogito-Centr [in Russian].

Sелевко, G.K. (2004). Компетентности и их классификация [Competences and their classification]. *Narodnoe obrazovanie – People's education (№ 4)* [in Russian].

Shevchenko, Gh.P. (2009). Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір [The conceptual essence of competence-based approach: the European dimension]. *Realizacija*

jeuropejskoghho dosvidu kompetentnisnogho pidkhodu u vyshnij shkoli Ukrajinu: materialy metodologichnogho seminaru – Implementing the European experience of

competence-based approach in Ukrainian higher education: materials of a methodological workshop. Kyjiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

Викторія Бабенко,

*начальник отдела образования Белоцерковской РГА,
ул. Ярослава Мудрого, 2, г. Белая Церковь, Украина
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9969-6989>*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПОДХОД ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГІЧЕСКОЙ НАУКЕ

Изменение социально-экономических условий, моральных и культурных приоритетов ориентируют современное образование на «формирование образованной, творческой личности». Поэтому в последнее время ученые все больше внимания уделяют теоретическим и практическим поискам резервов повышения качества профессиональной компетентности, коммуникативной в частности, будущего учителя.

Цель статьи – проанализировать позиции исследователей относительно понятия «компетентностный подход», толкования содержания и определения его функций в образовательном процессе высшей школы.

Изучение научной литературы и специальных исследований дало возможность выявить активность ученых в разработке и толковании значительного количества взглядов на отмеченную проблему, а также отсутствие единодушия в педагогике относительно выбора приоритетных подходов к изучению профессиональных дисциплин в высшей школе.

Методы исследования – анализ, синтез и др.

В статье проанализированы научные позиции исследователей относительно толкования содержания понятия «компетентностный подход» и определения его функций в образовательном процессе высшей школы, который активно реализуется в изучении языка, изменяет цель и вектор содержания образования от транслирования знаний и умений предметного содержания к воспитанию развитой личности с сформированными жизненными и профессиональными компетентностями. Автор делает вывод о том, что отмеченный подход основывается на междисциплинарных, интегрированных требованиях к результату образовательного процесса, стимулирует учебно-познавательную деятельность студентов, способствует формированию в них стойких умений свободно осуществлять речевое общение как в устной, так и в письменной формах, целесообразно использовать ресурсы украинского языка в разных жизненных ситуациях. Результат внедрения компетентностного подхода в систему обучения будущих учителей украинского языка и литературы – ряд компетентностей, приоритетной среди которых считаем коммуникативную.

Ключевые слова: *компетентностный подход, ключевые (базовые, основные) и предметные компетентности, подходы к обучению украинского языка, функции компетентностного подхода.*

Viktorija Babenko,

*Head of the Education Department
at Bila Tserkva District State Administration,
2 Yaroslav Mudryi Street, Bila Tserkva, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9969-6989>*

COMPETENCE-BASED APPROACH AS THE OBJECT OF THEORETICAL ANALYSIS IN PEDAGOGICS

Changes in the social and economic conditions, moral and cultural priorities shift the focus of modern education to shaping an educated and creative personality. This is why the recent tendency for scientists is to pay more and more attention to theoretical and practical search for the reserves to improve the quality of a future teacher's professional competence, particularly the communicative competence.

The article is aimed at analyzing the scientists' point of view regarding the notion "competence-based approach", interpreting and determining its functions within the academic process of higher school.

A thorough study of scientific papers and specialized research has enabled us to comprehend the scope of scientific activity in development and interpretation of a variety of opinions on the issue as well as to realize there is no consensus of opinions in pedagogics when it comes to choosing top-priority approaches to teaching vocational subjects in higher school.

The research methods include analysis, synthesis and other ones.

The analysis of opinions held by scientists in terms of interpreting the contents of the notion "competence-based approach" and determining its functions in the academic process of the higher education system is presented in the article; the designated approach is implemented actively in teaching languages, it changes the goal and focus

of education from mere subject-specific knowledge and skills transfer to bringing up a well-developed personality with steady life skills and professional competences.

The author arrives at the conclusion that the above-mentioned approach is based on interdisciplinary and integrated requirements to the quality of the educational process, encourages students' academic and cognitive activities, facilitates formation of strong skills to communicate fluently both orally and in writing, and teaches them to use resources of the Ukrainian language expediently in various communicative situations. The result of implementing the competence-based approach into the system aimed at training future teachers of the Ukrainian language and Literature should be represented by a number of competences, the communicative competence being considered as the top priority.

Keywords: competence-based approach, key (basic, essential) and subject-specific competences, approaches to teaching Ukrainian, functions of the competence-based approach.

Подано до редакції 25.09.2018 р.

Лариса Іванівна Орехова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янського мовознавства,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

Наталія Іванівна Кантаржи,
старший викладач кафедри українознавства та соціальних наук,
Одеський державний екологічний університет,
вул. Львівська, 15, м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто мовні особливості української та туркменської мов, схарактеризовано міжмовленнєву інтерференцію на фонетичному, орфоепічному, лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях; визначено підходи та шляхи подолання мовної інтерференції, етапи роботи, традиційні та інноваційні методи та технології навчання української мови як іноземної, формування мовленнєвої компетентності, підвищення рівня культури мовленнєвої діяльності студентів із Туркменістану першого року навчання.

Ключові слова: міжмовленнєва інтерференція, особливості вивчення туркменської мови, навчання української мови як іноземної, традиційні та інноваційні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку України відбувається реформування змісту навчання, виховання на всіх освітніх ланках. Одним із найважливіших завдань концепції педагогічної освіти виступають кардинальні зміни щодо професійної, наукової, предметної підготовки іноземних студентів. У зв'язку з цим методика навчання української мови як іноземної потребує пошуку і реалізації нових форм, методів і прийомів навчання. Кожного року збільшується кількість молодих людей із різних країн світу, які бажають навчатися в Україні. Це майбутні студенти, що приїждять як із бувших країн СНД, так і з країн Європи, Східної Азії. Останнім часом, значно зросла кількість студентів, які виявили бажання навчатися в Україні із Туркменістану.

Від рівня володіння українською мовою залежить якість отримання вищої освіти. Володіння українською мовою іноземних студентів впливає на спілкування, розуміння, сприйняття і користування будь-якої інформації, що і зумовлює актуальність дослідження.

Комунікативною метою є навчання і формування у майбутніх іноземних студентів здатності спілкуватися українською мовою, розуміти і вживати професійну лексику в залежності від комунікативної ситуації спілкування. Для того, щоб правильно дібрати прийоми та методи навчання української мови як іноземної, необхідно враховувати національні, культурні традиції, компаративістику рідної та української мов. Це сприяє успішному навчанню та уникненню інтерференції на всіх мовних рівнях.

Значний внесок у розв'язання проблем зіставного вивчення мов різних національностей здійснювали В. Д. Аракін, Ш. Баллі, І. О. Бодуен де Куртене, Р. О. Будагов, В. Г. Гак, К. Джеймс, Р. Дж. Ді П'єтро, Ю. О. Жлуктенко, Дж. Кетфорд,

Е. Косеріу, М. П. Кочерган; Г. Кьорквуд, Р. Ладос, В. М. Манакін, В. Й. Стернін, Л. В. Щерба, В. М. Ярцева та ін. Зокрема, особливості туркменської мови, культури та традицій розглядали відомі науковці: В. Крисько, Ш. Кадиров, Дейл Ф. Ейкельман та інші. Проблему контрастивності слов'янських та туркменської мов, навчання української мови студентів Туркменістану вивчали Е. Хунзянова, Є. Кривонос, С. Д. Винниченко, Т. А. Іванова. Водночас залишається низка невирішених питань щодо методики навчання студентів із бувших країн СНД української мови. Отже, метою статті є аналіз особливостей туркменської мови, визначення ефективних методів навчання української мови студентів із Туркменістану.

Із метою визначення рівня володіння українською мовою інофонів було визначено критерії оцінювання: фонетичний, лексичний, граматичний, розмовний. Кожен із критеріїв характеризується певними показниками, тобто навички і вміння, рівень володіння якими дозволяє інофону здійснювати мовленнєву діяльність українською мовою, а саме: слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність у процесі говоріння, аудіювання, читання, письма (комунікативна компетенція).

Інофон повинен володіти відповідними та вміннями в межах чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Опишемо їх.

Вміння аудіювання:

➤ розуміти на слух основний зміст і деталі монологічних, діалогічних і діалого-монологічних висловів з врахуванням їх характеру, темп мовлення: 80-120 складів за хвилину;

➤ визначати тему, основну ідею тексту (обсяг тексту 120-150 слів);

➤ розуміти додаткову інформацію кожної смислової частини повідомлення з достатньою повнотою, глибиною і точністю;

Вміння читання:

➤ використовувати різні види читання залежно від поставлених цілей (навчальне читання, ознайомлювальне читання, читання з обсягом загального змісту);

➤ розуміти при читанні про себе загальний зміст тексту з урахуванням його характеру (навчальне читання, ознайомлювальне читання, читання з обсягом загального змісту), обсяг тексту: 250-300 слів, кількість незнайомих слів 1-2% ;

➤ визначити тему тексту, зрозуміти основну ідею;

➤ розуміти додаткову інформацію тексту, окремі факти, положення, зв'язки між ними з достатньою повнотою, точністю, глибиною та передати основний зміст;

➤ інтерпретувати інформацію, викладену в тексті;

➤ володіти технікою та швидкістю читання з дотриманням правил артикуляції та інтонуювання української мови.

Вміння говоріння:

монологічне мовлення:

➤ самостійно продукувати зв'язні логічні вислови відповідно до запропонованої теми і комунікативної мети, обсяг висловлювання не менший, ніж 7 фраз;

➤ будувати зв'язний монологічний вислів на основі прочитаного або прослуханого тексту різної формально-смислової структури (оповідання, опис, повідомлення, а також текст змішаного типу з елементами міркування), обсяг тексту: 150-200 слів;

➤ уміти побудувати монологічний вислів, що виражає стосунки до фактів і подій, викладених у тексті.

Діалогічне мовлення - вміння:

➤ розуміти зміст висловів співрозмовника, визначати його комунікативні наміри;

➤ адекватно реагувати на репліки співрозмовника;

➤ брати участь у діалозі з різними комунікативними намірами на освітньо-професійну, побутову, країнознавчу теми;

➤ використовувати різні типи діалогу: діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-бесіда, обсяг міні-діалогу: від 4-6 реплік, темп мовлення 100-120 складів за хвилину;

Письмо – вміння:

➤ будувати письмовий монологічний вислів із опорою на наочність;

➤ будувати письмовий монологічний вислів продуктивного характеру на запропоновану тему відповідно до комунікативної мети;

➤ будувати письмовий монологічний вислів на основі прочитаного або прослуханого тексту відповідно до комунікативно заданої настанови при активному використанні вивченого

мовного матеріалу, обсяг тексту, що подається – до 200 слів. Письмові тексти повинні бути оформленні відповідно до норм сучасної української мови і містити не менше, ніж 7-10 речень.

За результатами проведеного комплексного тесту, дійшли висновку, що рівень володіння мовою інофонів становить 34-36%. Спостерігаються труднощі при узгодженні висловлювань із заданою темою, ситуацією; неповне відображення теми, ситуації; рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань; задовільний рівень використання мовних засобів для оформлення висловлювань; низький рівень різноманітності використання мовних засобів. Також спостерігається задовільний рівень володіння навичками графіки. Часто виникають труднощі при написанні нелатинських букв.

Слід зазначити, що алфавіт української мови налічує 33 букви, а алфавіт туркменської мови – 30 літер, але це не спрощує рівень складності туркменської мови (Хунзянов, 1987).

На наш погляд, на початковому етапі навчання української мови як іноземної студентів із Туркменістану необхідно сформувати навички сприйняття на слух звуків, складів, слів, фраз української мови. Безперечним є факт, що процес говоріння відбувається через слухове сприйняття мовлення. Також необхідно зважати на інтерференцію на рівні вимови звуків. Вона спричиняє основні мовленнєві труднощі інофонів. При вимові українських звуків інофони використовують навички вимови рідної мови. Маючи навички слухання та вимови звуків рідної мови, вони сприймають і передають через них незнайомі звуки іншої мови. Завдяки тому, що фонетичні системи української та туркменської мов є різними, студенти не можуть правильно почути та вимовити слова, фрази. Якщо порівнювати українську та туркменську мови на фонетичному рівні, то для української мови характерним є збільшення функціонального навантаження приголосних і слабка роль вокалізму. Для туркменської мови характерний рівномірний розподіл функціонального навантаження між голосними та приголосними. Українська мова характеризується консонантизмом, у якому відбувається невелика кількість позиційних змін. А система вокалізму навпаки характеризується широким колом позиційних змін. Приголосні звуки туркменської мови відрізняються великими варіюваннями, а голосні майже не змінюються. У туркменській та українській мовах приголосні поділяються на дзвінкі та глухі, але при вимові українських звуків у студентів-туркменів виникає глухий акцент, який заважає спілкуванню. Поділ звуків за твердістю та м'якістю не є фонологічною ознакою туркменської мови (у туркменському алфавіті відсутні твердий та м'який знаки), на відміну від української мови (є апостроф і м'який знак). Залежно від м'якості та твердості звуків змінюється в українській мові і значення слів (рис-рись, камін – камінь, вугол – вуголь). У туркменській мові звук [Ц] звучить як [С] (*сибуля*,

сех, свіркун), м'яко, а [Ч] – твёрдо (честь, чех, чохол), завдяки тому, що з'являється гортанне зімкнення в артикуляції приголосних. Відсутність пар твердих і м'яких приголосних, фіксований наголос на останньому складі, порушують орфоепічні норми туркменської мови. Викладач при навчанні української мови повинен корегувати і наново формувати вже сформовані артикуляційні навички мовлення рідною мовою.

Система голосних туркменської мови складається із вісімнадцяти фонем, української мови – із шести. Вимова голосних рідної мови впливає на вимову голосних української мови, що суперечить їх ознакам. Наголошені голосні української мови довгі, голосні туркменської мови – короткі, що також сприяє інтерференції в мовленні.

Враховуючи все вище зазначене, навчання здійснювалося за такими напрямками: формування стійких артикуляційних навичок вимови українських звуків; визначати на слух звуки, із яких складаються слова, фрази. Починали навчання із читання складів, комбінуючи голосні звуки спочатку з одним, а потім кількома приголосними. Робота над звуками та складами проводилася паралельно зі слуховими диктантами для формування фонематичного слуху. Звертали особливо увагу, щоб студенти не вставляли голосні між кількома приголосними, як це відбувається у рідній мові (пі-ди- ру-чи-ник). Приголосні вчили промовляти від простих складів (ба, аб, аба) до складів із кількома бінарними приголосними (рка, рта, арта, парта.)

Наступним кроком було вивчення голосних звуків переднього ряду та поєднання їх із приголосними (мі-ні, пе-бе). Акцентували, що м'які приголосні повинні вимовлятися парами із твердими приголосними (б-бь, д-дь, т-ть), що сприяло розвитку мовленнєвого апарату і сприйняттю приголосних звуків на слух.

Отже, навчальний матеріал для читання українських складів, слів і фраз добирали, враховуючи особливості фонетичних систем туркменської та української мов.

Не залишали осторонь і морфологічну інтерференцію – йдеться про прикметник. В обох мовах прикметник позначає ознаку та якість предметів. Натомість за граматичними ознаками в українській мові прикметник змінюється за родами, числами та відмінками, а в туркменській мові – це незмінна частина мови. При перекладі студенти переносять ознаки прикметника з рідної мови в українську мову, припускаючи помилки. Щодо розрядів прикметника, то в туркменській мові також є якісні, відносні, окрім присвійних прикметників. Вони відсутні в туркменській мові, на відміну від української мови (Хунзянов, 1987).

У процесі навчання враховували також відмінності й у характеристиці дієслова як частини мови. Головною граматичною ознакою дієслова в українській мові виступає доконаний і недоконаний вид. Неозначена форма дієслова має недоконаний вид як в українській, так і в туркменській мовах. Наприклад: *писати – язмак, йти – гитмек, читати*

– *окамак*. Творення доконаного виду дієслова в українській мові може відбуватися за допомогою префіксів по-, над-, под-, пере-, при- та інших, які додаються до неозначеної форми дієслова. У туркменській мові префікси не вживаються при творенні доконаного виду дієслова, а передаються словосполученням. Наприклад: *написати – язип болмак, зробити – едип болмак, прилетіти – учуп етмек* (Иванова, 2010).

Зазначимо, що зіставлення української та туркменської мов давало можливість виявити граматичні та лексичні відмінності між значенням слова й уявою про реальний предмет чи явище. Щодо семантики слів, які притаманні всім народам і зустрічаються в побуті, то слово «стіл» є саме таким. Це предмет меблів у вигляді широкої горизонтальної пластини на високих ніжках. *Обідати за столом*. У Туркменістані стіл – це велика скатертина на підлозі. Те саме спостерігаємо зі словом «ліжко». При перекладі текстів із подібними словами відбувається конфлікт між культурними уявленнями різних народів. Комунікацію студентів ускладнюють і лексико-фразеологічні обмеження: «висока трава» у перекладі – довга, «сильний дощ» – важкий, «міцний чай» – сильний (Кривонос, 2010).

Ці особливості постійно враховувались у процесі навчання студентів української мови.

Для подолання мовної інтерференції використовували прийоми пояснення слів, фраз, пропонували спеціальні завдання і вправи, які були спрямовані на корекцію мовних розбіжностей, формувати мовленнєву компетентність, підвищували рівень культури мовленнєвої діяльності студентів.

Працюючи зі студентами-туркменами, спостерігали, що їм важко розповідати, утворювати монологічне висловлювання, хоча вони і володіють достатніми граматичними знаннями, достатнім лексичним запасом, натомість не вміють послуговуватися засвоєним мовним матеріалом. Їм важко було висловити свою думку серед однокурсників, друзів у будь-якій невимушеній ситуації. Причина цього в тому, що інофони не володіли навичками побудови самостійного висловлювання: їм важко було вести діалог чи складати розповідь за певною темою, виділяти головну думку і за нею будувати висловлювання; вони не вміли будувати різні типи мовлення (повідомлення (розповідь), опис, міркування)), у висловлювання відсутні послідовність та логічність викладу інформації в монологічному висловлюванні, речення не були пов'язані між собою однією думкою.

Отже, виникла необхідність вчити студентів із Туркменістану будувати тексти, про поділяти його на змістові частини, пов'язувати засоби зв'язку речень в єдине ціле, визначати головну думку. Формування умінь і навичок самостійно будувати монологічне й діалогічне мовлення – було основним завданням навчання української мови як іноземної студентів із Туркменістану першого року навчання. На першому курсі вчили студентів визначати тему,

головну думку, придумувати назву тексту, тобто починати навчання української мови з розповіді, з того, із чим студенти зустрічаються щодня. Основними видами були розповіді на основі прочитаного, побаченого, почутого, придуманого. У цій роботі використовували такі інтерактивні технології навчання, як: робота в парах або міні-групах, за ланцюгом, прес-конференція, інтерактивні екскурсії, дискусії, продовжити розповідь.

Наступний етап навчання – це формування умінь створювати монологи-розповіді, логіко-композиційної побудови висловлювання. Водночас із монологічним висловлюванням навчали діалогічного мовлення. Використовували різні види діалогів (викладач – студент / група, студент – викладач / група). Викладач пропонував студентам скласти свої діалоги за запропонованою моделлю. Найбільш ефективними виявлялися діалоги з тем: «День народження друга / подруги», «У банку» (робітник банку – відвідувач), «На пошті» (робітник пошти – клієнт), «У магазині» (продавець –

покупець), «На екзамені» (викладач – студент) та інші. В окремих випадках ефективним було використання полілогів, у яких брали участь 3-5 студентів.

Отже, дійшли висновку, що навчання української мови першого року навчання студентів-туркменів потрібно починати з вивчення особливостей туркменської мови у порівнянні з українською та подолання інтерференції на всіх її рівнях. У практиці викладання української мови як іноземної для подолання мовної інтерференції серед туркменських студентів широко застосовували такі методи і технології навчання, як: постановка вимови звуків, виконання спеціальних завдань і вправ, які спрямовані на корекцію мовних розбіжностей, робота в парах або міні-групах, за ланцюгом, прес-конференція, інтерактивні екскурсії, дискусії, продовжити розповідь, удосконалення мовленнєвої компетентності, підвищення рівня культури мовленнєвої діяльності студентів із Туркменістану.

ЛІТЕРАТУРА

Власенкова А. И., Рыбченкова Л. М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учебник для 10-11 кл. общеобразовательных школ. 8-е изд. М.: Просвещение, 2002.

Дейл Ф. Эйкельман. Близький Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід / Переклад з англ. П. Шеревері. К.: Стило, 2005. 374 с.

Дурдыев М., Кадыров М. Туркмены мира: историко-демографический обзор. Ашхабад, 1991. 120 с.

Иванова Т. А., Винниченко С. Д., Мурадова М. Соответствие русских приставочных глаголов туркменским эквивалентам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*. Вестник № 18. Х.: ХНУ, 2010. 158с.

Крысько В. Этническая психология. М.: Академия, 2002. 320 с.

REFERENCES

Deyl, F. (2005). *Éykel'man. Blyz'kyu Skhid ta Tsentral'na Aziya: antropologichnyy pidkhid* [Eikelman. Middle East and Central Asia: Anthropological Approach]. Kyiv: Stilos [in Russian].

Durdyyev, M. & Kadyrov, M. (1991). *Turkmeny mira: istoriko-demograficheskiy obzor* [Turkmen of the World: A Historical and Demographic Review]. Ashgabat [in Russian].

Khazyeyeva, G. (2006). *Fonosimvolizm v muzhskikh imenakh. [Phonosymbolism in male names]*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta [in Russian].

Khunzyanov, E.M. (1987). *Kontrastivnaya grammatika: morfologiya russkogo i turkmenskogo yazykov. [Contrastive grammar: morphology of the Russian and Turkmen languages]*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta [in Russian].

Krivos, Ye.A. (2010). *Funktsionirovaniye russkogo yazyka v dvuyazychnom obrazovatel'nom prostranstve* [The functioning of the Russian language

Кривонос Е. А. Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве. СПб: Златоуст, 2010. 242с.

Милованова И. С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения. М.: Флинта: Наука, 2000. 160 с.

Потелуевский А. П. Диалекты туркменского языка. Ашхабад: Туркменское издательство, 1936. 146 с.

Хазиева Г. Фоносимволизм в мужских именах. Казань: Издательство Казанского университета, 2006. 180 с.

Хунзянов Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и туркменского языков. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. 165с.

in a bilingual educational space]. SPb: Zlatoust [in Russian].

Krysko, V. (2002). *Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic psychology]*. Moscow: Akademiya [in Russian].

Milovanova, I.S. (2000). *Foneticheskiye igry i uprazhneniya: Russkiy yazyk kak inostranny: Nachal'nyy etap obucheniya. [Phonetic games and exercises: Russian as a foreign language: The initial stage of training]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].

Potseluyevskiy, A.P. (1936). *Dialekty turkmenskogo yazyka. [Dialects of the Turkmen Language]*. Ashkhabad: Turkmenskoye izdatel'stvo [in Russian].

Yvanova, T.A. & Vynnychenko, S.D. & Muradova, M. (2010). *Sootvet'stvye russskykh prystavochnykh hlaholov turkmenskym ékvyvalentam. [Correspondence of Russian conscription verbs to Turkmen equivalents]*. *Vykladannya mov u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh. [Teaching languages at higher*

education institutions]. Vols. 18. KH.: KHNU [in Russian].

Vlasenkova, A.I. & Rybchenkova, L.M. (2002). *Russkiy yazyk: Grammatika. Tekst. Stili rechi: Uchebnik*

dlya 10-11 kl. obshcheobrazovatel'nykh shkol. [Russian language: Grammar. Text. Speech styles: A textbook for 10-11 cells. secondary schools]. 8-ye izd. Moscow: Prosveshcheniye, 2002 [in Russian].

Лариса Ивановна Орехова,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры славянского языкознания,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

Наталья Ивановна Кантаржи,

старший преподаватель кафедры украиноведства и социальных наук,

Одесский государственный экологический университет,

ул. Львовская, 15, г. Одесса, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрены языковые особенности украинского и туркменского языков, дана характеристика речевой интерференции на фонетическом, орфоэпическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях; определены подходы и пути преодоления языковой интерференции, этапы работы, традиционные и инновационные методы и технологии обучения украинскому языку как иностранному, формирование речевой компетентности, повышение уровня культуры речевой деятельности студентов из Туркменистана первого года обучения.

Ключевые слова: речевая интерференция, особенности изучения туркменского языка, обучение украинскому языку как иностранному, традиционные и инновационные методы обучения.

Larysa Orekhova,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Faculty of Slavonic Linguistics,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine;

Nataliia Kantarzhi,

Senior Lecturer at the Faculty of Ukrainian and Social Sciences,

Odessa State Ecological University,

15 Lvivska Str., Odesa, Ukraine

FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE

At the current stage of Ukraine's development, the reform of the education contents and bringing-up at all education levels is being carried out. the fundamental changes in the foreign students' professional, scientific and specialty training seem to be the most important tasks. In this regard, the teaching methods of Ukrainian as a foreign language require the search and implementation of new learning forms, methods and devices. Every year, the number of young people from different countries of the world who want to study in Ukraine is increasing. These are future students who come from both the former Commonwealth of Independent States (CIS) countries and from the countries of Europe, East Asia. Recently, the number of students from Turkmenistan who have expressed their desire to study in Ukraine has considerably increased.

The quality of higher education depends on the knowledge level in the Ukrainian language. Foreign students' possession of the Ukrainian language influences communication, understanding, perception and use of any information, which determines the relevance of the study. The communicative goal is to train and shape the future foreign students' ability to communicate in Ukrainian, to understand and use professional vocabulary, depending on the communicative situation.

In order to correctly select the devices and methods of teaching Ukrainian as a foreign language, it is necessary to take into account national and cultural traditions, comparative studies of the native and Ukrainian languages. This contributes to successful training and avoidance of interference at all language levels. We have arrived at the conclusion that the teaching of the Ukrainian language during the Turkish students' first year of study involves studying the features of the Turkish language and overcoming interference at all its levels. To do this, we have identified the stages of work on the phonetic, lexical, morphological and syntactic levels. In the practice of teaching Ukrainian as a foreign language to overcome linguistic interference among Turkish students, these methods and technologies of learning are widely used: the pronunciation of sounds, fulfilment of special tasks and

exercises aimed at correcting linguistic differences, working in pairs or mini-groups, or in chain, imitating a press conference, interactive excursions, discussions, continuing the narrative, improving speech competence, raising the culture level of Turkish students' speech activity.

Keywords: *inter-linguistic interference, features of learning Turkish, teaching Ukrainian as a foreign language, traditional and innovative teaching methods.*

Подано до редакції 26.09.2018 р.

Олександр Петрович Кірдан,
кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова 2, м. Умань, Черкаська область, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2667-6589>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ В ДЗЕРКАЛІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений у статті теоретичний аналіз інтерпретаційних джерел з проблеми професійної підготовки майбутніх економістів дозволив виокремити шість груп дисертаційних праць, а саме: підготовка майбутнього фахівця економічного профілю – викладача економіки; праці з теорії, практики і методики професійної підготовки майбутніх економістів; дослідження, присвячені формуванню особистості майбутнього економіста та його готовності до професійної діяльності; дисертаційні роботи у яких запропоновано прогностичні тенденції щодо використання зарубіжного досвіду їхньої професійної підготовки; дисертаційні дослідження щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів; дисертаційні роботи з проблеми підготовки майбутніх економістів у закладах фахової передвищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні економісти, дисертаційні роботи, загальнонаукові методи аналізу.

Цьогоріч минатиме 28 років від набуття Україною незалежності. За ці роки відбулися кардинальні зміни усіх сфер державного будівництва, економіки, освіти та культури. Упродовж 1991–2018 рр. найбільших змін, розвитку та реформування зазнала система вищої освіти України. Нині осмислення та переосмислення економічних трансформаційних перетворень спонукає науковців до інноваційних змін не лише теорії, а й методики професійної підготовки майбутніх економістів. До того ж на сьогодні відсутні наукові розвідки щодо аналізу інтерпретаційних джерел (дисертаційних праць) вітчизняних учених з означеної проблеми. Саме тому вбачаємо за доцільне проаналізувати сучасні наукові дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх економістів.

Мета статті – систематизувати дисертаційні роботи вітчизняних науковців 1991–2018 рр. з проблеми професійної підготовки майбутніх економістів.

На основі аналізу тематичної спрямованості дисертаційних робіт вітчизняних науковців, взявши за критерій аналізу інформацію, що міститься в інтерпретаційному джерелі, та використавши загальнонаукові методи аналізу, синтезу, узагальнення й наукової класифікації виокремлено й проаналізовано шість груп дисертаційних праць й підготовлено хронологічно-тематичний перелік робіт кожної групи. Схарактеризуємо їх детальніше.

Перша група праць – підготовка майбутнього фахівця економічного профілю – викладача економіки. До цієї групи зараховуємо дисертаційну роботу Г. Ковальчук «Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки», у якій авторкою розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель реалізації освітньої технології у

системі психолого-педагогічної підготовки студентів економічного університету до викладацької діяльності та з'ясовано її вплив на формування і розвиток професійних педагогічних умінь студентів – майбутніх викладачів економіки (Ковальчук, 1999). У 2018 р. О. Калінською захищено дисертаційну роботу «Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі».

Аналіз змісту вищезазначених дисертаційних робіт свідчить про обґрунтування теоретичних та методичних засад професіоналізації підготовки майбутніх викладачів економіки.

У другій групі дисертаційних праць з теорії, практики і методики професійної підготовки майбутніх економістів виокремимо такі складники:

2.1. Формування компетентностей та професійних якостей майбутнього економіста конкретизовано у дисертаційній роботі С. Тарасової (2006) «Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю». У дисертаційній роботі Є. Іванченко (2011) з'ясовано теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Темою дисертаційного дослідження Л. Потапкіної (2015) стало формування готовності майбутніх економістів до інноваційної професійної діяльності в процесі фахової підготовки. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки звернулася О. Яковенко (2015).

Упродовж останніх років до формування компетентностей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки звернулися О. Самосудова-Грозова (2016, дослідила формування дослідницької компетентності), С. Касіянець (2017, розглянула процес формування самоосвітньої компетентності),

М. Стрельніков (2017, схарактеризував розвиток підприємницької компетентності магістрантів з управління та адміністрування).

2.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та формування інформатичної компетентності майбутнього економіста. Так, практично спрямованою, на наше переконання, є докторська дисертаційна робота О. Гончарової «Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформативних компетентностей студентів економічних спеціальностей», у якій авторкою теоретично обґрунтовано на основі всебічного аналізу стратегічних цілей та перспектив інформатизації суспільства, проектування, розробки, оцінювання ефективності та впровадження в практику університетів особистісно-зорієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей в сучасному науковому, технологічному та соціальному контексті (Гончарова, 2007). У докторській дисертаційній роботі Т. Коваль «Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів» авторкою здійснено цілісний науковий аналіз проблеми професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у закладах вищої освіти; розроблено та обґрунтовано концепцію і модель професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації; виявлено організаційно-методичні умови їх реалізації у професійній підготовці менеджерів-економістів (Коваль, 2008).

У 2010 р. Т. Поясок захищено докторську дисертаційну роботу «Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у ВНЗ». Згодом у 2015 р. захищено декілька дисертаційних робіт з означеного напрямку, так О. Хомік дослідила проблему формування управлінської культури майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій, а Р. Костенко – підготовку майбутніх економістів у закладах вищої освіти до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій. У 2016 р. Т. Столяренко захищено дисертаційну роботу «Формування готовності майбутніх економістів до прогностичної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій».

2.3. Використання інноваційних форм та методів підготовки майбутнього економіста, що представлено дисертаційними роботами Т. Качеровської (2005) «Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організації»; Л. Бондаревої (2006) «Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах» у якій здійснено цілісний науковий аналіз проблеми використання педагогічної технології – навчального тренінгу у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій; розроблено й обґрунтовано

організаційно-педагогічні засади використання навчального тренінгу та навчально-методичний комплекс його впровадження в економічному університеті (Бондарева, 2006). У дисертаційній роботі Ю. Атаманчука (2009) окреслено організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному освітньому середовищі університету. Дисертаційна робота А. Спіциної (2015) присвячена формуванню професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання. У роботі М. Мартиненко (2015) окреслено питання формування культури самостійної роботи майбутніх економістів засобами дистанційного навчання.

У 2016 р. Г. Ковальчук захищено ґрунтовну докторську дисертаційну роботу на тему: «Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти». У дисертаційній роботі І. Белкіна (2017) досліджено педагогічні умови використання ділових ігор у професійній підготовці менеджерів маркетингових комунікацій у закладі вищої освіти.

2.4. Удосконалення освітнього процесу та особливості вивчення навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутнього економіста, який представлено дисертаційними роботами Н. Замкової (Київ, 2005) «Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов»; Л. Пуханової (2009) «Професійна підготовка майбутніх економістів у процесі навчання теорії ймовірностей і математичної статистики»; Г. Дутки (2009) «Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів»; О. Максимової (2013) «Підготовка майбутніх економістів до аналітичної діяльності у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу»; Г. Тимошук (2016) «Формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх економістів у процесі вивчення фахових дисциплін».

Низка дисертаційних робіт означеного напрямку присвячена різноманітним аспектам набуття майбутніми економістами іншомовної компетентності, зокрема дисертаційні роботи О. Карпової (2015) «Дидактичні умови навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій»; Н. Лямзіної (2015) «Методика навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій»; Н. Перевознюк (2016) «Формування іншомовного ділового спілкування у майбутніх економістів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін».

У виступах на наукових конференціях нами детально окреслено методичні підходи до формування компетентностей та схарактеризовано методологічні підходи до модернізації підготовки й здобувачів вищої освіти освітніх ступенів

«бакалавр» та «магістр» зі спеціальності «Економіка» (Кірдан, 2018).

У дисертаційній роботі Ю.Ткач (2018) схарактеризувала теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

Отже, систематизація хронологічно-тематичної спрямованості дисертаційних праць другої групи надала підстави для висновку, що найбільш широко досліджено теоретико-методичні засади інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних форм і методів у професійній підготовці майбутнього економіста, формування його інформатичної, іншомовної та ін. компетентностей. Однак потребують подальшого дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх економістів в умовах глобальних викликів цифрової епохи для економіки України, цифрової трансформація освіти, економіки та бізнесу, синергії економічної освіти, бізнесу та науки.

Третю групу дисертаційних робіт присвячено формуванню особистості майбутнього економіста та його готовності до професійної діяльності. До праць цієї групи зараховуємо дослідження М. Опольської «Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки» (2009); В. Орел «Педагогічні умови соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці» (2011); Л. Служинської «Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації» (2012); О. Тинкалюк «Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування» (2014), К. Лихачової «Формування правильності українського мовлення майбутніх економістів» (2014). Наукове дослідження К. Акуленко присвячене формуванню готовності до професійної діяльності майбутніх економістів з використанням системи Moodle (2014).

У 2015 р. захищено низку дисертаційних робіт, зокрема Е. Остапенко «Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку», М. Коростелін «Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності». Дослідницею Г. Вархолик у 2016 р. простежено розвиток екологічної культури майбутніх економістів у закладах вищої освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). У 2017 р. Б. Головешко захистив дисертаційну роботу «Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах», до найбільш значимих результатів дослідження зараховуємо теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, уточнення критеріїв та показників сформованості лідерських якостей (Головешко, 2017).

Аналіз тематичної спрямованості дисертаційних робіт третьої групи свідчить про їх спрямування на формування сутнісних якостей особистості майбутнього економіста та його готовності до відповідальної діяльності.

До четвертої групи дисертаційних робіт нами віднесено ті, у яких запропоновано прогностичні тенденції щодо використання зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх економістів. Такі результати наукової роботи презентовано у дослідженнях В. Третько (2014) «Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у системі університетської освіти Великої Британії»; А. Найдьонової (2015) «Професійна підготовка економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії»; О. Мудрої (2015) «Підготовка майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування в університетах Великої Британії»; О. Наугольникової (2017) «Професійна підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах США», О. Алієва (2017) «Професійна підготовка майбутніх економістів в університетах Азербайджану». На компаративних засадах реалізовано мету докторської дисертаційної роботи «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів в університетах аграрного профілю: порівняльний аналіз» В. Каричковським (2018).

Отже, на основі аналізу авторефератів дисертаційних праць четвертої групи вважаємо, що у зарубіжних системах професійної підготовки майбутніх економістів є певний конструктивний досвід, який базовано на сучасних концептуальних положеннях, технологічних моделях, що може слугувати зразком для впровадження у вищу економічну освіту в Україні.

П'ята група дисертаційних робіт об'єднує дослідження щодо забезпечення якості освітньої діяльності. Так до питання якості професійної підготовки майбутніх економістів зверталися Н. Бенькович (2014, дослідила педагогічні умови моніторингу якості професійної підготовки майбутніх економістів у закладі вищої освіти); К. Хоружий (2015, запропонував методіку застосування інформаційної системи управління якістю освіти майбутніх економістів); Л. Максимова (2015, теоретично обґрунтувала організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій) та ін.

Аналіз дисертаційних робіт засвідчив, що проблема забезпечення високої якості освітньої діяльності, моніторинг якості професійної підготовки та побудова систем управління якістю освіти майбутніх економістів нині є пріоритетними. Однак, потребують наукового обґрунтування концептуальні положення забезпечення якості вищої економічної освіти та впровадження нового покоління державних стандартів.

Шосту групу дисертаційних робіт присвячено проблемі підготовки майбутніх економістів у закладах фахової передвищої освіти. Так у 2015 р. О. Горицькою захищено дисертаційну роботу на

тему: «Формування професійної адаптивності майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. У 2017 р. Т. Волкодав захистила дисертаційну роботу «Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення».

Аналіз дисертаційних праць шостої групи дозволив констатувати, що основні акценти зроблено на формування у майбутніх молодших спеціалістів готовності до ефективної професійної діяльності та професійного розвитку. Однак потребують подальших досліджень теоретико-практичні аспекти наступності та неперервності освітньої системи «коледж – університет – підприємство».

Констатуємо, що історія розвитку вищої економічної освіти періоду української незалежності не представлена дисертаційними працями педагогів. Відсутні також дисертаційні роботи щодо становлення та розвитку системи вищої економічної освіти в Україні, зокрема у XIX – на початку XX ст. Лише регіональний аспект у висвітленні проблеми історії розвитку економічної освіти представлений роботою А. Синявської «Становлення та розвиток комерційної освіти в Західній Україні (XIX ст.)» (2009 р.).

Відсутність наукового інтересу істориків педагогіки до процесів, що нині відбуваються у вищій економічній освіті, можемо пояснити тим, що сучасному науковцю потрібно мати високий рівень економічної кваліфікації для осмислення євроінтеграційних, глобалізаційних, трансформаційних процесів у поєднанні з упровадженням академічної автономії закладів вищої освіти; уміння застосовувати історико-хронологічний метод з аналізом сучасного стану вищої економічної освіти та прогнозувати перспективи її розвитку. Міркування у цьому аспекті підкріплюємо думкою академіка О. Сухомлинської, яка відносить період української незалежності до «історії сучасності» («недавньої історії», «історії сьогодні») та стверджує, що «для їх характеристики нашими науковцями ще не вироблено відповідного дослідницького інструментарію, не окреслено й не охарактеризовано джерельну базу досліджень, її специфіку. Оскільки аналіз стосується власне сьогодні, то має змінюватися й методика проведення дослідження, яка не лише враховує постійні трансформаційні зміни, мінливість і плинність реалій, їх хвилеподібність і неоднозначність, невизначеність, а й вибудовує свою наукову аргументацію саме на цих підвалинах. Це стосується також і підходів до визначення критеріїв періодизації «недавньої історії» розвитку української школи, і застосування понятійно-термінологічного апарату, його перетлумачення, коли за зовнішньою сталою оболонкою відбувається наповнення іншим змістом, з іншими конотаціями, інколи протилежними усталеним... (Сухомлинська, 2018: 5–6).

Отже, у дисертаційних працях періоду української незалежності автори схарактеризували різні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти. На основі теоретичного аналізу дисертаційних робіт із використанням загальнонаукових методів аналізу, синтезу, узагальнення й наукової класифікації виокремлено шість груп дисертаційних праць й укладено хронологічно-тематичний перелік робіт кожної групи.

Перша група праць – підготовка майбутнього фахівця економічного профілю – викладача економіки (Г. Ковальчук, О. Калінська та ін.). У другій групі дисертаційних праць з теорії, практики і методики професійної підготовки майбутніх економістів виокремлено такі складники: формування компетентностей та професійних якостей майбутнього економіста (С. Тарасова, Є. Іванченко, Л. Потапкіна, О. Яковенко, О. Самосудова-Грозова, С. Касіянець, М. Стрельніков та ін.); використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та формування інформатичної компетентності майбутнього економіста (О. Гончарова, Т. Коваль, Т. Поясок, О. Хомік, Т. Столяренко та ін.); використання інноваційних форм та методів підготовки майбутнього економіста (Т. Качеровська, Л. Бондарева, Ю. Атаманчук, А. Спіцина, М. Мартиненко, Г. Ковальчук, І. Белкін та ін.); удосконалення освітнього процесу та особливості вивчення навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутнього економіста (Н. Замкова, Л. Пуханова, Г. Дутка, О. Максимова, Г. Тимошук, О. Карпова, Н. Лямзіна, Н. Перевознюк, Ю. Ткач та ін.). До третьої групи дисертаційних робіт зараховуємо дослідження, присвячені формуванню особистості майбутнього економіста та його готовності до професійної діяльності (М. Опольська, В. Орел, Л. Служинська, О. Тинкалюк, К. Лихачова, К. Акуленко, Е. Остапенко, М. Коростелін, Г. Вархолик, Б. Голоवेशко та ін.). До четвертої групи віднесено дисертаційні роботи у яких запропоновано прогностичні тенденції щодо використання зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх економістів (В. Третько, А. Найдонова, О. Мудра, О. Наугольникова, О. Алієв, В. Каричковський та ін.). П'ята група об'єднує дисертаційні дослідження щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів (Н. Бенькович, К. Хоружий, Л. Максимова та ін.). Шосту групу дисертаційних робіт присвячено проблемі підготовки майбутніх економістів у закладах фахової передвищої освіти (О. Горицька, Т. Волкодав та ін.).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні історії розвитку вищої економічної освіти в Україні; обґрунтуванні концептуальних положень забезпечення якості вищої економічної освіти; дослідженні проблем професійної підготовки майбутніх економістів в умовах цифрової трансформації освіти, економіки та бізнесу.

ЛІТЕРАТУРА

Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.

Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 20 с.

Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.

Кірдан О. П. Методологічні підходи до модернізації підготовки фахівців освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності 051 «Економіка». *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали третьої Міжнар. наук.-практ. конф., Умань, 2018. С. 19-20.

Кірдан О. П. Методичні підходи до формування компетентностей здобувачів вищої

освіти освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності «Економіка». *Методичний потенціал, тренди та формати трансформації Європейських освітніх систем*: тези доповідей. Харків. 2018. С. 93-95.

Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.

Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 20 с.

Сухомлинська О. В. Загальноосвітня школа періоду української незалежності в дзеркалі наукових досліджень. *Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017)*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару, 16 трав. 2018 р. / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.]; [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.]. – Текст. дані. – Київ, 2018. – 66 с.

REFERENCES

Bondaryeva, L.I. (2006). *Navchal'nyj treninh yak zasib profesijnoyi pidhotovky majbutnix menedzheriv orhanizacij v ekonomichnyx universytetax* [Training training as a means of training future managers of organizations in economic universities]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Holoveshko, B.R. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannya liders'kykh yakostey u maybutnikh fakhivtsiv z administratyvnoho menedzhmentu u vyshchyx navchal'nykh zakladakh*. [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future specialists in administrative management in higher educational institutions]. *Candidate's thesis*. Vinnyca. [in Ukrainian].

Honcharova, O.M. (2007). *Teoretyko-metodychni osnovy osobystisno-orijentovanoi systemy formuvannya informatychnyx kompetentnostej studentiv ekonomichnyx special'nostej* [Theoretical and methodological foundations of a person-oriented system of formation of computer competence of students of economic specialties]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Kirdan, O.P. (2018). *Metodologichni pidxody` do modernizaciyi pidgotovky` faxivciv osvitnix stupeniv «bakalavr» ta «magistr» zi special'nosti 051 «Ekonomika»* [Methodological approaches to the modernization of the training of specialists of educational levels "Bachelor" and "Master" in the specialty 051 "Economics"]. *Modernizaciya osvitn`ogo sere dov`shha: problemy` ta perspektyvy`* [Modernization of the educational environment: problems and perspectives]. Uman`. (pp. 19–20). [in Ukrainian].

Kirdan, O.P. (2018). *Metody`chni pidxody` do formuvannya kompetentnostej zdobuvachiv vy`shchoyi osvity` osvitnix stupeniv «bakalavr» ta «magistr» zi special'nosti «Ekonomika»*. [Methodical approaches to the formation of competencies of higher education graduates of educational degrees "Bachelor" and "Master" in the specialty "Economics"]. *Metody`chnyj potencial, trendy` ta formaty` transformaciyi Yevropejs'kyx osvitnix sy`stem* [Methodical potential, trends and transformations of European educational systems]. Kharkiv. (pp. 93–95). [in Ukrainian].

Koval', T.I. (2008). *Teoretychni ta metodychni osnovy profesijnoyi pidhotovky z informacijnyx tehnolohij majbutnix menedzheriv-ekonomistiv* [Theoretical and methodological foundations of professional training in information technology of future managers-economists]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Koval'`chuk, H.O. (1999). *Formuvannya profesijnyx pedahohichnyx umin` u studentiv – majbutnix vykladachiv ekonomiky* [Formation of professional pedagogical skills for students - future teachers of economics]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Suxomlynska, O.V. (2018). *Zahal`noosvitnya shkola periodu ukrajin'skoyi nezalezhnosti v dzerkali naukovyx doslidzhen* [A comprehensive school of the period of Ukrainian independence in the mirror of scientific research]. *Dzherela ta istoriohrafija pro transformacijni procesy v osvitn`omu prostori Ukrayiny (1991–2017)* [Sources and historiography about transformational processes in the educational space of Ukraine (1991-2017)]. Kyiv. [in Ukrainian].

Alexander Kirdan,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Economics and Social-Behavioural Sciences,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2, Sadova Str., Uman, Cherkasy region, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2667-6589>

**PROFESSIONAL TRAINING AIMED AT FUTURE ECONOMISTS OF THE UKRAINIAN
INDEPENDENCE PERIOD IN THE MIRROR OF SCIENTIFIC RESEARCH**

In the dissertation papers of the period of Ukrainian independence, the authors described various aspects of the future economists training higher education institutions. The purpose of the article is to analyse the dissertations of Ukrainian scientists devoted to the problem of the future economists training ranging from 1991 to 2018. The general scientific methods of analysis, synthesis, generalization and scientific classification are used in this respect.

The conducted theoretical analysis allowed us to distinguish six groups of dissertations, namely: training aimed at the future specialists of the economic profile – teachers of Economics; works on the theory, practice and methods of training future economists (the formation of competences and professional qualities; the use of information and communication technologies in the educational process and the formation of computer competence; use of innovative training forms and methods; improvement of the educational process and peculiarities of learning disciplines within the training aimed at future economists); researches devoted to the formation of the future economist's personality and his / her readiness for professional activity; dissertation papers devoted to prognostic tendencies concerning the use of foreign experience in professional training aimed at future economists; dissertations on quality assurance of the training aimed at future economists; dissertations on the problem related to the future economists training in vocational higher education institutions.

Key words: professional training, future economists, dissertations, general scientific methods of analysis.

Подано до редакції 01.10.2018 р.

Мен Ян

аспірант,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

СТРУКТУРА І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВОКАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються актуальні проблеми підготовки іноземних студентів магістратури в українських освітньо-педагогічних закладах до вокально-професійної діяльності на засадах соціокультурної адаптації.

Розглянуто структуру підготовки студентів до вокально-професійної діяльності, яка представлена в єдності адаптаційно-психологічного, вокально-виконавського та вокально-педагогічного компонентів.

Обґрунтовано комплекс методів, які сприяють адаптації іноземних студентів магістратури до отримання освіти в умовах навчання поза межами своєї країни та сприяють підвищенню ефективності їхньої підготовки до вокально-професійної діяльності

Ключові слова: підготовка до вокально-професійної діяльності, іноземні студенти, соціокультурна адаптація, майбутній викладач вокалу

Входження людської цивілізації в нову суспільно-соціальну і культурно-освітню фазу, зумовлену стрімким збагаченням інформаційного поля та інтенсифікацією ділових, культурних, міжособистісних і міжнаціональних контактів, відкрило нові можливості для навчання молоді за межами своєї країни. Активно проявляється ця тенденція і у сфері музичної освіти. Отримання китайською молоддю освіти в Україні в галузі вокального мистецтва користується особливою популярністю, що пояснюється, по-перше, визнанням світовим товариством творчих досягнень українських музикантів, а по-друге тим, що навчання музики в іншомовній країні майбутні студенти вважають більш доступним у порівнянні з більшістю інших спеціальностей у силу того, що головний предмет засвоєння – музичне мистецтво, мова якого – інтернаціональна, що має полегшувати, на думку іноземних студентів, отримання професії.

Наукові дослідження та результати спостережень доводять, що і в цій галузі освіти, зокрема – під час навчання співу, в студентів-іноземців виникають серйозні проблеми, зумовлені відмінностями їхнього світосприйняття, художньої ментальності, національно-інтонаційної основи музичної мови, методами формування вокальних навичок. Усе це пояснює необхідність цілеспрямованого розв'язання проблем, які виникають у період адаптації іноземних студентів до незвичних їм умов отримання вокально-професійної освіти.

Зазначимо, що проблема адаптації студентів-іноземців достатньо активно сьогодні розглядається у психологічній літературі. Це, зокрема, праці Т. Конюхова та Е. Конюхової, Т. Парсонс, Н. Хмель, Дін Сіня, в яких висвітлюються питання різновидів адаптації, механізмів її реалізації, особливості перебігу адаптаційних процесів у іноземних студентів з різних країн тощо. Окремі питання адаптації іноземних студентів до отримання

мистецької освіти розглядаються в працях Б. Демира, Ван Ченя, О. Ребрової, М. Бережної, О. Нікітіна, І. Фузейнікової, у яких розглядаються особливості художнього менталітету студентів-іноземців, проблеми, які виникають у них під час інтерпретації й підготовки до виконання музичних творів, формування нових музично-теоретичних та стильових уявлень тощо. Суттєва увага приділяється і питанням, пов'язаним із специфікою вокально-професійної освіти, зокрема – з необхідністю перебудови набутої у попередньому навчанні вокальної техніки із урахуванням норм і виконавських традицій європейської школи, вимог до звукоутворення, стилістики інтерпретації та сценічного втілення художньо-образного змісту творів тощо. Натомість проблема підвищення якості підготовки іноземних магістрантів до вокально-професійної діяльності на засадах цілеспрямованої адаптації до нових соціокультурних умов до цього часу у відомих нам працях не розглядалась.

Мета статті – обґрунтування змісту й структури підготовки іноземних студентів магістратури до вокально-професійної діяльності в українських педагогічно-освітніх закладах на засадах вдосконалення їхньої здатності до соціокультурної адаптації.

Узагальнення праць фахівців у галузі підготовки майбутніх викладів вокалу й виконавців до професійної діяльності, зокрема – досліджень В. Антонюк, Л. Василенко, Ван Ченя, А. Козир, Л. Бірюкової, Лю Цзя, Н. Овчаренко, О. Стахевича, Г. Стасько, Тан Цзимін, Л. Тоцької, Цзін Нань, Цзян Лібін, Ю. Юцевича та ін., дозволяє виділити в структурі підготовки до вокально-професійної діяльності майбутніх фахівців два головних аспекти: вокально-виконавський, який має забезпечити підготовку майбутнього фахівця до концертної, вокально-просвітницької діяльності, та методико-практичний, який націлює співака на майбутню вокально-педагогічну працю.

Крім того, як було зазначено вище, науковці акцентують на важливості здатності студентів-іноземців адаптуватися до нових освітніх умов, як визначального чинника їхньої пізнавальної і творчої активності, а звідси – й досягнення успіху в підготовці до вокально-професійної діяльності. Отже, в структурі підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності виокремимо такі компоненти, як соціокультурно-адаптивний, вокально-виконавський та вокально-педагогічний.

Уточнимо сутність зазначених понять та специфіку їх прояву в процесі підготовки іноземних студентів магістратури до вокально-професійної діяльності.

У дослідженнях у галузі соціології, психології та педагогіки зазначається, що людська природа існування потребує активних форм адаптації, її природного й постійного перебігу впродовж усього життя, що спонукає особистість активно пристосуватися до мінливих умов середовища, до саморозвитку, навчання, самовдосконалення (Б. Ананьєв, В. Сластьонін, А. Солодухов, Л. Шубіна, Т. Щербань та ін.). Доведено, якщо в системі «індивід-середовище» виникають зміни, до яких останній психологічно не готовий, у нього виникає відчуття психологічної нестабільності, порушується стан внутрішньої динамічної рівноваги, і це негативно відбивається на його фізіологічних та психічних процесах, виявляючись у надмірній емоційній напруженості, знервованості, стійкому стані занепокоєння, схильності сприймати певні ситуації як загрозливі тощо.

Як показали спеціальні дослідження, такий стан є типовим для значної кількості іноземних студентів (зокрема – і китайських), що навчаються на кордоні. Так, за даними Н. Хмель та Дін Сіна, обстеження іноземних першокурсників за методикою діагностики самооцінки Ч.Спилберґера та Ю.Д. Ханіна, показало, що 52,1% з них характеризуються високою реактивністю тривожності, а ще 45,8% проявляють її на помірному рівні, що суттєво знижує їхній освітній потенціал, а в ряді випадків до приводить невротичних зривів. Отже, далеко не всі студенти-іноземці можуть самостійно адаптуватись до нових життєвих обставин, тому їм потрібні психолого-педагогічний супровід та застосування спеціальних організаційних форм і методів на вокально-фахових дисциплінах.

Зрозуміло, що стале відчуття психологічного напруження, невпевненості негативно відбиваються на процесі підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності, заважаючи їм досягати м'язового вивільнення й перебудови хибних навичок, реалізації художньо-творчих потенцій, активності в самостійній роботі, працездатності тощо.

Аналіз праць, присвячених адаптаційним процесам, дозволив встановити, що у розмаїтті завдань і способів їх здійснення розрізняються такі різновиди, як соціальна, або соціально-психологічна (А. Налчаджан, С. Сидоренко) адаптація, культурна адаптація (міжкультурна за класифікацією

Т. Стефаненка) та соціокультурна адаптація (Т. Лондаджим).

Під соціальною адаптацією розуміють процес пристосування людини до умов життєдіяльності в сучасній епосі та створення, відповідно до цих умов, власної життєвої програми (С. Сидоренко).

Поняття культурної адаптації стосується передусім духовних надбань людства, їх прояву в національно-етнічних традиціях, нових мистецьких, художніх увявлень, тобто здатності особистості до активної культуротворчої діяльності в нових для неї умовах.

Соціокультурну адаптацію дослідники розглядають як різновид соціальної адаптації (Є. Кошелева, Е. Орлова). Згідно з цією позицією, культура трактується в широкому сенсі як «ціннісно-нормативна система», що включає в себе менталітет, цінності, норми поведінки (Т. Парсонс). З цього погляду, поняття «соціокультурна адаптація» відображає особливості оволодіння всім культурним багатством суспільства і застосуванням відповідних знань у незвичних, нестандартних для іноземних студентів ситуаціях.

Однак розгляд проблем підготовки іноземних студентів до вокально-професійної освіти, яка належить до специфічної галузі художньої освіти, потребує звернення до тлумачення культури як феномену художньо-естетичного, мистецького порядку, яке відображає явища й досягнення духовного рівня, що реалізуються передусім у площині мови, науки, мистецтва, системи виховання й освіти тощо. Таке розуміння культури близьке ідеології Просвітництва (Вольтер, Дідро, Кант та ін.) та його розумінню в неокласичній, романтичній трактовці (Шопенгауер, Ніцше), яка підкреслює роль індивідуального, неповторного й унікального характеру в прояві цього феномена, наявність у культурі кожного історичного періоду характерного обліку, який втілюється передусім у мистецьких формах.

Вирізняючи у соціокультурній адаптації соціальний та культуротворчий аспекти, до першого з них будемо відносити весь комплекс питань, пов'язаних із системою суспільних та особистісних відносин, зокрема – спілкування, поведіння, мораль, релігію й вірування тощо. Цей аспект адаптації акцентує увагу на тому, що навчання в інокультурному освітньому середовищі потребує від іноземних студентів усвідомлення його специфіки, набуття здатності орієнтуватися в панувальних у суспільстві законах, нормах спілкування, що допоможе їм вирішувати проблеми як у побутових, так і в освітньо-комунікативних ситуаціях.

Другий, культуротворчий аспект адаптації майбутніх викладачів вокалу має стосуватися особливостей сприйняття й активного прилучення іноземних студентів до мистецького середовища, усвідомлення музичних, вокально-виконавських та вокально-педагогічних норм і традицій, які панують у країні, особливостей художнього менталітету викладачів та студентства.

Отже, соціокультурна адаптація має охоплювати соціальну сферу, зрозумілу як сфера

суспільних та міжособистісних відносин, а також сферу художньої культури, трактовану як прийняття певних норм мистецького середовища, засвоєння вироблених у ньому ціннісних орієнтацій і традицій і здатність активно діяти у цьому мистецькому середовищі.

Отже, під соціокультурною адаптацією іноземних студентів, як отримують вокально-професійну освіту, будемо розуміти набуття ними здатності позитивно сприймати нове соціальне й культурно-мистецьке середовище, усвідомлювати себе як активного учасника художньо-комунікативного й культуротворчого процесу, здатного вдосконалювати свою професійну компетентність, набуваючи нових можливостей, корисних і значущих для його майбутньої професійної діяльності. Сприяння соціокультурній адаптації іноземних студентів та набуття ними професійної компетентності будемо розглядати як взаємозв'язані процеси, що мають відбуватися за рахунок застосування певних організаційних форм і методів на фахових заняттях.

Зазначимо, що соціокультурно-адаптаційний компонент підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності найменш розроблений у науковій літературі, тому розглянемо більш детально специфіку його реалізації у вокально-освітній сфері в різних формах освітньої діяльності.

Звернемо увагу та те, що в цілісній структурі особистості науковці виділяють такі рівні прояву: анатомічний, який стосується будови й функціонування системи життєдіяльних органів; психофізіологічний в рамках якого – в межах якого виявляються біологічно зумовлені підструктури особистості – виявляються біологічно обумовлені підструктури тип нервової системи, темперамент, спеціальні здібності, статево-рольові риси; темперамент, спеціальні здібності статево-рольово-соціально-психологічний соціально-психологічний рівень, який, який стосується індивідуальних особливостей особистості – її спрямованості, характеру, спрямова, характер, властивостей пізнавально-інтелектуальної, емоційної і вольової сфер психіки, пізнавально-інтелектуальної, емоційної і вольової сфер психікокомунікативних, поведінкових рис, їх психологічних механізмів психологічних механізмів тощо (Б. Ананьєв, К. Платонов, Б. Мясішев та ін.).

У сфері вокальної освіти адаптація на анатомічному рівні має проявлятися у пристосуванні й вдосконаленні м'язів співацького апарату, якісний стан яких змінюється завдяки співацькому тренінгу (підготовчим вправам на дихання, розспівуванню, вокалізам тощо). У процесі вдосконалення співацького апарату в китайських студентів виникає чимало проблем, пов'язаних з тим, що для китайської мови, а також для народної манери співу характерні велика кількість гортанних звуків, фонем які вимовляються з далеким положенням язика у гортані, з придиханням, що ускладнює формування близького вокального звука

й оволодіння навичками співу у високій вокальній позиції.

Розглянемо також, у чому полягають перепони психофізіологічного типу, які потребують уваги та певної перебудови в іноземних студентів. Зазначимо, що кожен з них зустрічається в новій країні з невизначеністю ситуації, мовними, організаційно-освітніми, побутовими проблемами, що приводять до зрушення стереотипів та виходу за поріг зони емоційного комфорту, тобто індивідуально-психологічного простору людини, в якому вона відчуває себе максимально захищено, впевнено, врівноважено. Як зазначають науковці, збереження почуття стабільності власного «мікросвіту» є визначальним для оптимістичного самопочуття іноземних студентів та їхньої пізнавально-освітньої активності.

Психологи акцентують на тому, що вихід із зони стабільності й комфорту приводить до стану емоційної напруги, підвищеної тривожності і, здебільшого, негативно впливає на успішність пізнавальної діяльності, концентрацію уваги, активність суб'єктів освіти. Отже, стикаючись з новими вимогами щодо утворення звука, вимови текстів незнайомою мовою, проблемами у засвоєнні нових художніх стилів, студент переживає вихід із зони комфорту. Слід зауважити, що перебіг цього процесу у сфері художнього пізнання для китайських співаків має відігравати і позитивну роль – за умов усвідомлення значущості отримання нових вражень, прояву з боку викладача розуміння труднощів, які переживають студенти, формування в них розуміння того, що неминуча втрата зони комфорту є, по-перше, тимчасовим явищем, по-друге – має і позитивні ознаки, а саме – стає рушійною силою, яка спонукає до подолання труднощів, завдяки чому перед кожним з них відкриваються нові обрії пізнання і творчої самореалізації.

Забезпечення цього положення потребує цілого комплексу методів, зокрема – створення на заняттях доброзичливого, творчого психологічного клімату, превалювання менторського стилю педагогічного спілкування, створення ситуацій успіху, досягнення студентами співочо-гедоністичного задоволення, використання високого емоційно-позитивного потенціалу освітнього процесу, залучення майбутніх фахівців до тренінгів на самонавіювання, самопідтримку тощо.

У вокально-освітній діяльності ця проблема інтегрує з питаннями індивідуально-психологічного характеру, а саме – із здатністю студентів до зорового, емоційного контакту з викладачами, концертмейстером та іншими студентами, готовності змінити звичний тип наслідувально-освітньої діяльності на самосійно-пошуковий у вирішенні завдань як технологічного, так і художньо-творчого характеру тощо.

Ефективними способами удосконалення цих властивостей в іноземних студентів є їх включення у різноманітні суспільно-творчі відносини, зокрема – в ансамблевий форми музикування. Сумісна робота над вивченням твору, його інтерпретацією,

необхідність досягати узгодження у своїх виконавських діях та емоційних станах сприяє розвитку особистісних контактів, духовному порозумінню між студентами різних національностей, стимулює їхню активність і відчуття творчої самореалізації.

Звернімо також увагу на те, що досягнення професійно-психологічного комфорту тісним чином пов'язане із досягненням студентами впевненості, усвідомлення успішності навчання і творчої самореалізації, корисності набутих навичок і вмінь для майбутньої професійної діяльності. Це пояснює значущість самовимогливості викладачів до якості викладання фахових дисциплін та їх адаптації до особливостей художнього менталітету, попередньої освіти іноземних студентів, особливостей сприйняття й спілкування нерідною мовою тощо. Вирішення цього питання потребує індивідуалізації освітнього процесу, застосування компенсаторних технологій, які дозволяють досягти позитивних результатів різними шляхами. Важливу роль

відіграє і вдосконалення методичного забезпечення, зокрема – розробка адаптованих програм із фахових дисциплін, конспективне компонування лекційного матеріалу з адаптованим текстом і поясненням складних термінів і понять, створення допоміжних методичних рекомендацій із врахуванням виявлених актуальних проблем засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами, розробку тематичних словників, звернення до яких має допомогти студентам усвідомити сутність вимог викладача.

Комплекс запропонованих методів та організаційних форм має сприяти соціокультурній адаптації іноземних студентів і підвищенню рівня їх підготовленості до вокально-професійної діяльності.

Подальшого дослідження потребує проблема узгодження процесу залучення іноземних студентів до засвоєння шедеврів світового музичного мистецтва та збереження ними національно-культурної самоідентифікації.

ЛІТЕРАТУРА

Хмель Н. Д., Дин Синь. Психологическое сопровождение социальной адаптации иностранных студентов в контексте интеграции в европейское образовательное пространство. *Науковий вісник*

Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. № 3. Ч. 2. С. 142–149.

REFERENCES

Khmel', N.D. Sin', Din (2009). Psikhologicheskoye soprovozhdeniye sotsial'noy adaptatsii inostrannykh studentov v kontekste integratsii v yevropeyskoye obrazovatel'noye prostranstvo. [Psychological support of social adaptation of foreign students in the direction of integration into the European

educational space]. *Vestnik Yuzhno gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni K. D. Ushinskogo. [Scientific Bulletin of South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky]*. Odesa, (Vols. 2). (pp. 142-149). [in Ukrainian].

Meng Yang,

Post-graduate student,
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

STRUCTURE AND METHODS OF THE FOREIGN STUDENTS TRAINING IN VOCAL-PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article deals with the topical issues related to the foreign Master-course students training in vocal and professional activities based on socio-cultural adaptation in Ukrainian educational and pedagogical institutions.

The purpose of the article is to substantiate the structure and methods of the foreign Master-course students training in vocal-professional activities on the basis of improving their abilities to socio-cultural adaptation in Ukrainian pedagogical and educational institutions.

The data of psychological and pedagogical literature are generalized; it is proved that the majority of foreign students are not ready to adapt themselves to the new conditions of education, communication or to solve problems of educational and organizational character, which leads to a decrease in the quality of their proficiency in their future professional activities.

The structure of students' training in vocal-professional activities, which is presented as a unity of adaptive-psychological, vocal-performing and vocal-pedagogical components, is considered. The essence of the notion “adaptation” and variants of its manifestation as a social, cultural and socio-cultural phenomenon is described. The foreign students' ability to social adaptation is considered within the framework of social and interpersonal communication, which takes place in the process of musical and educational activities. The specifics of the future vocal teachers' cultural adaptation, which manifests itself in the ability to adequately perceive and absorb the spiritual heritage of other peoples – art, cultural traditions, evaluation criteria, different from those learned in previous experience, is determined. The foreign students socio-cultural adaptability is considered as an integrative property based on their readiness for emotional and positive social and interpersonal relations, a positive attitude

towards the perception and assimilation of the foreign-artistic mentality and vocal-performing traditions, the ability to act according to the value orientations developed in the country where they receive education; performing stylistic traditions of the artistic and educational environment as well as to successfully adapt themselves to the new conditions of artistic (vocal) education.

The content of adaptation shifts, which should singers undergo in the process of their vocal-educational activity at the anatomical, psychophysiological and socio-cultural levels, is highlighted.

The methods that facilitate the promotion of foreign students' adaptation and allow them to succeed in the training process of the vocal-professional activities are presented; one can mention these ones among them: the use of mentoring type of pedagogical leadership, a set of tasks for independent and creative performance, students' involvement into various forms of academic and concert music making within international ensembles, the encouragement of participation in students' cultural and entertainment activities organised by the faculty and university.

Keywords: *training in the vocal-professional activity, foreign students, sociocultural adaptation, future teacher of vocal.*

Подано до редакції 01.10.2018 р.

*Александр Иванович Ванюк,
доцент кафедры физической культуры олимпийских и не олимпийских видов спорта,
Запорожский национальный технический университет,
ул. Жуковского 70б, г. Запорожье, Украина*

КОРРЕКЦИЯ ИММУННОЙ СИСТЕМЫ У СПОРТСМЕНОВ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Спортсмены подвергаются большим физическим нагрузкам вовремя тренировок, что является причиной прямого влияния на иммунитет спортсмена. Объем и интенсивность нагрузки, а также психоэмоциональная нагрузка определяют силу этого воздействия. Коррекция спортивного иммунодефицита, как профилактика срыва адаптации иммунной системы при спортивной деятельности является важной задачей спортивной медицины. Фармакологические средства иммунокоррекции являются наиболее эффективными. С определенной долей вероятности существующие средства иммуноориентированной терапии разделяют на препараты экстра иммунной (опосредованной) и собственно иммунотерапии. На наш взгляд наиболее предпочтительной для использования в спортивной практике является экстра иммунная терапия. Так же достаточно хорошо изучены вопросы взаимодействия витаминов друг с другом. Все это в совокупности позволяет считать целесообразным использование для коррекции экстремальных состояний, в том числе и напряженных психофизических нагрузок, поливитаминных препаратов, в которых оптимально подобранные дозы витаминов сочетаются с необходимыми для достижения эффекта макро и микро элементами.

Ключевые слова: иммунитет, спортсмен, витамины, медицина, адаптогены, пробиотики

Во время подготовительного периода спортсмены подвергаются большим физическим нагрузкам вовремя тренировок, что является причиной прямого влияния на иммунитет спортсмена. Объем и интенсивность нагрузки, а также психоэмоциональная нагрузка определяют силу этого воздействия. Выделяют 4 фазы адаптации иммунной системы спортсмена к физическим нагрузкам (Суздальницкий, Левандо, 1998, 2003). Это фазы мобилизации, компенсации, декомпенсации и восстановления. Фаза мобилизации наблюдается при нагрузках небольшой интенсивности. В этой фазе резервы иммунной системы организма мобилизуются. Фаза компенсации наблюдается при среднем объеме и интенсивности нагрузок. Со стороны иммунной системы отмечается компенсаторное повышение одних показателей при снижении других показателей. Фаза декомпенсации наблюдается в период реализации высоких по объему и интенсивности нагрузок. В иммунной системе наблюдается резкое снижение всех показателей. Физиологические резервы иммунной системы находятся на грани истощения. Именно в этой фазе проявляется вторичный иммунодефицит. Фаза восстановления наблюдается после значительного снижения тренировочных нагрузок, как правило, в период после соревнований. Показатели иммунитета постепенно возвращаются (или почти возвращаются) к исходному уровню. Таким образом, при высоких физических и психологических нагрузках может развиваться состояние спортивного иммунодефицита, которое, прежде всего, приводит к увеличению заболеваемости.

Коррекция спортивного иммунодефицита, как профилактика срыва адаптации иммунной системы

при спортивной деятельности является важной задачей спортивной медицины. Фармакологические средства иммунокоррекции являются наиболее эффективными. С определенной долей вероятности существующие средства иммуноориентированной терапии разделяют на препараты экстра иммунной (опосредованной) и собственно иммунотерапии. Действие препаратов экстра иммунной терапии направлено на улучшение общего состояния организма, на устранение причин, вызвавших дисфункцию иммунной системы. Они позволяют повысить естественную резистентность к различного рода воздействиям внешней среды. Препараты входящие иммунотерапии непосредственно направлены на улучшение функционирования иммунной системы. Такое разделение средств иммуноориентированной терапии условно, и очевидно, что препараты, действие которых направлено на нормализацию общего состояния организма, будут одновременно влиять на компоненты систем иммунореактивности, а препараты, влияющие преимущественно на иммунную систему, прямо или косвенно будут воздействовать на другие системы организма.

Сведений об использовании препаратов собственно иммунотерапии в спортивной медицине немного. Лишь отдельные представители этой группы (левамизол, нуклеинат) использовались для нормализации или повышения иммунореактивности и профилактики спортивного иммунодефицита (Шубик, Левин, 1985). Некоторые препараты (тимоген, интерфероны) применялись для профилактики и лечения ОРВИ у спортсменов (Левин и др., 1991). Однако большая часть данной фармакологической группы не апробирована в спорте. Эти препараты применяются лишь в комплексной терапии вторичных иммунодефицитов

и вторичной иммунной недостаточности при различных заболеваниях. Некоторые авторы полагают, что эти препараты (интерферон, тимоген и др. аналоги) могут применяться в виде монотерапии и в комплексе с различными общеукрепляющими средствами при иммунореабилитационных мероприятиях (Хаитов, Пинегин, 2000).

На наш взгляд наиболее предпочтительной для использования в спортивной практике является экстра иммунная терапия (опосредованная иммунотерапия). К средствам данной терапии, применяемым у спортсменов, наряду с диетотерапией относятся: витамины и минералы; продукты пчеловодства и препараты из цветочной пыльцы; адаптогены; энзимы; пиримидины; биокорректирующие препараты (пробиотики) (Кулиничев, 2001, 2006; Таймазов, 2003). Современные достижения витаминологии позволяют достаточно подробно разобраться с механизмами действия различных витаминов, установить особенности витаминного обеспечения организма в разные возрастные периоды, при сопутствующих заболеваниях, утомлении, стрессе. Так же достаточно хорошо изучены вопросы взаимодействия витаминов друг с другом. Все это в совокупности позволяет считать целесообразным использование для коррекции экстремальных состояний, в том числе и напряженных психофизических нагрузок, поливитаминных препаратов, в которых оптимально подобранные дозы витаминов сочетаются с необходимыми для достижения эффекта макро и микро элементами. В большинстве препаратов можно встретить эти компоненты в разных сочетаниях и соотношениях, однако небольшие колебания доз отдельных витаминов или минералов не носят принципиального характера, так как они взаимно сбалансированы (Новиков, 1998). Некоторые поливитаминные препараты разрабатывались под конкретные показания. При большой физической и нервной нагрузке, сопровождающейся повышенным расходом витаминов, более целесообразно использовать такие препараты, как Витрумплус и Витрум суперстресс, СупрадинРош, Стрессформула 600, Стрессформуласцинком и другие виды аналогов данным витаминов. Такие составы, как Аэровит, Алвитил, Берокка Са+Mg достаточно хорошо сбалансированы для интенсивных физических нагрузок, но не содержат желательных при таких нагрузках микроэлементов. Однако они могут применяться в комплексе с другими витаминами которые содержат микроэлементы (Новиков, 1998).

В настоящее время накоплен положительный опыт в применении Аэровита, Комплевита, Алвита, Витакомплекса для повышения работоспособности спортсменов. Аэровити Комплевит использовались спортсменами на Олимпийских играх 1976 и 1988 гг. (Удалов, 1989; 1991; 1996). Иммунотропные эффекты того или иного витамина в большей мере зависят от исходной обеспеченности им организма. Для специального

воздействия на иммунитет (при нормальной обеспеченности организма) наиболее обоснованно применение витаминов А, Е, С, В12 преимущественно как иммуномодуляторов и витамина D как стимулятора фагоцитоза и супрессора Т- и В-систем иммунитета (Алехин, 1993). В практике спортивной медицины распространено сочетанное применение витаминов, средств "натуральной фармакологии" и адаптогенов. В течение последних лет теоретически разработаны, экспериментально изучены и внедрены в практику подготовки высококвалифицированных спортсменов новые комбинированные биологически активные препараты, которые включают в себя адаптогены растительного происхождения, средства "натуральной фармакологии" и витамины. Такие как элтон, леветон, фитотон. Отметим, что все комбинированные препараты адаптогенного действия уменьшают степень иммуносупрессивного влияния физических нагрузок. Кроме того, они повышают физическую работоспособность спортсменов высокой квалификации (особенно адаптон) и практически не вызывают побочных эффектов. Они являются средствами восстановления ослабленных и неадекватно повышенных функций организма, что создает условия для реализации оптимальной работоспособности спортсменов (Сейфулла, 1998).

Полиэнзимные препараты также используются в спорте. При изучении эффективности применения вобензима у спортсменов со стороны иммунного статуса не было отмечено ни одного случая снижения показателей гуморального и секреторного иммунитета, а также факторов не специфической защиты. Более того было выявлено некоторое повышение этих показателей (Суздальницкий, 1999). Пробиотики способствуют повышению местного иммунитета и используются в клинической практике для коррекции дисбактериоза. В спортивной медицине апробированы бифидумбактерин и бактиспорин (на предсоревновательном этапе подготовки у волейболистов). Прием бактиспорина способствовал достоверному повышению показателей неспецифического иммунитета после соревнований (Макарова, 2003; Коган, 2004). Пиримидины (структурные элементы нуклеиновых кислот) обладают иммуномодулирующими свойствами, которые связаны с воздействием их на все звенья иммунитета: гуморальное, клеточное и факторы неспецифической защиты. Кроме того, они обладают антиоксидантным, анаболическими антикатаболическим, кардиотоническими, гепатопротекторным эффектами, т.е. патогенетически значимы для выраженного иммунопротективного действия. Важно и то, что их производные малотоксичны, практически не накапливаются в организме, обладают достаточно высокой скоростью выведения. Наиболее интересным представителем этой группы для спортивной медицины является оксиметилурацил. Данный препарат в качестве иммунокорректора на предсоревновательном этапе подготовки хорошо

себя зарекомендовал по данным исследований у спортсменов силовых видов спорта, где получили положительные результаты в большинстве показателей иммунного статуса (показатели НСТ-теста, Тс/ц-лимфоциты, IgG), которые позволяют нам рекомендовать этот препарат в период подготовки к соревнованиям у спортсменов силовых видов спорта (пауэрлифтеры, силовое троеборье, гиревой и другие виды).

ВЫВОДЫ:

1. В связи с большими физическими и психическими нагрузками у спортсменов происходят изменения показателей иммунного статуса вплоть до возникновения вторичного (спортивного) иммунодефицита (истощение резервных возможностей иммунной системы). Это обстоятельство делает бесспорной необходимость иммунологического контроля за спортсменами высоких квалификаций и иммуно коррекции их состояния.

ЛИТЕРАТУРА

Алабин В. Г. Многолетняя тренировка юных спортсменов. Харьков: Основа, 1993. 241 с.

Алехин Е. К., Лазарева Д. Н., Сибиряк С. В. Иммуотропные свойства лекарственных средств. Уфа: Изд-во БГМИ, 1993. 208 с.

Коган О. С. Не допинговые средства восстановления в спорте высших достижений. *Теория и практика физической культуры*. 2005. No1. С. 55-57.

Кулиненко О. С. Фармакология спорта: клиничко-фармакологический справочник спорта

2. Среди средств иммунокоррекции апробированных в спорте существуют большое количество эффективных групп препаратов, но арсенал их невелик. В связи с этим необходимо дальнейшее исследование уже зарекомендовавших себя в спортивной медицине иммунокорректоров и поисковых средств профилактики нарушений иммунитета спортсмена.

3. Спортивные иммунодефициты полиспецифичны, поскольку помимо множественных нарушений иммунного статуса отмечаются еще и изменение нейроэндокринной регуляции и нехватка необходимых пищевых пластических веществ, включая витамины, микроэлементы и прочее.

Поэтому на наш взгляд предпочтение при проведении иммунокорректирующих мероприятий должно быть на стороне экстраиммунотерапии.

высших достижений. 3-изд., перераб. идоп. М.: Советский спорт, 2001. 200 с.

Кулиненко О. С. Фармакологическая помощь спортсмену: коррекция факторов, лимитирующих спортивный результат. М.: Советский спорт, 2006. 240 с.

Левин М. Я., Хавинсон В. Х., Вязьменский В. Ю., Серый С. В., Молдобаев Б. С. Профилактика тимогеном заболеваемости ОРВИ у юных спортсменов. *Теория и практика физической культуры*. 1991. No 8. С. 40-44

REFERENCES

Alabin, V. (1993). *Mnogoletnyaya trenirovka yunykh sportsmenov [Long-terminus disciplina iuvenes sportsmen]* Kharkov: Basis. [in Russian].

Alehin, E.K. & Lazarev, D.N. & Sibiryak S.V. (1993). Immunotropnyye svoystva lekarstvennykh sredstv. [Immunotropic proprietatibus medicamenta utiliter]. Ufa: Izd-vo BGMI. [in Russian].

Kogan, O.S. (2005). Ne dopingovyye sredstva vosstanovleniya v sporte vysshikh dostizheniy. [Non doping recuperatio instrumenta in sphaera ex Theoria ludis] *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. [Practice of Physical Culture]*. (Vols. 1). (pp. 55-57). [in Russian].

Kulinenkov, O.S. (2001). *Farmakologiya sporta: kliniko-farmakologicheskij spravochnik sporta vysshikh dostizheniy [Materia Medica World: Lingua ac orci*

formula ludo altus perficientur]. Moscow: Sovetskiy sport. [in Russian].

Kulinenkov, O.S. (2006). *Farmakologicheskaya pomoshch' sportmenu: korrektsiya faktorov, limitiruyushchikh sportivnyy rezul'tat [Totum athletarum auxilium pharmacological: factors terminus disciplina athletarum perficientur]*. Moscow: Sovetskiy sport. [in Russian].

Levin, M.Y. & Havinson, V.X. & Vyazmensky, V. & Grey, S.V. & Moldobaev, B.S. (1991). Profilaktika timogenom zaboilevayemosti ORI u yunykh sportsmenov. [Ne timogenom incidentiae acuti respiratorii infectiones in iuvenibus athletarum]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury [Theoria Practice of Physical Culture]* (Vols. 8). (pp. 40-44). [in Russian].

Олександр Іванович Ванюк,

доцент кафедри фізичної культури олімпійських та не олімпійських видів спорту,
Запорізький національний технічний університет,
вул. Жуковського 70б, м. Запоріжжя, Україна

КОРЕКЦІЯ ІМУННОЇ СИСТЕМИ У СПОРТСМЕНІВ У ПІДГОТОВЧИЙ ПЕРІОД

Спортсмени піддаються великим фізичним навантаженням вчасно тренувань, що є причиною прямого впливу на імунітет спортсмена. Обсяг і інтенсивність навантаження, а також психоемоційне навантаження визначають силу цього впливу. Корекція спортивного імунітету, як профілактика зриву адаптації імунної системи при спортивній діяльності є важливим завданням спортивної медицини.

Фармакологічні засоби імунорекції є найбільш ефективними. З певною часткою ймовірності існуючі засоби імунорієнтованої терапії поділяють на препарати екстра імунної (опосередкованої) і власне імунотерапії. На наш погляд найбільш кращою для використання в спортивній практиці є екстра імунна терапія. Так само досить добре вивчені питання взаємодії вітамінів один з одним. Все це в сукупності дозволяє вважати доцільним використання для корекції екстремальних станів, в тому числі і напружених психофізичних навантажень, полівітамінних препаратів, в яких оптимально підібрані дози вітамінів поєднуються з необхідними для досягнення ефекту макро і мікроелементами.

Ключові слова: імунітет, спортсмен, вітаміни, медицина, адаптогени, пробіотики

Oleksandr Vayuk,

*PhD in physical education and sport,
Zaporizhzhian National Technical University,
Zhukovskogo 70b St., Zaporizhzhia, Ukraine*

CORRECTION OF SPORTSMEN'S IMMUNE SYSTEM WITHIN THE PREPARATORY PERIOD

Athletes are subjected to great physical exertion during training, which is the cause of a direct impact on the athlete's immunity. The volume and intensity of the physical effort, as well as the psychoemotional effort determine the strength of this effect. Correction of sports immunodeficiency, as prevention of disruption of the immune system adaptation during sports activities is an important task of sports medicine. Pharmacological means of immunocorrection are the most effective ones. With a certain degree of probability, the existing means of immunotherapy are divided into drugs of extra immune (mediated) and proper immunotherapy. In our opinion, extra immune therapy is the most preferred for use in sports practice. The issues regarding interaction of vitamins with each other are well studied. The above mentioned aspects taken together prove the expedient use of multivitamin supplements in which the optimally selected doses of vitamins are combined with macro and microelements necessary to achieve the effect, for the correction of extreme states, including psychophysical stresses.

Keywords: *immunity, athlete, vitamins, medicine, adaptogens, probiotics.*

Подано до редакції 01.10.2018 р.

Ольга Антонівна Копусь,
доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1235-2997>

Оксана Анатоліївна Кучерява,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української філології і
методики навчання фахових дисциплін,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5946-3892>

СИНТАКСИЧНІ ВПРАВИ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

У статті порушено проблему формування культуромовної особистості студента філологічного факультету, зокрема проілюстровано лінгвокультурологічний підхід до навчання української мови в межах навчальної дисципліни «Синтаксис української мови». Синтаксичні вправи класифіковано за характером виконуваних студентами операцій (аналітичні, реконструктивні, конструктивні). Головна увага зосереджена на особливостях використання методологічного інструментарію сучасної лінгвокультурології (прийомів лінгвоконцептологічного моделювання, концептуального аналізу тексту) у процесі розробки системи синтаксичних вправ (аккумулятивно-аналітичних, асоціативно-аналітичних, когнітивно-реконструктивних, творчих). Дидактичним матеріалом послуговували твори М. Коцюбинського, класика української літератури.

Ключові слова: культуромовна особистість студента філологічного факультету, лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурологічні завдання, синтаксичні вправи.

Як відомо, на часі модернізація освітньої діяльності в контексті європейських вимог, входження України в освітній, науковий і культурний простір Європи. Реформування національної системи вищої освіти, у нашому випадку філологічної, торкнулось як організаційних і структурно-методологічних питань, так і змістовно-практичних, які передбачали оновлення змісту філологічної освіти, пошук нових форм і методів навчання.

У Положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців визначено головні принципи навчання, з-поміж яких у полі зору науковців постійно знаходяться принцип організаційної динамічності та принцип технологічності й інноваційності. Згідно з першим принципом на філологічних факультетах слід забезпечити можливість зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці. Принцип технологічності та інноваційності потребує використання ефективних педагогічних й інформаційних технологій, що сприяє якійсь підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір (Грубінко, Бабин, Гузар, 2004). Як бачимо, означені принципи вимагають відповідної організації навчання мови на філологічних факультетах і врахування специфіки дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх словесників.

Наприклад, центральне місце в граматичній системі мови посідає синтаксис, «оскільки у його сфері функціонують мовні одиниці, які

забезпечують спілкування людей, безпосередньо співвідносячи повідомлюване з реальною дійсністю» (Шульжук, 2004: 7), а тому головна мета навчальної дисципліни «Синтаксис української мови» полягає не лише в озброєнні студентів знаннями про синтаксичну будову мови (синтаксичні одиниці, їх структуру й семантику, складні форми синтаксичної організації мовлення, основи української пунктуації), а й у формуванні комунікативних умінь і навичок. Досягти цього можна за умов посилення практичної спрямованості навчального курсу на основі реалізації таких підходів до навчання, як комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного та соціокультурного.

У низці дисертаційних робіт розкрито питання функціонально-комунікативного підходу до навчання синтаксису на філологічних факультетах (І. О. Кухарчук, 2006; З. В. Столяр, 2015). Ураховуючи той факт, що сучасна лінгводидактика оперує поняттям «українська культуромовна особистість учителя», доцільно запроваджувати й соціокультурний (лінгвокультурологічний) підхід до вивчення синтаксису на філологічних факультетах, що дозволить, по-перше, звернути увагу на розвиток у студентів творчих здібностей користуватися комунікативним інвентарем мовних (синтаксичних) засобів в усній і писемній формах і, по-друге, розширити національно-культурний освітній простір студента філологічного факультету, занурюючи його в матеріальний і духовний світ рідної культури на основі вивчення рідної мови. Засадничі положення лінгвоконцептологічного

підходу розвинуті в працях російської дослідниці Н. М. Мішатіної (2009). Дидактичний матеріал щодо реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання української мови на філологічних факультетах знаходимо в дослідженнях В. В. Жайворонка (2007) і В. І. Кононенка (2004). Для загальноосвітніх шкіл В. Ф. Дороз представила факультативний курс «Українська мова в діалозі культур», в якому реалізовано крос-культурний підхід до навчання державної мови (Дороз, 2010).

Мета започаткованої розвідки, що має практичне спрямування, полягала в розробці системи синтаксичних вправ відповідно до сучасних вимог вищої філологічної освіти. Для досягнення мети окреслили такі *завдання*: 1) охарактеризувати синтаксичні вправи в межах теми «Синтаксис складного речення» з опорою на лінгвокультурологічний матеріал; 2) визначити їх місце у формуванні культуромовної особистості студента та умови ефективного застосування на філологічних факультетах.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз лінгвістичної, дидактичної і методичної літератури, який дозволив визначити теоретичні засади досліджуваної проблеми; *емпіричні* – спостереження за навчальним процесом і порівняльний аналіз письмових студентських робіт на початковому й прикінцевому етапах навчання з метою уточнення стану досліджуваної проблеми в практиці вищої школи й перевірки ефективності розробленої системи синтаксичних вправ на лінгвокультурологічному матеріалі. Базою дослідження виступив філологічний факультет Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Сучасна лінгводидактика розвивається на стику багатьох наук. Сьогодні з впевненістю можна говорити про її зв'язок з лінгвокультурологією та лінгвоконцептологією, які обумовили появу лінгвокультурологічного підходу до навчання рідної мови.

Методологічними засадами лінгвокультурологічного підходу виступають положення про взаємозв'язок мови, мислення і культури, концепт як основну клітинку культури в ментальному світі людини. Мова – це не лише засіб спілкування, засіб формування, оформлення та існування думки, головне знаряддя соціалізації особистості, а й засіб самопізнання народу, заглиблення у його культуру. Лінгвокультурологічний аспект у викладанні циклу мовознавчих дисциплін на філологічних факультетах передбачає вивчення української мови в контексті української культури, використання системи лінгвокультурологічних завдань, які ґрунтуються на роботі з лінгвоконцептом і мовними одиницями, що наповнені етнокультурним змістом.

Синтаксичні вправи найчастіше класифікують за характером виконуваних операцій, які б забезпечували засвоєння синтаксичних категорій та опанування різноманітними синтаксичними конструкціями; їх підґрунтя складають такі основні способи діяльності студентів, як аналіз, перебудова мовного матеріалу і

створення висловлювань. Відповідно розрізняють такі типи синтаксичних вправ, як аналітичні, реконструктивні та конструктивні.

Розробляючи систему синтаксичних вправ для студентів філологічних факультетів з позиції лінгвокультурологічного підходу, ми спиралась на такі теоретичні положення:

1. Поступове ускладнення завдань на основі врахування їх дидактичної функції, особливостей репродуктивного і продуктивного рівнів діяльності, відповідно до яких завдання пропонувались у такій послідовності: від виконавчої роботи до застосування знань і вмінь у змінних умовах. У процесі репродуктивної діяльності студенти закріплювали базові положення синтаксичної теорії. Проміжною ланкою виступали реконструктивні завдання, пов'язані з комбінуванням раніше отриманих знань і вмінь. Вони слугували підґрунтям для переходу до творчої роботи. Продуктивна діяльність відрізнялась створенням умов для творчого застосування набутих знань і вмінь у мовленнєвій практиці та сприяла активізації комунікативної діяльності студентів (Онищук, 1979).

2. Опора на текст під час роботи з основними синтаксичними одиницями. У центрі комунікативно-функціонального та лінгвокультурологічного підходів до навчання мови знаходиться текст, який, з одного боку, розглядають як основну одиницю комунікації, а з іншого, – виразник національної культури, національних цінностей та образів за допомогою системи текстових концептів, утілених у мовних одиницях. Занурення студентів в екстралінгвістичний та соціокультурний контексти під час вивчення і закріплення синтаксичних понять та явищ активізує міждисциплінарні зв'язки з теорією дискурсу, лінгвокультурологією та когнітивною лінгвістикою.

3. Урахування національно-культурної специфіки мовної системи, що досягається шляхом інтеграції знань з української мови та суміжних гуманітарних дисциплін (літератури, історії, культурології, філософії тощо).

Як відомо, «чим грамотніша людина, тим ширший її світогляд, багатий духовний світ» (Паламар, 2008: 36), а тому зразками високоосвіченої мовної особистості для нашого студентства повинні стати, природно, «Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Михайло Коцюбинський (...), які і до цього часу дивують своєю красою слова, багатством мовних засобів вираження думки» (Паламар, 2008: 36). Це підштовхнуло нас до побудови комплексної системи вправ на прикладі творів класика української літератури, майстра українського слова М. Коцюбинського.

4. Відібрана для роботи із синтаксичним матеріалом система вправ, спрямована на відпрацювання відповідних синтаксичних умінь, передбачала гармонійне поєднання комунікативної і когнітивної діяльності, тобто синтаксичні вправи доповнювались завданнями лінгвокультурологічного характеру. Відомо, що

модель світу тісно пов'язана з лексикою та граматику рідної мови. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що обидві (модель світу і рідної мови) повинні знаходитись у тісному взаємозв'язку під час вивчення мови: «Основні компоненти цієї моделі бурхливо розвиваються у ранньому дитинстві, але подальший їх розвиток відбувається завдяки навчанню, накопиченню досвіду в юності і звичайно впродовж дорослого життя. Комунікація залежить від узгодженості моделей світу і мови, інтеріоризованих особами, що беруть участь у спілкуванні» (Ніколаєва, 2003: 101). Мета лінгвокультурологічних завдань якраз і полягає у добуванні відсутніх фрагментів національно-мовної картини світу студента як національно-мовної особистості, в осмисленні, а головне переживанні студентом національно-духовних цінностей, закладених у мові взагалі та в лінгвокультурному концепті зокрема.

3-поміж лінгвокультурологічних завдань виокремлюємо такі:

1) *аккумулятивні* – передбачають накопичення та опрацювання інформації культурологічного (українознавчого) характеру;

2) *асоціативні* – спрямовані на виявлення та опрацювання особистого, чуттєвого, досвіду, емоційно-оцінного ставлення до національно-культурної реальності, що досліджується, а також вивчення художньо-образних асоціацій, пов'язаних з тим чи іншим лінгвоконцептом;

3) *аналітичні* – забезпечують опанування студентами національно-культурним компонентом лінгвоконцепту, моделювання його структури;

4) *креативно-конструктивні* – передбачають побудову студентами власних висловлювань із використанням відповідних мовних одиниць (лінгвоконцептів), які переживаються як особистісно значущі, невід'ємні від рідної культури (Кучерява, 2012).

Розглянемо приклади поєднання синтаксичних вправ і лінгвокультурологічних завдань.

Як правило, головна функція *аналітичних вправ* – відтворення отриманих знань, осмислення зв'язків і відношень у явищах, що вивчаються. Аналітичні вправи із теми «Синтаксис складного речення» спрямовані на розрізнення структурних відмінностей простих і складних речень, визначення видів складних речень, встановлення смислових зв'язків між частинами складного речення, синтаксичний розбір складного речення. Дидактичним матеріалом для засвоєння синтаксичних категорій можуть слугувати тексти, побудовані на історичному, етнографічному, етнокультурному, міфологічному, етнопедагогічному матеріалі. Наприклад:

Прочитайте й запишіть уривок з повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Підкресліть граматичні основи в реченнях, визначте тип речень за будовою та накресліть схеми. Яким постає у творі

міфологічний світ гуцулів? Які міфологічні істоти вам відомі? Порівняйте власне уявлення з прочитаним. Визначте смислове значення складних речень, їх роль у поданні лінгвокультурологічної інформації.

Знав, що на світі панує нечиста сила, що арідник (злий дух) править усім; що в лісах повно лісовиків, які пасуть там свою маржинку: оленів, зайців і серн; що там блукає веселий чугайстир, який зараз просить стрічного в танець та роздирає нявки; що живе в лісі голос сокири. Вище, по безводних далеких недеях, нявки розводять свої безконечні танки, а по скелях ховається щезник. Міг би розказати і про русалок, що гарної днини виходять з води на берег, щоб співати пісень, вигадувати байки і молитви, про потопельників, які по заході сонця сушать біде тіло своє на каменях в річці (аккумулятивно-аналітична вправа).

Лінгвокультурологічні завдання асоціативного типу ґрунтуються на роботі з художніми асоціаціями та асоціативними, що мають суб'єктивний характер, і можуть доповнювати аналітичні синтаксичні вправи. Наприклад.

Прочитайте уривки з твору М. Коцюбинського «Харитя». Який настрої викликає у вас кожна картина? Пригадайте твори українських письменників або фольклорні твори, в яких описується краса української ночі / ниви. Охарактеризуйте речення за будовою та ускладненістю. Визначте функції простих і складних речень, їх смислове навантаження в текстах-описах.

1. А на дворі так місячно, ясно, хоч голки збирай. Харитя сіла на лаві і глянула у вікно. В імлістії даліні, осяяні срібним промінням місячним, стояли широкі лани золотого жита та пшениці. Високі чорні тополі, як військо, стояли рядами край дороги. Синє небо всипане було зорями. Зорі тихо тремтіли.

2. І справді було гарно на ниві, неказанно гарно! Погідне блакитне небо дихало на землю теплом. Половіли жита й вилискувались на сонці. Червоніло ціле море колосків пшениці. Долиною повилась річечка, наче хто кинув нову синю стрічку на зелену траву. А за річкою, попід кучерявим зеленим лісом, вся гора вкрита розкішними килимами ярини. Гарячою зеленою барвою горить на сонці ячмінь, широко стелиться килим ясно-зеленого вівса, далі, наче риза рути, темніє просо. Межи зеленими килимами біліє гречка, наче хто розіслав великі шматки полотна білити на сонці. В долині, край лісу, висить синя імла. І над усім тим розкинулось погідне блакитне небо, лунає в повітрі весела пісня жайворонка (асоціативно-аналітична вправа).

Реконструктивні вправи забезпечують перехід від репродуктивного до продуктивного виду діяльності, розкриваючи особливості функціонування синтаксичних конструкцій у різних за стилем і типом мовлення текстах, зокрема ілюструють виражальні можливості складних речень, способи досягнення поставленої комунікативної мети, знайомлять із синтаксичними

стратегіями. Розглянемо приклад когнітивно-реконструктивної вправи.

Пригадайте зміст повісті М. Коцюбинського «Fata morgana». Одним з текстових концептів твору можна вважати лінгвоконцепт «надія». Як, на вашу думку, він пов'язаний із розгортанням теми твору? з назвою повісті? Доповніть подані речення власними роздумами щодо опозиції «надія / безнадія», використовуючи різні типи складних речень.

1. *Облетіли надії, розметались безслідно, і там тепер голо, як в лісі.*

2. *Дарма, що разом з клунками насіння вона кинула в порох колишні надії; вони тепер знову прохались до її серця.*

3. *Там, в кожній хаті, чогось чекають, готові, як сухий трусок, що жде підпалу. У кожній хаті цвіте надія, ростуть сподівання (М. Коцюбинський «Fata morgana»).*

Конструктивні як синтаксичні, так і лінгвокультурологічні завдання мають на меті формування вмінь правильно будувати зв'язні висловлювання, у контексті дослідження – складні речення різних видів і вводити їх у тексти різних стилів. Водночас креативно-конструктивні лінгвокультурологічні завдання забезпечують творче осмислення концептосфери української культури. В жанрово-тематичному плані цікавими для роботи є жанри малої форми (есе, мініатюри, етюди, лінгвокультурологічні портрети тощо). Наприклад, корисними для студентів-філологів будуть есе-роздуми за прочитаними художніми творами, творами мистецтва, на етичні й естетичні проблеми, філософські питання лінгвокультурологічного змісту (наприклад: «Коли Хо зложить на спочинок свої старі, наболілі кістки» (концепт «страх»), «Яка ти розкішна, земле» (концепт «земля»), «Надія і безнадія в селянських настроях (на матеріалі повісті «Fata morgana»» (М. Коцюбинський)). Творчі роботи слід обов'язково доповнювати граматичними завданнями: ввести у твір складні речення з різними типами зв'язку, звернути увагу на виражальні можливості складних речень різних типів, намалювати схеми до складних речень тощо.

Різноманітні види творчих робіт (когнітивно-реконструктивні, креативно-дослідницькі, творчі вправи) можуть розглядатись як варіант індивідуального навчально-дослідницького завдання для студентів філологічних факультетів у межах дисципліни «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис».

Спостереження, проведені на практичних заняттях із синтаксису української мови на філологічному факультеті Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського протягом 2016-2018 н.р., засвідчили недостатню обізнаність студентів з поняттям лінгвоконцепту й засадничими положеннями концептуального аналізу. Аналіз письмових творчих робіт продемонстрував, що лише 25% студентів виконали завдання на побудову зв'язних висловлювань, для яких обов'язковим було врахування соціокультурного контексту, на

достатньому й високому рівнях. Загалом конструктивні вправи на творче осмислення концептосфери української культури викликали в студентів найбільше труднощів, що було зумовлено також поверховими знаннями з української лінгвосимволіки, культури та історії.

Експериментальна перевірка запропонованої системи синтаксичних вправ дозволила отримати матеріал для перших узагальнень щодо її ефективності й визначити рівень можливостей студентів. Так, приріст знань і вмінь студентів 4 курсу в означених галузях (синтаксис і лінгвокультурологія) склав у 2016-2017 н.р. 29%, у 2017-2018 н.р. – 34%, демонструючи переваги вивчення української мови в контексті української культури, історії, літератури, а також позитивну динаміку в розширенні національно-культурного простору студентів філологічного факультету.

Збільшення кількості акумулятивно-аналітичних вправ на практичних заняттях дозволило викликати інтерес у студентів до українського фольклору, символіки, міфології, етнографії, традицій і звичаїв, познайомити з цікавою джерельною базою, спонукало до обміну українознавчою інформацією. Особливу увагу студентів привернули асоціативно-аналітичні та когнітивно-реконструктивні вправи, тому що вони будувались на роботі з особистими почуттями, переживаннями й уявленнями кожного студента, активізували минулий досвід, образне мислення. Завдання конструктивного типу забезпечували переосмислення лінгвокультурологічної інформації і водночас пошук найбільш вдалих синтаксичних конструкцій для втілення поставленої комунікативної мети.

Кожен навчальний рік завершувався кількісним та якісним аналізом студентських письмових робіт, на основі якого здійснювався відбір і вдосконалення системи синтаксичних вправ, побудованих на лінгвокультурологічному матеріалі. Крім того, в розробці завдань урахувався принцип поступового наростання труднощів, що дозволило, з одного боку, працювати над збагаченням мовленнєвої практики студентів, урізноманітнити роботу з текстом, а з іншого – поступово ускладнювати лінгвокультурологічну діяльність.

Результати спостереження за навчальною діяльністю студентів на практичних заняттях із синтаксису підтвердили припущення, що ефективність запровадження лінгвокультурологічного підходу до навчання рідної мови гарантується сукупністю таких умов:

1) реалізацією системи міжпредметних зв'язків, що забезпечують єдність опанування культурознавчого змісту й мовної форми;

2) практичним освоєнням культурних цінностей і національно-культурного компоненту мови через систему лінгвокультурознавчих завдань, когнітивно-концептуальне вивчення художніх творів і різних видів мистецтва;

3) використанням прийомів лінгвоконцептологічного моделювання і концептуального аналізу на практичних заняттях із сучасної української мови.

Отже, система мовних і мовленнєвих завдань у комплексі з лінгвокультурологічними створює належну методичну базу, що забезпечує трансформацію отриманих мовних і культурознавчих (українознавчих) знань в

ЛІТЕРАТУРА

Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2010. 320 с.

Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посіб. Київ: Довіра, 2007. 262 с.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

Кононенко В. Концепти українського дискурсу: монографія. Київ-Івано-Франківськ: Плай, 2004. 248 с.

Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови і літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.

Кучерява О. А. Лінгвокультурологічні завдання як засіб формування національно-мовної особистості студента філологічного факультету. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький*, 2012. Вип. 12. С. 64 – 69.

Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников:

особистісні переконання, світоглядні установки, тобто формування культуромовної особистості студента філологічного факультету.

Перспективи започаткованого дослідження вбачаємо в подальшій розробці лінгвокультурологічного підходу до навчання рідної мови і доборі відповідного дидактичного матеріалу для його реалізації.

лінгвоконцептоцентрический подход: монографія. Санкт-Петербург: Наука: «САГА», 2009. 264 с.

Онищук В. О., Тимчишин Л. П., Федоренко І. Т. Функції і структура методів навчання / за ред. В. О. Онищука. Київ: Радянська школа, 1979. 159 с.

Паламар Л. Формування мовної особистості у вищих навчальних закладах України. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 9. С. 35 – 37.

Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / розробники: В. В. Грубінко, І. І. Бабин, О. В. Гузар. Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2004. 48 с.

Столяр З. В. Формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.

Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Академія, 2004. 408 с.

REFERENCES

Doroz, V.F. (2010). *Ukrainska mova v dialozi kultur: navch. posib. [Ukrainian in the dialogue of cultures: textbook]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Hrubinko, V.V. & Babyn, I.I. & Huzar, O.V. (2004). *Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu v kredytno-modulnii systemi pidhotovky fakhivtsiv [Provision for the organization of the educational process within the credit-module system of specialists' training]*. Ternopil: Vyd-vo TNPU imeni V. Hnatiuka [in Ukrainian].

Kononenko, V. (2004). *Kontsepty ukrainskoho dyskursu: monohrafiia [Concepts of the Ukrainian discourse: monograph]*. Kyiv-Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].

Kukharchuk, I.O. (2006). *Komunikatyvno-diiialnisnyi pidkhid do vyvchennia syntaksysu u movnii osviti vchyteliv ukrainskoi movy i literatur [Communicative and activity-oriented approach to the learning of the Ukrainian syntax within the language education targeted to the teachers of the Ukrainian language and Literature]. Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Kucheriava, O.A. (2012). *Linhvokulturolohichni zavdannia yak zasib formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti studenta filolohichnoho fakultetu [The linguocultural tasks as the means aimed at forming a national language personality of a student of the*

philological faculty]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and didactic philology: collection of scientific papers*, 12, 64 – 69 [in Ukrainian].

Nikolaieva, S.Iu. (Eds.), (2003). *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for language: Learning, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Mishatina, N.L. (2009). *Metodika i tekhnologiia rechevogo razvitiia shkolnikov: lingvokontseptotsentricheskii podkhod [Methods and technologies facilitating schoolchildren's language development: linguistic and concept-centred approach]*. Sankt-Peterburg: Nauka: «SAGA» [in Russian].

Onyshchuk, V.O. & Tymchishyn, L.P. & Fedorenko, I.T. (1979). *Funksii i struktura metodiv navchannia [Functions and structure of teaching methods]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

Palamar, L. (2008). *Formuvannia movnoi osobystosti u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation of the language personality at the Ukrainian higher educational establishments]. Ukrainian literature v zahalnoosvitnii shkoli – Ukrainian literature at general education school*, 9, 35 – 37 [in Ukrainian].

Shulzhukw, K.F. (2004) *Syntaksys ukrainskoi movy: pidruchnyk [Ukrainian syntax: textbook]*. Kyiv: Akademia [in Ukrainian].

Stoliar, Z.V. (2015). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia syntaksysu [Formation of the communicative*

competence of the students majoring in Philological specialties while learning syntax]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Zhaivoronok, V.V. (2007). *Ukrainska etnolinhvistyka: Narysy [Ukrainian ethnolinguistic: essays]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

Ольга Антоновна Копусь,

доктор педагогических наук, профессор,
первый проректор по учебной и научно-педагогической деятельности,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1235-2997>

Оксана Анатольевна Кучерявая,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинской филологии
и методики обучения специальных дисциплин,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, Одесса, Украина
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5946-3892>

СИНТАКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Одним из важнейших направлений в современной методике преподавания украинского языка является лингвокультурологический, научную основу которого составляет идея взаимосвязанного изучения языка и культуры, учение про концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека. Цель статьи – разработать систему синтаксических упражнений с позиции лингвокультурологического подхода для учебного курса «Синтаксис украинского языка». В качестве дидактического материала были использованы произведения М. Коцюбинского, классика украинской литературы. За основу была взята традиционная классификация синтаксических упражнений: аналитические, реконструктивные и конструктивные. Кроме того, мы опирались на такие методические позиции: постепенное усложнение заданий с учетом их дидактической функции, особенностей репродуктивного и продуктивного видов деятельности; опора на текст как основную единицу коммуникации и атрибут культуры; органическое единство коммуникативной и когнитивной деятельности.

Наблюдения за учебным процессом студентов филологического факультета и анализ их письменных работ позволили проверить эффективность использования методологического инструментария современной лингвокультурологии в процессе разработки системы синтаксических упражнений. Увеличивая количество аккумулятивно-аналитических, ассоциативно-аналитических, когнитивно-реконструктивных и творческих заданий на практических занятиях по синтаксису, мы отметили положительную динамику в развитии синтаксических умений студентов и расширении их культурного образовательного пространства. Система междисциплинарных связей, приемы лингвоконцептологического моделирования и концептуального анализа текста, которые были использованы при разработке комплекса заданий по синтаксису, были наиболее действенными средствами введения студентов в культуру сквозь призму родного языка.

Ключевые слова: национально-языковая личность студента филологического факультета, лингвокультурологический подход, лингвокультурологические задания, синтаксические упражнения.

Olga Kopus,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
First Vice-rector for educational, scientific and pedagogical work,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1235-2997>

Oksana Kucheriava,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Faculty of the Ukrainian Philology and
Teaching Methods of Profession-Oriented Disciplines,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5946-3892>

SYNTACTIC EXERCISES IN THE FRAMEWORK OF THE LINGUOCULTURAL ASPECT

The urgent task of contemporary philological education is to involve students into national culture on the basis of their native language, that is, the introduction of the linguocultural approach, the methodological

principles of which are the provisions on the interrelated study of a language and culture, the doctrine about the concept as the main cell of culture in the human being's mental world.

The article is aimed at developing a system of syntactic exercises from the standpoint of the linguocultural approach within the framework of the training course "Syntax of the Ukrainian Language". The works of M. Kotsiubynskyi, the classic of Ukrainian literature, were used as the didactic material. The method of studying scientific literature on the designated problem was used in order to determine the problem of the pedagogical research and evaluate the obtained facts.

Thus, syntactic exercises are often classified according to the nature of the performed operations (analytical, reconstructive, constructive). The elaborated system of exercises is based on the theoretical provisions, as follows: gradual complication of tasks based on their didactic function, features of reproductive and productive activities; reliance on the text as the main unit of communication and expression of national culture; taking into account the national-cultural specificity of the language system and, on this basis, a harmonious combination of the communicative and cognitive activities.

These leading empirical research methods were used: observation of the learning process of the students who study at the Philological Departments and analysis of their written works, which allowed us to test the efficiency of using the methodological tools of modern Linguocultural Studies in the process of developing a system of syntactic exercises.

The increase in the number of the cumulative-analytical, associative-analytical, cognitively-reconstructive and creative tasks at the lessons devoted to syntax positively influenced the enrichment of students' knowledge and skills in the specified branches (syntax and linguoculturology), contributed to the formation of the cultural personality of the students who study at the Philological Departments as well as the expansion of the national and cultural educational space.

Based on the observations of the students' educational activity in practical classes devoted to syntax, the conditions for the effective implementation of the system of language and speech assignments combined with the linguocultural ones (the use of the system of interdisciplinary links, methods of linguistic and conceptual modelling, conceptual analysis, etc.) were determined.

Key words: cultural linguistic personality of the student of the philological department, linguocultural approach, linguoculturological assignments, syntactic exercises.

Подано до редакції 04.10.2018 р.

*Людмила Георгіївна Русалкіна,
доцент кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
вул. Пастера, 2, м. Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-7439>*

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОТОДИКИ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті з'ясовується стан англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів після проведення підготовки за експериментальною методикою. Представлено результати педагогічного діагностування досліджуваної проблеми у межах освітнього процесу медичних закладів вищої освіти.

Ключові слова: майбутні лікарі, англомовна професійна підготовка, експериментальна методика.

По завершенні експериментальної роботи з англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів було проведено зріз стану англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів. Передбачалось визначення рівнів сформованості досліджуваного явища за розробленими критеріями: мовний, перцептивно-мовленнєвий, інформаційно-мовленнєвий, рефлексійно-оцінний і відповідними показниками.

Наведено одержані результати за визначеними критеріями англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів в тій самій послідовності, що й на констатувальному етапі експерименту.

Мовний критерій

За результатами діагностування показників мовного критерію англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів було з'ясовано, що після проведення формувального експерименту відбулися значні зміни в експериментальній групі. В контрольній групі також результати змінилися, проте не так суттєво, як в експериментальній.

За лексичним показником було одержано такі результати: на високому рівні було зафіксовано 21,62% студентів ЕГ (було 8,11%) і 15,79% – КГ (було 9,87%), на достатньому рівні перебувало 37,16% респондентів ЕГ (було 11,49%) та 23,68% – КГ (було 12,50%), задовільний рівень виявили 30,41% студентів ЕГ (було 40,54%) і 34,21% – КГ (було 38,16%), низький рівень засвідчили 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 39,86%) та 26,32% – КГ (було 39,47%).

За граматичним критерієм високий рівень показали 22,97% студентів ЕГ (було 9,46%) і 15,13% – КГ (було 11,18%), на достатньому рівні виявлено 37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,03% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні перебувало 27,70% студентів ЕГ (було 39,19%) і 33,55% – КГ (було 37,50%), на низькому рівні зафіксовано 11,49% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 28,29% – КГ (було 37,50%).

За фонологічним показником одержані результати виявилися такими: високий рівень – 22,30% студентів ЕГ (було 8,78%) і 16,45% – КГ (було 10,52%), достатній рівень – 38,51% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 24,34% – КГ (було

15,13%), задовільний рівень – 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 32,89% – КГ (було 38,82%), низький рівень – 10,14% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 35,53%).

Загалом за мовним критерієм англомовної підготовленості високий рівень виявили 22,30% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,79% – КГ (було 10,52%), на достатньому рівні зафіксовано 37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,68% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні перебувало 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), низький рівень засвідчили 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 26,98% – КГ (було 37,50%).

Щодо динаміки рівнів англомовної професійної підготовленості за мовним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту, було виявлено відчутні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості за мовним критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною (Сидоренко, 2000). Так, на високому рівні результати збільшилися на 13,52% і на 5,27% у КГ, на достатньому рівні – на 25,00% в ЕГ і на 9,86% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,82% в ЕГ та на 4,61% у КГ, на низькому рівні – на 27,7% в ЕГ і на 10,52% у КГ.

Отриманню більш високих результатів в експериментальній групі сприяло проведення під час формувального етапу експерименту роботи зі спецкурсом «Англомовна мовленнєва діяльність майбутніх лікарів».

Перцептивно-мовленнєвий критерій

Схарактеризуємо порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за перцептивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту. За показником «Уміння сприймати медично зорієнтовану англомовну інформацію на слух» на високому рівні було зафіксовано 22,30% студентів ЕГ (було 10,14%) і 15,79% – КГ (було 11,18%), достатній рівень засвідчили 38,51% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 17,11%), на задовільному рівні перебувало 29,05% студентів ЕГ (було 38,51%) і 30,92% – КГ (було 36,84%), низький рівень виявили 10,14% майбутніх

лікарів ЕГ (було 35,81%) та 27,63% – КГ (було 34,87%).

За показником «Уміння читати (сприймати) професійно спрямовану інформацію з англомовних паперових та електронних джерел» одержано такі результати: високий рівень виявили 23,65% студентів ЕГ (було 11,49%) і 17,11% – КГ (було 12,50%), достатній рівень – 37,16% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 24,33% – КГ (було 15,79%), задовільний рівень – 27,70% студентів ЕГ (було 37,16%) і 32,24% – КГ (було 38,16%), низький рівень – 11,49% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 33,55%).

Загалом за перцептивно-мовленнєвим критерієм англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів на високому рівні виявлено 22,97% студентів ЕГ (було 10,81%) і 16,45% – КГ (було ___%), достатній рівень засвідчили 37,84% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 16,45%), на задовільному рівні перебувало 28,38% студентів ЕГ (було 37,84%) і 31,58% – КГ (було 37,50%), на низькому рівні зафіксовано 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

Динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості за перцептивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту демонструє відчутні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості за перцептивно-мовленнєвим критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Так, на високому рівні результати збільшилися на 12,16% і на 4,61% у КГ, на достатньому рівні – на 22,98% в ЕГ і на 8,55% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 9,46% в ЕГ та на 5,92% у КГ, на низькому рівні – на 25,68% в ЕГ і на 7,24% у КГ.

Збільшення результатів в експериментальній групі відбулося завдяки використанню під час експериментальної роботи комплексу мовленнєво-комунікативних вправ, медичних ситуаційних задач, навчальних рольових і ділових ігор, групових дискусій.

Інформаційно-мовленнєвий критерій

Порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту свідчать, що за показником інформаційно-мовленнєвого критерію «Уміння орієнтуватися в умовах спілкування англійською мовою і відповідно до них планувати мовлення» результати виявилися такими: високий рівень продемонстрували 21,62% студентів ЕГ (було 12,16%) і 13,82% – КГ (було 13,16%), на достатньому рівні перебувало 37,84% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,00% – КГ (було 13,82%), задовільний рівень виявили 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 34,21% – КГ (було 38,82%), низький рівень засвідчили 13,51% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,14%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

За показником «Уміння забезпечувати зворотний зв'язок і добирати адекватні засоби

передавання змісту професійно спрямованої англомовної інформації» на високому рівні виявлено 20,27% студентів ЕГ (було 10,81%) і 15,13% – КГ (було 11,84%), на достатньому рівні зафіксовано 39,19% респондентів ЕГ (було 16,89%) та 26,32% – КГ (було 15,13%), задовільний рівень засвідчили 25,68% студентів ЕГ (було 35,81%) і 32,89% – КГ (було 37,51%), на низькому рівні перебувало 14,86% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 25,66% – КГ (було 35,52%).

У цілому за інформаційно-мовленнєвим критерієм англомовної професійної підготовленості високий рівень продемонстрували 20,95% студентів ЕГ (було 11,49%) і 14,47% – КГ (було 12,50%), достатній рівень засвідчили 38,51% респондентів ЕГ (було 16,22%) та 25,66% – КГ (було 14,47%), на задовільному рівні зафіксовано 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), низький рівень виявили 14,19% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,80%) та 26,32% – КГ (було 34,87%).

Динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту дозволяє констатувати, що за інформаційно-мовленнєвим критерієм на високому рівні результати збільшилися на 9,46% і на 1,977% у КГ, на достатньому рівні – на 22,29% в ЕГ і на 11,19% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,14% в ЕГ та на 4,61% у КГ, на низькому рівні – на 21,61% в ЕГ і на 8,55% у КГ.

Покращенню результатів в експериментальній групі сприяло впровадження під час формувального етапу експерименту творчих завдань, проектної роботи, проведення англомовних конференцій.

Інформаційно-відтворювальний критерій

Порівняльні дані рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів за інформаційно-відтворювальним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту за показником «Уміння передавати на письмі професійно зорієнтовану інформацію англійською мовою» було одержано такі результати: високий рівень виявили 20,95% студентів ЕГ (було 10,14%) і 12,50% – КГ (було 10,52%), достатній рівень продемонстрували 39,19% респондентів ЕГ (було 14,19%) та 25,00% – КГ (було 15,13%), на задовільному рівні зафіксовано 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 36,18% – КГ (було 38,16%), низький рівень продемонстрували 13,51% майбутніх лікарів ЕГ (було 39,18%) та 26,32% – КГ (було 36,18%).

За показником «Уміння зв'язно письмово висловлюватись і оформляти професійну англомовну документацію» на високому рівні зафіксовано 19,59% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,13% – КГ (було 9,21%), на достатньому рівні виявлено 40,54% респондентів ЕГ (було 16,89%) та 26,32% – КГ (було 16,45%), задовільний рівень засвідчили 27,71% студентів ЕГ (було 37,84%) і 34,87% – КГ (було 39,47%), на низькому рівні перебувало 12,16% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 23,68% – КГ (було 34,87%).

У цілому за означеним критерієм англомовної професійної підготовленості високий рівень продемонстрували 20,27% студентів ЕГ (було 9,46%) і 13,82% – КГ (було 9,87%), достатній рівень засвідчили 39,86% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 15,79%), на задовільному рівні зафіксовано 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 35,53% – КГ (було 38,81%), низький рівень виявили 12,84% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,84%) та 25,00% – КГ (було 35,53%).

Динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості за інформаційно-мовленнєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах свідчить про те, що на високому рівні результати збільшилися на 10,81% і на 3,95% у КГ, на достатньому рівні – на 24,32% в ЕГ і на 9,87% у КГ, на задовільному рівні результати зменшилися на 10,13% в ЕГ та на 3,28% у КГ, на низькому рівні – на 25,00% в ЕГ і на 10,53% у КГ.

Збільшення результатів в експериментальній групі відбулося завдяки проведенню під час формувального етапу експерименту роботи англомовного гуртка «Лікар у стаціонарі», моделювання професійних мовленнєвих ситуацій, проведення підсумкових ділових і рольових ігор.

Обчислення середньоарифметичних даних, одержаних за результатами прикінцевого етапу експерименту, засвідчили значні позитивні зміни в рівнях англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів в експериментальній групі порівняно з контрольною (Белова, 2008).

Отже, за мовним критерієм на високому рівні виявлено 22,3% студентів ЕГ (було 8,78%) і 15,79% – КГ (було 10,52%), на достатньому рівні – 37,84% респондентів ЕГ (було 12,84%) та 23,68% – КГ (було 13,82%), на задовільному рівні – 29,05% студентів ЕГ (було 39,87%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні – 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 38,51%) та 26,98% – КГ (було 37,50%).

За перцептивно-мовленнєвим критерієм високий рівень зафіксовано в 22,97% студентів ЕГ (було 10,81%) і 16,45% – КГ (було 11,84%),

достатній рівень – у 37,84% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 16,45%), задовільний рівень – у 28,38% студентів ЕГ (було 37,84%) і 31,58% – КГ (було 37,50%), низький рівень – у 10,81% майбутніх лікарів ЕГ (було 36,49%) та 26,97% – КГ (було 34,21%).

За інформаційно-мовленнєвим критерієм на високому рівні зафіксовано 20,95% студентів ЕГ (було 11,49%) і 14,47% – КГ (було 12,50%), на достатньому рівні – 38,51% респондентів ЕГ (було 16,22%) та 25,66% – КГ (було 14,47%), на задовільному рівні – 26,35% студентів ЕГ (було 36,49%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні – 14,19% майбутніх лікарів ЕГ (було 35,80%) та 26,32% – КГ (було 34,87%).

За інформаційно-відтворювальним критерієм на високому рівні перебувало 20,27% студентів ЕГ (було 9,46%) і 13,82% – КГ (було 9,87%), на достатньому рівні – 39,86% респондентів ЕГ (було 15,54%) та 25,66% – КГ (було 15,79%), на задовільному рівні – 27,03% студентів ЕГ (було 37,16%) і 35,53% – КГ (було 38,81%), на низькому рівні – 12,84% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,84%) та 25,00% – КГ (було 35,53%).

У цілому на прикінцевому етапі експерименту результати англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів виявилися такими: високий рівень продемонстрували 21,62% студентів ЕГ (було 10,14%) і 15,13% – КГ (було 11,18%), достатній рівень засвідчили 38,52% респондентів ЕГ (було 14,86%) та 25,00% – КГ (було 15,13%), на задовільному рівні виявлено 27,70% студентів ЕГ (було 37,84%) і 33,55% – КГ (було 38,16%), на низькому рівні перебувало 12,16% майбутніх лікарів ЕГ (було 37,16%) та 26,32% – КГ (було 35,53%).

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо доцільності впровадження експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у процесі навчання в медичних закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Белова С. Н. Оценка качества образовательной подготовки студентов. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 2. С. 4-6.

REFERENCES

Belova, S.N. (2008). Otsenka kachestva obrazovatel'noy podgotovki studentov [Evaluation of the quality of educational training of students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical education and science]*. (Vols. 2), (pp. 4-6) [in Russian].

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

Sidorenko, Ye.V. (2000). *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychologists]. SPb.: ООО «Rech'» [in Russian].

Людмила Георгиевна Русалкина,
доцент кафедри іноземних мов,
Одеський національний медичний університет,
ул. Пастера, 2, Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-7439>

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье выясняется состояние англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей после проведения подготовки по экспериментальной методике. Представлены результаты педагогического диагностирования исследуемой проблемы в рамках образовательного процесса медицинских учреждений высшего образования.

По завершении экспериментальной работы по англоязычной профессиональной подготовке будущих врачей был проведен срез состояния англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей. Предполагалось определение уровней сформированности исследуемого явления по разработанным критериям: языковой, перцептивно-речевой, информационно-речевое, рефлексивные-оценочный и соответствующими показателями. Приведем полученные результаты по данным критериям англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей. В целом на заключительном этапе эксперимента результаты англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей оказались такими: высокий уровень продемонстрировали 21,62% студентов ЭГ (экспериментальная группа) (было 10,14%) и 15,13% – КГ (контрольная группа) (было 11,18%), достаточный уровень показали 38%, 52% респондентов ЭГ (было 14,86%) и 25,00% – КГ (было 15,13%), на удовлетворительном уровне выявлено 27,70% студентов ЭГ (было 37,84%) и 33,55% – КГ (было 38,16%), на низком уровне находилось 12,16% будущих врачей ЭГ (было 37,16%) и 26,32% – КГ (было 35,53%). Итак, на основании полученных результатов приходим к выводу о целесообразности внедрения экспериментальной методики англоязычной профессиональной подготовки будущих врачей в процессе обучения в медицинских учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: будущие врачи, англоязычная профессиональная подготовка, экспериментальная методика.

Liudmyla Rusalkina,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Odessa National Medical University,
2, Pasteur Str., Odessa, Ukraine
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-7439>

THE IMPLEMENTATION RESULTS OF THE EXPERIMENTAL METHODOLOGY OF THE ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING TARGETED TO FUTURE DOCTORS

The state of the English-language professional preparedness / proficiency of the future doctors after the training based on the experimental techniques is revealed in the article. The results of pedagogical diagnostics of the problem under study within the educational process of medical institutions of higher education are presented.

Upon completion of the experimental work on the English language training of the future doctors, the controlling testing of the state of their proficiency was made. It was aimed at determining the proficiency levels of the phenomenon under study according to the criteria: lingual, perception- and speech-centred, information- and speech-oriented, reflexive and evaluative with the corresponding indicators. Here are the results obtained according to the criteria of the English professional training targeted to the future doctors. In general, at the final stage of the experiment, the results of the English-language professional preparedness of the future physicians were, as follows: 21.62% of the EG (experimental group) students (10.14% prior to the experimental training course) and 15.13% – the CG (control group) (21.16% prior to the experimental training course) showed the high level (11.18% prior to the experimental training course), 38% demonstrated the sufficient level, 52% of the EG respondents (14.86% prior to the experimental training course) and 25.00% – the CG (15.13% prior to the experimental training course), 27.70% of the EG students (37.84% prior to the experimental training course) and 33.55% of the CG students (38.16% prior to the experimental training course) achieved the satisfactory level, 12.16% of the future doctors constituting the EG (37.16% prior to the experimental training course) and 26.32% – the CG (35.53% prior to the experimental training course) demonstrated the low level.

Consequently, based on the results obtained, we came to the conclusion on the practicability of introducing the experimental methodology of the English-language professional training targeted to the future doctors in the process of studying at medical institutions of higher education.

Keywords: future doctors, English-language professional training, experimental techniques.

Подано до редакції 04.10.2018 р.

Юлія Федорівна Бузовська,
аспірантка кафедри соціальної педагогіки,
психології та педагогічних інновацій,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
бул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено критерії та показники оцінювання рівня підготовленості курсантів до міжкультурного спілкування згідно з структурними компонентами такої підготовленості (мотиваційно-когнітивний, діяльнісно-креативний та особистісно-креативний), представлено методи діагностування. Результати констатувального діагностичного зрізу, отримані в експериментальній та контрольній групах, свідчать про низький рівень підготовленості курсантів до комунікації з представниками інших країн та культур, а також про необхідність спеціальної міжкультурної підготовки майбутніх судноводіїв.

Ключові слова: майбутні судноводії, підготовленість, критерії, міжкультурна комунікація, методи дослідження.

Обсяги міжнародної морської співпраці зростають з кожним роком, також зростає попит на кваліфікованих професійних спеціалістів морської галузі. Українські моряки, працюючи на іноземних суднах, займають вагомe місце серед своїх колег з інших країн, характеризуються працелюбністю, дисциплінованістю, професіоналізмом, володіють глибокими знаннями, вміннями та навичками для виконання посадових обов'язків. Проте сьогодні перед морськими закладами вищої освіти України постають виклики в контексті високих стандартів підготовки морських офіцерів до виконання ними професійних завдань для забезпечення їхньої конкурентоспроможності на морському ринку праці.

Судноводії несуть професійну відповідальність – матеріальну (відповідальність за вантаж, майно на судні, суднове обладнання та саме судно), екологічну (відповідальність за збереження довкілля, недопущення забруднення довкілля), моральну (відповідальність за здоров'я та життя команди, пасажирів та інших людей, які можуть постраждати в процесі експлуатації судна) тощо. Судноводії постійно перебувають у міжкультурному середовищі при виконанні посадових обов'язків та у вільний від роботи час, адже працюють із членами екіпажу з багатьох країн, заходять до різних портів світу, тому підготовка до міжкультурного спілкування є важливим складником професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Різні аспекти міжкультурного спілкування розкрито в працях багатьох зарубіжних (Дж. Беррі, М. Сегал, Дж. Коестер, Р. Портер, Л. Самовар, М. Хайд) та вітчизняних учених (І. Алексеєва, І. Бахов, Т. Колбіна, Н. Захарчук, А. Солодка, Н. Якса, В. Євтух). Підготовку майбутніх спеціалістів морського транспорту досліджувалися М. Кулакова, О. Доброштан, В. Смелікова, В. Горський, С. Барсук, І. Сокол, С. Сидоренко та

ін.; вивчали спілкування моряків з представниками інших культур працювали О. Фролова, Л. Ліпшиць, М. Шерман, В. Чернікова, Й. Ванг, П. Гу, П. Розенхев, Дж. Сторгард, К. Кіреа-Унгуреану та ін.

Мета статті – визначити та схарактеризувати критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації; здійснити діагностику рівнів підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації.

Для діагностики рівнів підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування було застосовано такі методи дослідження: діагностика мотивації досягнення (А. Мехрабіан), діагностика мотивації успіху і боязнь невдачі (питальник А. Реана), тест «Національні та культурні особливості представників країн світу» (авторська розробка), тест «Особистісні та професійні якості представників інших культур» (авторська розробка), діагностика рівня володіння англійською мовою в контексті міжкультурного спілкування «Cross-cultural communication: linguistic aspect» (авторська розробка), методика «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» (М. Фетіскін), діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер), домінуючі стратегії конфліктної поведінки (М. Фетіскін), анкетування «Комунікація та конфлікт у міжкультурному середовищі» (авторська розробка), тест «Креативний підхід до міжкультурної взаємодії» (авторська розробка), діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла), діагностика «Стереотип, упередженість чи національна риса?» (авторська розробка).

У контексті дослідження цінними є наукові доробки О. Фролової та Л. Ліпшиць, спрямовані на вивчення соціокультурної компетенції майбутніх

судноводіїв, адже соціокультурна підготовка є компонентом підготовки до міжкультурного спілкування. Для діагностики сформованості соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв, за словами О. Фролової, доцільно використати мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивний критерії (Фролова, 2015: 11-12).

Формуючи соціокультурну компетентність майбутніх судноводіїв у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, Л. Ліпшиць виокремлює мотиваційний, когнітивний та діяльнісний критерії сформованості такої компетентності (Ліпшиць, 2018: 120-121).

У процесі вивчення сутності підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації було визначено компоненти їхньої підготовленості до міжкультурного спілкування, а саме: мотиваційно-когнітивний, діяльнісно-креативний та особистісно-рефлексивний. Для аналізу стану підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за обраними компонентами постає завдання схарактеризувати критерії та показники такої підготовленості.

На нашу думку, для розробки критеріїв та показників підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування раціональним є врахувати такі аспекти, а саме: специфічність положення та ролі міжкультурної підготовки в структурі професійної підготовки майбутніх судноводіїв; специфіка підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації, її компонентна структура; цілі, завдання, засоби, методи та принципи міжкультурної підготовки майбутніх судноводіїв; сутність та особливості формування підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування.

Відповідно до особливостей підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації стало можливим визначити та дати характеристику критеріям, показникам та рівням підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації. Критеріями підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації було обрано: настановно-змістовий, операційно-творчий та індивідуально-оцінний.

За настановно-змістовим критерієм досліджував мотиваційно-когнітивний компонент підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування, який полягає у змістовій підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного діалогу, їхньої спрямованості й зацікавленості в досягненні високих позитивних результатів такої підготовки. За *настановно-змістовим критерієм* обрано є такі показники: володіння спеціальними знаннями теорії міжкультурної комунікації для ведення на високому рівні професійної діяльності та непрофесійного міжособистісного спілкування; обізнаність у культурних та національних особливостях та звичках представників різних країн та культур; володіння іноземною (англійською) мовою; вмотивованість та зацікавленість майбутніх

судноводіїв до міжкультурного спілкування із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовленість майбутніх судноводіїв у діяльнісно-креативній частині, яка полягала у їхніх вміннях творчо підходити до здійснення успішного міжкультурного діалогу в усіх його проявах та аспектах, досліджується за операційно-творчим критерієм та його показниками. Для *операційно-творчого критерію* характерні такі показники: вміння знаходити і використовувати необхідні мовні та мовленнєві засоби (англійської мови) для ведення міжкультурного діалогу; вміння обирати правильні комунікативні ролі та стратегії у процесі міжкультурного спілкування; вміння застосовувати техніки запобігання комунікативних девіацій та конфліктів; міжкультурна креативність та міжкультурна вербально-невербальна грамотність.

Особистісно-рефлексивний компонент підготовленості майбутніх судноводіїв, що складається із важливих якостей особистості для досягнення успіху міжкультурної комунікації, із проявів поведінки учасника такої взаємодії, а також зі здатності цього учасника до аналізу власних вчинків, вивчається за індивідуально-оцінним критерієм. Для *індивідуально-оцінного критерію* характерними є такі показники: доброзичлива, толерантна, та ввічлива комунікативна поведінка у процесі міжкультурного діалогу; оцінка та моніторинг власної вербальної та невербальної поведінки; здатність до самокритики та виправлення помилок міжкультурної комунікації; здатність до нівелювання упередженості та стереотипізації сприйняття інших учасників комунікації.

За допомогою сформульованих критеріїв та показників кожного з компонентів підготовленості, проведення констатувального етапу експерименту було виокремлено три рівні підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації: високий, задовільний та низький.

На високому рівні підготовленості до міжкультурного спілкування майбутні судноводії демонструють високу вмотивованість до набуття знань, умінь та навичок міжкультурної комунікації, стійку зацікавленість у вивченні культури інших народів світу; проявляють інтерес до самостійного пошуку інформації культурологічного характеру. Курсанти володіють англійською мовою, показують свій креативний комунікативний потенціал, орієнтуються у ситуації міжкультурної взаємодії, володіють техніками запобігання міжкультурних конфліктів. Характерною є ввічлива та толерантна поведінка, повага культурних цінностей, здатність стримувати власні негативні емоції, спроможність об'єктивно оцінювати власні дії, самокритичність, здатність до самоаналізу.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування характеризується усвідомленою вмотивованістю до оволодіння знаннями та навичками міжкультурного діалогу, знаннями про інші культури, традиції, звичаї, релігії тощо. Курсанти володіють знаннями теоретичних засад міжкультурного спілкування,

достатнім рівнем англійської мови для успішної комунікації, проте все ще припускають незначні помилки, послуговуючись іноземною мовою. Підготовленість задовільного рівня проявляється у вмінні обирати поведінкову стратегію та контролювати свій емоційний стан, настрій, міміку та жести в процесі міжкультурного діалогу для уникнення конфліктних ситуацій; проте у курсантів ще не сформовані такі вміння, через що виникають проблеми у запобіганні конфліктів та контролі власних емоцій.

Низький рівень підготовленості майбутніх судноводіїв полягає у відсутності або низькій зацікавленості курсантів до набуття знань, умінь та навичок міжкультурної комунікації, до вивчення культури та традицій інших країн, до оволодіння англійською мовою. Цей рівень характеризується критично-недостатніми знаннями правил міжкультурної комунікації, національних та культурних особливостей різних країн світу, відсутністю або недостатньо сформованими вміннями комунікативної взаємодії. Розуміння та регуляція курсантами власних емоційних та поведінкових станів майже не відбувається через відсутність таких навичок, а також через неусвідомлення існування такої проблеми. Здатність до оцінювання власних дій та вчинків відсутня або майже нерозвинена, тому курсанти не вміють запобігати конфліктним ситуаціям та мирно їх вирішувати.

З метою визначення стану підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації

була проведена діагностика за настановно-змістовим, операційно-творчим та індивідуально-оцінним критеріями. В експерименті брали участь 240 курсантів 2, 3 та 4 курсів навчання (судноводійний факультет) Національного університету «Одеська морська академія», які були розподілені на контрольну (120 курсантів) та експериментальну (120 курсантів) групи.

Для діагностики рівня підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації за настановно-змістовим критерієм було використано такі методи дослідження: діагностика мотивації досягнення (А. Мехрабіан), діагностика мотивації успіху і боязнь невдачі (питальник А. Реана), тест «Національні та культурні особливості представників країн світу» (авторська розробка), тест «Особистісні та професійні якості представників інших культур» (авторська розробка), тест «Теоретичні засади міжкультурної комунікації» (авторська розробка), діагностика рівня володіння англійською мовою в контексті міжкультурного спілкування «Cross-cultural communication: linguistic aspect» (авторська розробка).

Результати діагностики за настановно-змістовим критерієм (Таблиця 1) показали, що високий рівень підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування виявлено у 5,83% респондентів контрольної та 8,33% експериментальної груп; задовільний рівень – 20,83% контрольної та 15,83% експериментальної груп; низький рівень показали 73,33% контрольної та 75,83% респондентів експериментальної груп.

Таблиця 1

Рівні підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за настановно-змістовим критерієм

Рівні підготовленості	Групи			
	КГ (120)		ЕГ (120)	
	курсантів	%	курсантів	%
Високий	7	5,83%	10	8,33%
Середній	25	20,83%	19	15,83%
Низький	88	73,33%	91	75,83%

Визначаючи підготовленість майбутніх судноводіїв до міжкультурної взаємодії за операційно-творчим критерієм, користувалися такими методами: методика «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» (М. Фетіскін), діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер), домінуювальні стратегії конфліктної поведінки (метафоричний варіант) (М. Фетіскін), анкетування «Комунікація та конфлікт у міжкультурному середовищі» (авторська розробка), тест

«Креативний підхід до міжкультурної взаємодії» (авторська розробка).

Як бачимо (Таблиця 2), лише 5% респондентів контрольної та 2,5% експериментальної груп показали високий рівень підготовленості до міжкультурного спілкування за операційно-творчим критерієм; задовільний рівень підготовленості виявлено у 14,16% контрольної та 18,33% експериментальної груп; низький рівень діагностовано у 80,83% контрольної та 79,16% експериментальної груп.

Таблиця 2

Рівні підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за операційно-творчим критерієм

Рівні підготовленості	Групи			
	КГ (120)		ЕГ (120)	
	курсантів	%	курсантів	%
Високий	6	5%	3	2,5%
Задовільний	17	14,16%	22	18,33%
Низький	97	80,83%	95	79,16%

За індивідуально-оцінним критерієм рівень підготовленості майбутніх судноводіїв перевірявся такими методами: діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла), оцінка типового стилю конфліктної поведінки (за адаптованою Н. В. Гришиною методикою К. Н. Томаса), діагностика власної діяльності в ситуаціях міжкультурної комунікації (авторська розробка), діагностика «Стереотип, упередженість чи національна риса?» (авторська розробка).

Згідно з результатами діагностування за індивідуально-оцінним критерієм (Таблиця 3), високий рівень підготовленості показали 5% курсантів контрольної та 7,5% курсантів експериментальної груп; задовільний рівень виявлено у 15% контрольної та 18,33% експериментальної груп; низький рівень показали 80% контрольної та 74,16% експериментальної груп.

Таблиця 3

Рівні підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування за індивідуально-оцінним критерієм

Рівні підготовленості	Групи			
	КГ (120)		ЕГ (120)	
	курсантів	%	курсантів	%
Високий	6	5%	9	7,5%
Задовільний	18	15%	22	18,33%
Низький	96	80%	89	74,16%

Одержані результати констатувального експерименту засвідчили про недостатній рівень підготовленості майбутніх судноводіїв до міжкультурної комунікації, що ставить під загрозу їх здатність успішно та на високому рівні виконувати власні професійні обов'язки. Тому, виникає необхідність розробки та впровадження в

процес професійної підготовки курсантів судноводійського профілю методики з міжкультурної підготовки. Перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / 0101. Херсон, 2018. 253 с.

Фролова О. О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2015. 24 с.

REFERENCES

Frolova, O.O. (2015). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnix sudnovodiiv u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanykh dystsyplin [Formation of future navigators' sociocultural competence in the learning process of profession-focused disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].

Lipshyts, L.V. (2018). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnix sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of sociocultural competence of future navigators of international voyages in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Candidate's thesis*. Kherson: Kherson State University [in Ukrainian].

Юлия Федоровна Бузовская,
аспирантка кафедры социальной педагогики,
психологии и педагогических инноваций,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ДІАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КМУНИКАЦИИ

Подготовка будущих судоводителей к межкультурному общению является важной составляющей их профессиональной подготовки, потому что профессиональная деятельность судоводителей напрямую связана с общением с представителями других стран и культур. Учитывая компонентную структуру подготовленности будущих судоводителей к межкультурной коммуникации (мотивационно-когнитивный, деятельно-креативный и личностно-рефлексивный компоненты), в статье названы критерии и показатели, на основе которых можно провести диагностику уровней подготовленности к такой деятельности. Критериями исследуемого конструкта являются: установочно-смысловой, операционно-творческий и индивидуально-оценочный. Также в статье представлена характеристика уровней (высокий,

удовлетворительный, низкий) подготовленности курсантов судоводительского профиля к общению в межкультурной обстановке.

Для диагностики подготовленности будущих судоводителей к межкультурному общению использовались следующие методы: диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан), диагностика мотивации успеха и боязни неудачи (А. Реан), тест «Национальные и культурные особенности представителей стран мира» (авторская разработка), тест «Личностные и профессиональные качества представителей других культур» (авторская разработка), диагностика уровня владения английским языком в контексте межкультурного общения «Cross-cultural communication: linguistic aspect» (авторская разработка), методика «Оценка уровня творческого потенциала личности» (Н. Фетискин), диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), анкетирование «Коммуникация и конфликт в межкультурном окружении» (авторская разработка), диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла).

Благодаря использованию вышеизложенных методик стало возможным определение уровней подготовленности будущих судоводителей к межкультурной коммуникации. Согласно установочно-смыслового критерия были получены следующие результаты: высокий уровень подготовленности показали 5,83% респондентов контрольной и 8,33% экспериментальной групп; удовлетворительный уровень – 20,83% контрольной и 15,83% экспериментальной групп; низкий уровень – 73,33% контрольной и 75,83% экспериментальной групп. Результаты диагностики по операционно-творческому критерию: высокий уровень подготовленности показали 5% респондентов контрольной и 2,5% экспериментальной групп; удовлетворительный уровень – 14,16% контрольной и 18,33% экспериментальной групп; низкий уровень – 80,83% контрольной и 79,16% экспериментальной групп. Согласно индивидуально-оценочного критерия были получены следующие результаты: высокий уровень подготовленности показали 5% курсантов контрольной и 7,5% экспериментальной групп; удовлетворительный уровень – 15% контрольной и 18,33% экспериментальной групп; низкий уровень – 80% контрольной и 74,16% экспериментальной групп.

Результаты констатирующего этапа эксперимента засвидетельствовали необходимость разработки и внедрения методики межкультурной подготовки будущих судоводителей в учебный процесс. Перспективы дальнейшей научной разработки заключаются в экспериментальной проверке педагогических условий подготовки будущих судоводителей к межкультурному общению.

Ключевые слова: будущие судоводители, подготовленность, критерий, межкультурная коммуникация, методы исследования.

Yuliia Buzovska,

Post-graduate student of Social Pedagogy, Psychology and Pedagogical Innovations Department,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

DIAGNOSTICS OF FUTURE NAVIGATORS' PROFICIENCY LEVELS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Future navigators' training in cross-cultural communication is an important part of their professional training, because the professional activity of navigators is directly related to communication with representatives of other countries and cultures. Taking into account the component structure of future navigators' training in cross-cultural communication (motivational-and-cognitive, activity-and-creativity-centred and personal-and-reflexive components), the criteria and indicators which can be used to diagnose proficiency levels in the designated activity are named in the article. The criteria of the investigated construct are, as follows: mindset- and content-oriented, operational-and-creative, and individual-and-evaluative. The characteristic of proficiency levels (high, satisfactory, low) demonstrated by Navigation Department cadets in communication within intercultural situations are also presented in the article.

The following methods were used to diagnose the future navigators' preparedness for cross-cultural communication: diagnosis of achievement motivation (A. Mekhrabian), diagnosis of success motivation and fear of failure (A. Rean), the "National and cultural features of world countries representatives" test (author's diagnostic method), the "Personal and professional qualities of other cultures representatives" test (author's diagnostic method), diagnosis of English proficiency level in the context of intercultural communication "Cross-cultural communication: linguistic aspect" (author's diagnostic method), the "Assessment of the level of personality's creative potential" method (N. Fetiskin), diagnosis of communicative control (M. Schneider), the questionnaire "Communication and conflict in cross-cultural environment" (author's diagnostic method), diagnostics of goodwill (according to Campbell scale).

The use of the above-mentioned methods made it possible to determine the levels of future navigators' preparedness for cross-cultural communication. According to the mindset- and content-oriented criterion, the following results were obtained: the high proficiency level was shown by 5,83% of the respondents constituting the control group (CG) and 8,33% of the experimental group (EG) respondents; 20,83% of the CG and 15,83% of the EG respondents demonstrated the satisfactory level; the low proficiency level was shown by 73,33% of the CG and 75,83% of the EG respondents. The diagnostic results according to the operational-and-creative criterion are, as

follows: 5% of the CG and 2,5% of the EG respondents showed the high proficiency level; the satisfactory level was demonstrated by 14,16% of the CG and 18,33% of the EG; 80,83% of the CG and 79,16% of the EG representatives showed the low level. According to the individual-and-evaluative criterion, the following results were obtained: 5% of the CG group and 7,5% of the EG group showed the high proficiency level; the satisfactory level was demonstrated by 15% of the CG and 18,33% of the EG; the low level was demonstrated by 80% of the CG and 74,16% of the EG.

The experiment results at the stating stage proved the need to develop and implement the methods of future navigators' cross-cultural training into the educational process. The prospects for further scientific research are seen in experimental testing of pedagogical conditions for future navigators' training in cross-cultural communication.

Keywords: future navigators, preparedness / proficiency, criterion, cross-cultural communication, research methods.

Подано до редакції 05.10.2018 р.

Вероніка Володимирівна Баранова,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26 м. Одеса, Україна

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДВОМОВНОЇ ДИТИНИ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ У ДВОМОВНИХ СІМ'ЯХ

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення дітей третього року життя в умовах двомовного сімейного середовища в південному регіоні України. Уточнено поняття «білінгвізм» та «двомовність» у науково-методичній літературі. Представлено результати анкетування батьків дітей ясельних груп у ДНЗ, для виявлення дітей із двомовних сімей. У статті подано кількісний та якісний аналіз результатів обстеження мовлення дітей раннього віку за такими критеріями: розуміння мовлення, рівень розвитку пасивного і активного словника, засвоєння граматичних категорій, оволодіння звуко-складовою структурою мовлення, стану просодичного боку мовлення обох мов. Описано діагностувальні завдання, які було розроблено відповідно до цих критеріїв. Схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей-білінгвів раннього віку. Подано та проаналізовано результати констатувального та прикінцевого етапів дослідження.

Ключові слова: двомовність, білінгвізм, українська мова, діти раннього віку, розвиток мовлення дітей.

Повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці становить підґрунтя подальшого розвитку особистості, засвоєння нею національних та загальнолюдських цінностей. Натомість на сучасному етапі розвитку суспільства мобільність населення є досить високою, оскільки Україна є багатонаціональною державою держава постійно виникає взаємодія державної мови та мови національних спільнот. У зв'язку з цим вихователі дошкільних закладів освіти постійно зустрічаються з проблемою двомовності у дітей раннього віку.

Теорія двомовності, мовної взаємодії у умовах контактування державної мови як з національними мовами країни, так і з іноземними була предметом дослідження відомих вітчизняних лінгвістів, психологів, педагогів (І. С. Баскаків, А. М. Богуш, І. К. Білодід, Б. В. Беляєв, Е. А. Бризгунова, Е. В. Верещагін, В. В. Виноградов, Л. В. Виготський, Ю. Д. Дешерієв, М. І. Ісаєв, І. Ф. Протченко, Ю. В. Розенцвейг, Р. Б. Сабаткоєв, Б. Х. Хасанов, К. Х. Ханазаров і ін.) і зарубіжних учених (У. Вайнах, В. Льдемек, Ч. Осгуд, М. Сигунан, М. Уест, Е. Хауген та ін.).

Двомовність (білінгвізм) як самостійний напрям лінгвістичної науки окреслився в кінці XIX ст. (1885–1890 рр.), а об'єктом педагогічних досліджень ця проблема стала лише із середини XX століття (з 1953 р.).

У сучасному мовознавстві існує значна кількість визначень поняття «білінгвізм», як загальноприйнятого визначення двомовності (від лат. *bi* «два» і *lingua* «мова»). Синтезоване визначення білінгвізму, подає енциклопедія «Українська мова»: «практика індивідуального або колективного використання двох мов у рамках однієї держави чи соціальної спільноти у

відповідних комунікативних сферах» (Українська мова. Енциклопедія: 122).

За визначенням словника лінгвістичних термінів дефініція «білінгвізм» розкривається як однакове досконале володіння двома мовами, які людина використовує у різних умовах спілкування, наприклад, рідним діалектом та літературною мовою (О. Ахманова, 1969).

У. Вайнах під білінгвізмом розумів «практику поперемінного використання двох мов» (Вайнах, 2000). Канадський учений У. Ф. Макей визначав білінгвізм як «вміння використовувати більше, ніж одну мови»; За Є. М. Верещагіним білінгвізм як «вміння творчо будувати мовлення, що належить вторинній мовній системі» (Верещагін, 1973). Е. Хауген стверджував, що «момент, коли мовець вперше може продукувати повні осмислені висловлювання іншою мовою» слід вважати відправною точкою у визначенні білінгвізму (Хауген, 1972). На думку А. Супруна, «двомовність започатковується тоді, коли людина може висловити деякі думки (та повідомлення) обома мовами» (Супрун, 1976). А. Богуш визначає поняття «двомовність» як «володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння та вільного спілкування» (Богуш, 2008).

Є. Верещагін класифікував двомовність за такими критеріями: психологічний, соціологічний та лінгвістичний. За психологічним критерієм, учений виокремлював: рецептивний білінгвізм, який дає змогу білінгву сприймати на слух та розуміти мовлення другою мовою; репродуктивний, який білінгв не тільки розуміє, а й відтворює вголос почуте чи прочитане. Ці типи двомовності характерні для людей, які самостійно вивчають другу мову для одержання інформації. Перші два типи двомовності не використовуються в активній

практиці мовленнєвого спілкування. Тільки продуктивний білінгвізм дає можливість розмовляти другою мовою, самостійно будувати висловлювання, що дозволяє мовцям розуміти один одного (Верещагін, 1973).

Під час навчання дітей дошкільного віку некорінної національності української мови використовується синтезований (за словами Є. Верещагіна) тип двомовності, коли природні та штучні умови навчання поєднуються (Верещагін, 1973).

Лінгвістична класифікація білінгвізму характеризується правильністю чи неправильністю мовлення білінгва. Розрізняють координативну (сурядну) та субординативну (підрядну) двомовність. Координативну двомовність відрізняє абсолютна правильність мовлення обома мовами, тобто мовлення білінгвів не відрізняється нічим від мовлення монолінгвів.

Якщо ж мовці змішують дві мови, вживають слова кальки, припускаються помилок, таку двомовність називають субординативною.

Таблиця 1

Види двомовності (білінгвізму) за класифікацією Є. Верещагіна

Психологічний критерій	Соціологічний критерій		Лінгвістичний критерій
	Кількісна характеристика	Умови існування	
Рецептивний	Індивідуальний	Природний	Координативну (сурядну)
Репродуктивний	Колективний	Штучний	
Продуктивний	Масовий	Синтезований	Субординативну (підрядну)

Л. Щерба називає «чистою двомовністю» незалежне існування двох мов у мовленнєвому спілкуванні білінгвів, цей тип білінгвізму формується у ранньому віці (Щерба, 1974). Білоруський учений А. Супрун щодо означеного типу білінгвізму вживає поняття «автономна двомовність» (Супрун, 1976).

Під час навчання української мови дітей не корінної національності раннього і дошкільного віку, за словами А. М. Богуш, використовується синтезований тип двомовності, коли природні і штучні умови навчання поєднуються (Богуш, 2008). У двомовних дітей в Україні здебільшого спостерігається змішана (сумішена) двомовність, це означає, що для мовлення дітей-біглотів характерні взаємопроникнення елементів однієї мови в мовну систему іншої мови, що викликає різні види інтерференції мов (Богуш, 2008).

Проблемі впливу білінгвізму (двомовності) на розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку педагоги завжди приділяли увагу. Погляди науковців щодо впливу другої мови на розвиток дитини дошкільника розподілись за двома напрямками.

На ранньому етапі формування дошкільної лінгводидактики як науки панувало неоднозначне ставлення до білінгвізму. Негативний погляд на проблему білінгвізму мали такі педагоги та психологи як: Л. Блумфілд, І. Епштейн, Е. Ленц, А. Любарська.

Учені наполягали на шкідливості двомовності в будь-якому віці, а для розумового розвитку дитини взагалі вказували на небезпечність білінгвізму.

На думку психолога І. Епштейна, мислення складається із асоціацій, які пов'язують слова та ідеї. Учений уважав що, після того, як утворилась асоціація між певною ідеєю та словом рідної мови, вивчення іншомовного еквівалента руйнує утворену асоціацію і створює труднощі для мислення. На

його думку, обидві мови білінгва здійснюють по відношенню одна до одної «взаємозаборонну» дію, вступають у взаємний конфлікт і тим самим викликають гальмування думок. А. Любарська зазначала що, чужі мови не лише негативно впливають на розумовий розвиток дітей, а й можуть привести до зупинки розвитку взагалі й роздвоєння свідомості. (Любарская, 1948).

Також проблему двомовності не обійшов увагою І. Срезневський, який дотримувався насамперед принципу природододільності. Його концептуальне положення щодо навчання другої мови полягає в тому, щоб «...діяти відповідно до закону природи, не заважати йому, не прискорювати і не уповільнювати темпи навчання мов, не силувати дитину діяти всупереч закону природи. Не можна силувати пам'ять (тобто навчати механічно), якщо розум ще не готовий до такого навчання. «Чи природно, – запитую я, – навчати дитину, яка ще не засвоїла для себе рідної мови, другої, двох чи трьох мов? Сама природа цьому не сприяє, отже, недоцільно» (Срезневський, 1986). Він вважав що природа не сприяє засвоєнню дитиною з раннього дитинства кількох мов водночас. Так, у ситуації, коли діти залишаються без догляду вихователя, можна побачити, що вони відразу переходять до спілкування рідною мовою.

І. Срезневський уважав неприродним навчання дітей в дитинстві кількох мов і пояснює це негативним впливом на загальний розумовий розвиток дітей. Людина може мислити лише однією мовою, констатує він. Якщо дитина говоритиме одразу кількома мовами, вона не навчиться думати жодною з них. Навіть ті, хто засвоїв кілька мов природним шляхом, у подальшому виявлялися зі слабо розвиненою мисленнєвою діяльністю (Срезневський, 1986).

Тільки у середині ХХ ст. відбувся переломний момент у ставленні до білінгвізму.

Цьому сприяли накопичений експериментальний матеріал, розробка більш надійних методів перевірки розумових здібностей, низка фундаментальних теоретичних досліджень у суміжних галузях наук. Вченими (В. Пенфільд та Л. Робертс) у книзі «Мовлення і мозкові механізми» щодо про засвоєння першої і другої мов зазначено, що дитина без особливих зусиль засвоює й одну, і дві мови в ранньому дитинстві, оскільки це відбувається за допомогою одного й того самого механізму в мозку. Питання часу початку залучення дітей до засвоєння другої мови має найбільше підходів до розв'язання: називається вік від моменту народження, і всі наступні вікові періоди аж до підліткового віку. На перевагу раннього білінгвізму висловлювались У. Вайнрайх, В. Генс, І. Грузинська, Н. Імедадзе, Ю. Жлуктенко, В. Леопольд, А. Міллер, Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлер, Е. Хауген, Л. Щерба, із сучасних зарубіжних дослідників – Б. Бейн, О. Ван, М. Кляйн, Ю. Леві, М. Майхел, К. Протасова, І. Румянцева, І. Таншер, Г. Чиршева та ін.

Дошкільна лінгводидактика в питанні формування двомовності й паралельного навчання споріднених мов орієнтується на науково-теоретичні положення лінгвістики (У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, С. Семчинський та ін.), психолінгвістики і психології (Л. Виготський, О. Залевська, І. Зимняя, Н. Імедадзе, О. Леонтєв, Г. Колшанський, Ю. Пасов, О. Шахнарович та ін.), лінгводидактики (А. Богуш, Л. Булаховський, М. Вашуленко, Н. Гавриш, І. Гудзик, Л. Казанцева, І. Луценко, В. Ляпунова, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, М. Успенський, Л. Щерба та ін.).

Проблему мовленнєвої підготовки дітей до школи, формування чистого й правильного мовлення в умовах двомовності досліджувала А. Богуш. За даними її дослідження, у навчанні дошкільників другої близькоспорідненої мови можливе застосування інтелектуальних прийомів розвитку мовлення таких як: зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікації, диференціації. Інтелектуальні прийоми тісно пов'язані між собою і їх функціонування в освітньому процесі залежить від співвіднесеності мовних фактів, що порівнюється (Богуш, 2008).

Проблему подолання інтерференції під час збагачення словника української мови досліджувала І. Луценко (Луценко, 1994). За результатами дослідження дослідниця дійшла таких висновків: засвоєння української лексики дітьми-біглотами дошкільного віку має свою специфіку, яка постає у проявах транспозиційного перенесення та інтерферуючого впливу російської мови в процесі оволодіння українською лексикою і набуття дітьми лексичних умінь і навичок з українського мовлення. На її думку, свідоме, диференційоване засвоєння української лексики (як її формальної оболонки, так і внутрішнього значення) виявляється у сформованій диференційованій мовленнєвій настанові на українське мовлення, вживання української лексики, свідомому відштовхуванні від

знання норм російської мови у засвоєнні української лексики, порівнянні українських і російських лексем, диференціюванні українських і російських лексем у ланцюжку ізольованих слів і в контексті, свідомому доборі лексичних засобів української мови у мовленні (Луценко, 1994).

Предметом дослідження В. Ляпунової було індивідуально-диференційоване навчання української мови як другої. Учена дійшла таких висновків: навчання дітей української мови без урахування мовної компетенції та добору відповідних рівню її розвитку змісту, форм і методів навчання призводить до низького рівня володіння дітьми українською мовою. В. Ляпунова описала певні закономірності в оволодінні дітьми українською мовою: близькоспорідненість мов сприяла транспозиційним явищам, які полегшують засвоєння дітьми рецептивної лексичної та репродуктивної компетенції, наявність схожих і відмінних рис у фонетиці й граматичних формах української і російської мов викликало інтерференцію в активному мовленні дітей, яка затримувала перехід дітей із стадії змішаного на стадію усвідомленого та автоматизованого мовлення (Ляпунова, 1995).

Л. Казанцева досліджувала розвиток навичок зв'язного монологічного українського мовлення засобами українських народних казок. Нею було виокремлено ряд вимог до добору казок: доступність та емоційна насиченість змісту казок, виразність, цільність казкових образів, захоплюючий сюжет, динамізм у зображенні подій, простота стосунків між персонажами, точність, лаконічність, експресивність мови та доступності лексико-граматичних засобів текстів казок наявність загальноживаної лексики та простих синтаксичних структур, велика кількість повторів, діалогів (Казанцева, 2014).

Л. Казанцевою було розроблено та теоретично обґрунтовано лінгводидактичну модель навчання дітей української мови як державної в умовах полікультурного мовленнєвого середовища південно-східного регіону України (Казанцева, 2014).

Упродовж 2016-2017 було проведено константувальний етап дослідження років у ДНЗ м. Одеси та Одеської області. З метою визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей із двомовних сімей проводилось обстеження малюків за показниками, що відповідають їхньому віку. Якщо дитина була нездатна виконати завдання, їй було запропоновано матеріал, що відповідає попередньому, більш молодшому віковому періоду.

Було проведене анкетування серед батьків дітей ясельних груп у зазначених ДНЗ щодо виявлення дітей із двомовних сімей. Було отримано такі данні: із 56 дітей 42 із двомовних або навіть трьохмовних сімей, що складає 75% відсотків дітей у групах.

У дослідженні представлено кількісний та якісний аналіз результатів обстеження (українського та іншого) мовлення дітей раннього віку за такими критеріями, як: розуміння мовлення, рівень

розвитку пасивного і активного словника, засвоєння граматичних категорій, оволодіння звуко-складовою структурою мовлення, стану просодичного боку мовлення обох мов. Відповідно цих критеріїв було розроблено завдання.

Діагностування розвитку мовлення дітей раннього віку відбувалось у першу половину дня, після сніданку. Тривалість виконання діагностувального завдання суто індивідуальна, яка залежить від психофізіологічного стану дитини, її особливостей та поведінки під час обстеження.

Відповідно до цих критеріїв було розроблено завдання. Наприклад: «Розкажи про себе» (загальні відомості про себе, сім'єю, близьке оточення, якою мовою говорять у дома). Під час цього завдання виявляються особливості експресивного діалогічного мовлення, розуміння мовлення, комунікабельність, інтереси дитини, орієнтування на місці та в часі, соціальне орієнтування. «Назви картинку» (знання назви предмета на двох мовах). Під час цього завдання виявляється об'єм активного словника дітей з обох мов. «Повторюй за мною» (виявлення особливостей звуковимови дитини). «Що зображене на картинці?» (Хто намальований? Що він робить?). «Хто де сховався?» Дитині пропонується сказати де сховалися іграшки на картинці чи в кімнаті. Під час цього завдання виявляються особливості фразового мовлення, наявність аграматизмів. «Розкажи, що тут сталося?» (Складання розповіді за картинками). Це завдання виявляло смислове цілісності розповіді дитини, її лексико-граматичного оформлення та ступеню самостійності виконання.

Теоретичними засадами побудови експериментальної методики виступили такі принципи: комунікативний принцип; принцип гуманізму; природовідповідності та індивідуалізації; індивідуального підходу у створенні спеціальних умов для діяльності і спілкування з дитиною; взаємодії сім'ї та дошкільного закладу; наочності; поєднання різних форм, методів і прийомів організації; позитивної мотивації і сприятливих емоційних умов.

ЛІТЕРАТУРА

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов М: Советская энциклопедия, 1969. 606 с.

Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник 2-ге вид. К: Слово, 2008. 440с.

Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с английского Ю.А. Жлуктенко, Благовещенск: БГК и.М.И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 264 с.

Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М: Изд-во МГУ, 1973. 160 с.

Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі: монографія. Донецьк: ЛАНДОН – XXI, 2014. 449 с.

Педагогічними умовами третього етапу виступили: організація диференційованого та індивідуалізованого навчання дітей; поетапний розвиток мовленнєвої компетенції дітей; відбір навчального матеріалу на базі малих форм українського фольклору, використання українських народних ігор, казок; наближення процесу навчання до реальних умов спілкування українською мовою за допомогою оптимального поєднання різних організаційних форм навчання; створення позитивної емоційної атмосфери під час занять; поетапний розвиток мовленнєвої компетенції дітей засобами індивідуально-диференційованих завдань; стимулювання позитивних зрушень в оволодінні українською мовою. В експериментальному навчанні широко використовувались активні методи навчання (ігрові) та інтерактивні методи навчання.

У рамках формувального експерименту було проведено консультації для вихователів закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми раннього віку з тем: «Особливості розвитку мовлення дітей раннього віку в умовах білінгвізму»; «Спільна робота вихователів закладів дошкільної освіти і сім'ї з розвитку мовлення дітей раннього віку із білінгвізмом».

За результатами дослідження, було зафіксовано позитивні зміни в розвитку мовлення дітей раннього віку. Було отримано такі результати: мовленнєвий розвиток 5 (31%) дітей раннього віку ЕГ відповідав достатньому рівню на констатувальному етапі було 4 (25%); у КГ 5 (36%) дітей на констатувальному етапі – 5 (36%), у 7 (44%) дітей ЕГ – середньому на констатувальному етапі було 5 (31%) та 5 (36%) дітей КГ на констатувальному етапі – 4 (28%); 4 (25%) дітей ЕГ залишився на низькому рівні на констатувальному етапі було 7 (44%); у КГ 4 (28%) дітей виявили низький рівень мовленнєвого розвитку на констатувальному етапі було 5 (36%).

Рівнева характеристика розвитку мовлення дітей раннього віку із двомовних сімей, після проведення експериментальної роботи, підвищились за всіма показниками, що валідність та ефективність розробленої методики.

Луценко І. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1994. 26с.

Любарская А. А. Методика преподавания французского языка в средней школе. М: Учпедгиз, 1948. 398 с.

Ляпунова В. Лінгводидактичні засади індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку української мови: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 1995. 25 с.

Срезневский И. И. Русское слово: избр. груды: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз и лит.». /сост. Н.Л. Кондратов. М: Просвещение, 1986. 176 с.

Супрун А. Е. Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в белорусской школе: дис...докт. пед. наук: 13.00.02, М, 1981. 347 с.

Українська мова. Енциклопедія. К: Вид.-во «Українська енциклопедія», 2000. 400 с.

REFERENCES

Akhmanova, O.S. (1969). *Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]*. Moscow: Sovetskaya Entsiklopediya [in Russian].

Bohush, A.M. (2008). *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh [Methodology of teaching the Ukrainian language in preschool educational institutions]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian]

Haugen, E. (1972). *Yazykovoy kontakt [Language contact] Novoye v lingvistike – New in linguistics*, (Vols. 6), (pp. 61-80). Moscow: Progress [in Russian].

Kazantseva, L.I. (2014). *Teoretychni i metodychni zasady navchannya ditey starshoho doshkil'noho viku ukrayins'koyi movy v polikul'turnomu prostori: monohrafiya [Theoretical and methodical principles of teaching the children of the senior preschool age of the Ukrainian language in the multicultural space]*. Donetsk: LANDON-XXI [in Ukrainian].

Lutsenko, I. (1994). *Interferentsiya i transpozitsiya u zasvoyenni dit'my doshkil'noho viku lekhyky ukrayins'koyi movy [Interference and transposition in the assimilation of children of preschool age vocabulary of the Ukrainian language] Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Lyapunova, V. (1995). *Linhvodydaktychni zasady indyvidualizatsiyi ta dyferentsiatsiyi navchannya ditey doshkil'noho viku ukrayins'kiy movy [Linguodidactic principles of individualization and differentiation of teaching children of preschool age in*

the Ukrainian language] *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Lyubarskaya, A.A. (1948). *Metodika prepodavaniya frantsuzskogo yazyka v sredney shkole [Methods of teaching French in high school]*. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].

Sreznevskiy, I.I. (1986). *Russkoye slovo: izbr. trudy [Russian word: selected works]* N.L. Kondratov (Ed) Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].

Suprun, A.Ye. (1981). *Lingvodidakticheskiye problemy soderzhaniya obucheniya russkomu yazyku v belorusskoy shkole [Linguodidactic problems of the content of teaching Russian in the Belarusian school]. Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

Shcherba, L.V. (1974). *O ponyatii smesheniya yazykov: Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [The concept of language confusion: The language system and speech activity]*. Lviv: Nauka [in Russian].

Ukrayins'ka mova. Entsiklopediya [Ukrainian language. Encyclopedia]. Kyiv: Vyd.-vo «Ukrayins'ka entsiklopediya», 2000. [in Ukrainian].

Vereshchagin, Ye.M. (1973). *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].

Weinreich, U. (2000). *Yazykovyye kontakty: sostoyaniye i problemy issledovaniya [Language contacts: problems of research]*. (YU.A. Zhluktenko, trans). Blagoveshchensk: BGK u.M.I.A. Boduena de Kurtene [in Russian].

Vereshchagin, Ye.M. (1973). *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].

Weinreich, U. (2000). *Yazykovyye kontakty: sostoyaniye i problemy issledovaniya [Language contacts: problems of research]*. (YU.A. Zhluktenko, trans). Blagoveshchensk: BGK u.M.I.A. Boduena de Kurtene [in Russian].

Weinreich, U. (2000). *Yazykovyye kontakty: sostoyaniye i problemy issledovaniya [Language contacts: problems of research]*. (YU.A. Zhluktenko, trans). Blagoveshchensk: BGK u.M.I.A. Boduena de Kurtene [in Russian].

Вероніка Владимірівна Баранова,

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри теорії і методик дошкільного образования,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26 г. Одесса, Украина

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ ИЗ ДВУЯЗЫЧНЫХ СИМЕЙ

Актуальность исследования: в южном регионе Украины представлено большое количество семей смешанных национальностей. Дети в таких семьях с раннего детства находятся в условиях нескольких языков (двух, а иногда и более), которые, в свою очередь, влияют на развитие речи ребенка. Серьезный вклад в исследование проблемы двуязычия (бilingвизма) в условиях контакта государственного (украинского) языка, как с языками национальных меньшинств, так и с иностранными внесли исследования известных отечественных лингвистов, психологов и педагогов и зарубежных ученых.

Целью статьи является выявление особенностей развития речи детей раннего возраста из двуязычных семей.

В статье раскрыто положения о том, что всестороннее представление про состояние и особенности развития речи у детей как средства коммуникации можно получить только в процессе комплексного психолого-педагогического исследования, лингвистического анализа детской речевой деятельности.

Представлено результати дослідження розвитку мови дітей раннього віку в дошкільних освітніх закладах м. Одеси з метою виявлення дітей із двомовних сімей. В статті подано кількісний та якісний аналіз результатів дослідження мови дітей раннього віку за такими критеріями, як: розуміння мови, рівень розвитку пасивного та активного словникового запасу дітей, засвоєння граматичних категорій, оволодіння звуковою та слоговою структурою мови, просодична сторона мови дітей. Також в статті описано завдання, розроблені відповідно до цих критеріїв: розкажи про себе, назви картинку, повторю за мною, що зображено на картинках, доповни речення, слухаємо розповідь. В статті розкриті принципи та педагогічні умови розвитку мови дітей раннього віку в двомовних сім'ях.

Ключові слова: *білінгвізм, українська мова, діти раннього віку, розвиток мови дітей раннього віку.*

Veronika Baranova,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD. In Pedagogy),

Assistant teacher at the Faculty of the Theory and Methods of Preschool Education,

State institution «South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky»,

26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

SPEECH DEVELOPMENT OF THREE-YEAR-OLD CHILDREN BORN IN BILINGUAL FAMILIES

Relevance of the study: in the Southern region of Ukraine, a large number of families of mixed nationalities are represented. Children in such families from early childhood are under conditions of several languages (two, and sometimes more), which, in its turn, influences the development of the child's speech. Well-known domestic linguists, psychologists and educators as well as foreign scientists made a significant contribution to the study of the problem regarding bilingualism within the context of the contact between the state (Ukrainian) language and both the languages of national minorities and foreign languages.

The purpose of the article is to identify the characteristics of the speech development of the young children born in bilingual families.

The regulation that a comprehensive understanding of the state and characteristics of children's speech development as a means of communication can be obtained only in the process of comprehensive psychological and pedagogical research, linguistic analysis of children's speech activity is revealed in the article.

The results of the study related to the young children' speech development in preschool educational institutions of Odessa in order to identify children from bilingual families are presented. Quantitative and qualitative analyses of the results concerning the examination of young children's speech are presented in compliance with these criteria: understanding of speech, development level of children's passive and active vocabulary, assimilation of grammatical categories, assimilation of the speech sound and syllable structures, prosodic framework of children's speech.

The tasks developed in accordance with these criteria are described in the article: tell about yourself, name a / the picture, repeat after me what in the pictures is shown, add a sentence, and listen to the story. Some principles and pedagogical conditions for the speech development of the young children born in bilingual families are revealed in the article.

Keywords: *bilingualism, the Ukrainian language, young children, young children's speech development.*

Подано до редакції 09.10.2018 р.

Ніна Федорівна Босак,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
буль. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

СПЕЦСЕМІНАРИ З ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті обґрунтовано і визначено сутність поняття «спеціальний семінар», розроблено й описано методiku проведення спеціальних семінарів з фонетики й орфоепії сучасної української літературної мови для студентів філологічного фаху. Спеціальний семінар з фонетики й орфоепії як особлива форма навчальної роботи охоплював такі етапи: настановні заняття, організаційні заняття і безпосередньо семінарські заняття. Ураховуючи те, що спецсемінар – це передовсім поглиблене вивчення тієї чи тієї теми курсу, спецсемінар з теми «Фонетилістика» і «Фоносемантика» був зорієнтований на ознайомлення студентів із такими засобами фонетичної виразності, як звукопис, алітерація, асонанс тощо. Важливим елементом спецсемінару став розгляд дискусійного питання про гіпотетичний зв'язок звуків мови зі значенням слів. Увиразненню усного мовлення студентів сприяло ознайомлення із виражальними можливостями інтонації, зокрема було застосовано інтонаційні тренінги. Умінню раціонально використовувати компоненти інтонації (мелодика, логічний наголос, темп мовлення, паузи), а відтак, і реалізувати в мовленні різні смислові й емоційні відтінки, сприяло використання магнітофонних записів зразкового мовлення з подальшим аналізом і складання партитури текстів. Спецсемінар у вищій школі сприяє розвитку вміння виступати з доповіддю, виступати опонентами з обґрунтованими критичними зауваженнями до виголошених доповідей, готувати письмові рецензії тощо.

Ключові слова: засоби фонетичної виразності, орфоепія, спецсемінар, фонетика, фоносемантика.

Досягнення лінгводидактичної науки останніх років спонукали вчених до необхідності уточнення, а подекуди й переосмислення мети і змісту навчання української мови. Згідно з чинними програмами для філологічних факультетів ЗВО України, студенти, які опановують спеціальність учителя-словесника, повинні бездоганно володіти не лише граматичним і лексичним аспектами мови, але й уміти фонетично правильно оформлювати своє усне мовлення. Українське мовлення студентів (особливо південного регіону України) є недосконалим, подекуди засмічене діалектизмами, мовними покручами, наявні порушення вимовних і акцентуаційних норм. Водночас відсутність українськомовного середовища в означеному регіоні суттєво уповільнює процес навчання української мови, зменшує обсяг комунікативних потреб студентів. Відтак, умови формування мовленнєвої компетентності загалом та розвитку її фонетико-орфоепічного аспекту зокрема, не є сприятливими через низку об'єктивних і суб'єктивних причин, приміром, обмеженість у відвідуванні лінгафонних кабінетів і використанні ТЗН; різний рівень шкільної підготовки та усвідомлення студентами зразкового володіння українською літературною мовою тощо. За таких умов виникає необхідність забезпечення якісно нової організації навчання майбутніх філологів української фонетики й орфоепії.

Теорії та практиці навчання фонетики й орфоепії приділяли увагу провідні вітчизняні лінгводидакти (Бакум, 2008; Головач, 1997; Тоцька,

1995), які розкривали ті чи ті питання навчання фонетичного аспекту мови. Але проблемі використання нестандартних форм, методів і прийомів навчання в процесі вивчення фонетики й орфоепії приділено недостатньо уваги.

Мета наукової розвідки полягає в обґрунтуванні, розробці спеціальних семінарів із фонетики й орфоепії для студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати і визначити сутність поняття «спеціальний семінар».

2. Розробити й описати методiku проведення спеціальних семінарів з фонетики й орфоепії для студентів філологічних факультетів.

Спеціальний семінар – це курс, що вивчають студенти в межах вищівської спеціалізації, який передбачає оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в обраній для спеціалізації галузі науки або практики.

Беручи участь у роботі спецсемінару, в колективному обговоренні доповідей, студенти під керівництвом викладача розширюють і поглиблюють свої знання з певної наукової проблеми, вчаться робити наукові доповіді, виступати з рецензіями.

На вступному занятті викладач, здебільшого, робить огляд змісту семінару і тем студентських наукових робіт. Розподіляючи теми доповідей, він акцентує на проблематиці спецсемінару, методиці та техніці роботи над науковим повідомленням.

Готуючись до доповіді, студенти повинні

ознайомитися зі списком літератури з досліджуваної проблеми з метою з'ясування, якою мірою вона вивчена і висвітлена в науковій літературі, які джерела існують тощо.

Система обговорення доповіді на спецсемінарі може бути різною. Якщо з нею всі ознайомлені, то можна розпочинати зразу ж з обговорення її змісту. Більшість керівників семінарів спершу заслуховують доповідь (цілком або її основний зміст), а потім пропонують студентам обговорювати її. За таких умов студенти вчать сприймати матеріал на слух. Слід вибудовувати обговорення так, щоб виступили всі студенти із запитаннями або зауваженнями. Окрім того, доцільно призначати одного-двох рецензентів. Ефективною є практика письмових рецензій на доповідь і зачитування їх після виступу доповідачів. Це змушує рецензента серйозно підготувати рецензію.

Важливим завданням спецсемінару є вироблення у студентів вміння об'єктивно аналізувати доповіді і рецензії своїх товаришів, індивідуально і колективно обговорювати матеріал, дискутувати.

Спеціальний семінар із фонетики й орфоєпії як особлива форма навчальної роботи охоплює такі етапи. На перших настановних заняттях (2 години) студенти знайомилися з метою, завданнями спецсемінару, формами і методами його проведення, з комплексною тематикою доповідей, рекомендаціями щодо упорядкування бібліографії й технічного оформлення тексту доповіді. На цих заняттях керівником спецсемінару було розкрито методичні поради щодо того, як упорядковувати картотеку, збирати ілюстративний матеріал з тих чи тих джерел, як його класифікувати і систематизувати, як складати розгорнутий план доповіді і готувати письмову рецензію на доповідь однокурсника.

Наступні організаційні заняття (2 години) забезпечували безпосередню підготовку над доповіддю-рефератом і доповіддю-рецензією, а також планування роботи академгрупи на спецсемінарі (розподіл тем між учасниками семінару, призначення доповідачів і рецензентів (опонентів), складання графіку читання доповідей і проведення консультацій). Після розподілу тем і одержання вказівок на настановних заняттях студенти приступали до безпосередньої роботи над написанням тексту. На першій індивідуальній консультації керівник спецсемінару розглядав розгорнутий план доповіді і дібраний ілюстративний матеріал, і в разі потреби робив зауваження щодо її доопрацювання. Після схвалення першого варіанту, студенти приступали до остаточного редагування тексту доповіді. Друга консультація призначалася для перевірки доповіді в її останній редакції (за 2-3 дні до виголошення на спецсемінарі). До кожної теми обиралося по два рецензенти, які повинні були заздалегідь ознайомитися з текстом доповіді, на підставі чого написати розгорнуту рецензію з критичними зауваженнями з приводу її змісту, побудови,

технічного оформлення тощо. Групові консультації для всієї академгрупи мали на меті сконцентрувати увагу всіх учасників спецсемінару на вузлових питаннях теми, яку винесено для загального обговорення. Зокрема, керівник спецсемінару націлював студентів на необхідність висловити свої міркування щодо послідовності викладу теми, чи вичерпано доповіддю проблеми, зазначені в плані, пропорційності частин, обґрунтованості окремих положень, відповідності дібраних прикладів, доступності матеріалу для сприйняття зі слуху тощо.

Безпосереднє проведення семінарських занять (10 годин) розпочиналося із заслуховування доповідей з подальшим колективним їх обговоренням, далі – виступи опонентів (рецензентів), запрошення всіх учасників узяти участь у дискусії, і завершувалося прикінцевим словом студентів-доповідачів і керівника спецсемінару.

Враховуючи те, що семінар – це передовсім поглиблене вивчення тієї чи тієї теми курсу, спецсемінар з теми «Фоностилістика» і «Фоносемантика» був зорієнтований на ознайомлення студентів з такими засобами фонетичної виразності, як звукопис – прийом, до якого часто вдаються прозаїки та поети, тобто нагромадження однакових голосних у близькорозташованих словах (асонанс): «**По діброві вітер виє, гуляє по полю**» (Т.Шевченко) або повторення однакових чи подібних за звучанням приголосних чи звукосполучень (алітерація): «**Ледь чутно, безшумно шелестять комиші**» (К.Бальмонт), де завдяки нагромадженню шиплячих створюється враження шелесту очерету або «**Рожеве проміння на краплях роси брильнятами грає**» (М.Вороний), де повторюваний вібрант, згідно з авторським задумом, відтворює шум мотора, гуркіт бою. З-поміж фігур мови, що виступають важливим засобом створення виразності у художньому тексті, було розглянуто звукову анафору (початковий звуковий повтор): «**Любочці нашій складаю співаночку: Любенько, любо, любов'ю, любляночку**» (Л. Голота) та звукову епіфору (повторення певних мовних елементів у закінченнях суміжних віршових рядків, строф, речень, абзаців): «**Молюся, знову уповаю, і знову сльози виливаю**» (Т.Шевченко) (Босак, 2003).

Методика опрацювання означених фонетично-стилістичних засобів виразності змісту передбачала колективне спостереження за їх використанням у поетичних творах Т.Шевченка, П.Тичини, М.Бажана, М.Вороного, Л.Костенко, В.Сосюри, М.Вінграновського, О.Олеся та ін. Аналізуючи тексти, студенти визначали випадки використання автором прийомів звукопису, вживання фігур мови; пояснювали, коли звуки виступають символами певних явищ, настроїв, почуттів, зорових образів.

Важливим елементом спецсемінару став розгляд дискусійного питання про гіпотетичний зв'язок звуків мови зі значенням слів (Тоцька, 1995). Усіх студентів було розподілено на дві групи: одні дотримувались погляду, що звуки самі по собі

значень не містять, тобто звукова оболонка слів досить умовна, на думку інших, – звуки мови у свідомості мовця викликають певні значення. Зокрема, кількома студентами було підготовлено виступи у вигляді власних досліджень про те, як фоносемантичне наповнення тексту здатне на підсвідомому рівні впливати на перебіг смислового сприйняття повідомлюваного. Інші студенти, які виступали рецензентами, своїми критичними зауваженнями (позитивного чи негативного змісту) викликали в учасників семінару бажання або захистити положення, висунуті доповідачем, або положення, висунуті опонентом, а відтак, об'єктивно створювалися сприятливі умови для розгортання дискусії.

Увиразненню усного мовлення студентів сприяло ознайомлення з виразальними можливостями інтонації. Значну увагу було приділено значенню інтонації як одному із фонетичних засобів виразності. Зокрема, було запроваджено «інтонаційний тренінг» – відпрацьовування навичок передачі голосом різноманітних емоцій або почуттів. Наприклад, експериментатор пропонував вимовити речення «Нехай співає» спочатку як дозвіл, потім як настанову, далі як прохання, зрештою як невдало віддане розпорядження. Задля вдосконалення навичок інтонаційного оформлення мовлення студентів при читанні вголос, було запропоновано зробити інтонаційну розмітку тексту, де студенти самостійно визначали місце і тривалість пауз, виділяли слова з логічним наголосом, з'ясовували напрям тону (тобто мелодіку), а потім озвучували тексти, відповідно до зробленої розмітки. Умінню раціонально використовувати компоненти інтонації (мелодіку, логічний наголос, темп мовлення, паузи), а відтак, і реалізовувати в мовленні різні смислові й емоційні відтінки, сприяло використання магнітофонного запису «Останніх новин» у виконанні професійного диктора. Зразковий текст було запропоновано для прочитання студентам групи з фіксацією їхнього мовлення на магнітофонній плівці. Зіставляючи зроблені записи двох читань (у виконанні диктора і студента), здобувачі освіти відзначали випадки незбігання пауз, мелодіки, логічних наголосів (Босак, 2003).

Щодо усвідомлення студентами милозвучності української мови, то це досягалося не лише через спостереження над використанням засобів евфонічності в текстах, а й завдяки редагуванню речень із порушеннями законів милозвучності та критичному прослуховуванню магнітофонних записів, зроблених самими студентами групи.

Підсумком проведеного спецсемінару було обговорення лекції поета-символіста К.Бальмонта «Поезія як чаклунство» та узагальнювальна дискусія з питань: зв'язок звуків людської мови і звуків природи, звукове живописання, звук – слово – символ, звук у поезії, сприйняття звуків і пов'язана з цим теорія виразного читання (Тоцька, 1995). Домашнє завдання передбачало написання

лінгвістичного твору (за вибором студента) з теми: «Кожен звук промовляє до мене», «Фонетична краса української мови», «Скажи мені щось, щоб я тебе побачив». Проведення спецсемінару з теми «Виразне читання» заклало лише необхідні основи навичок правильної техніки читання вголос. Оскільки виразність читання передусім залежить від набутих навичок синтагматичного членування мовленнєвого потоку на смислові групи, виділення смислового центру в синтагмі, правильного розміщення фразового і логічного наголосу, дотримання смислових і психологічних пауз, означений семінар було спрямовано на узагальнення і систематизацію знань студентів про техніку виразності читання, що забезпечується дикційною нормативністю, мовленнєвим диханням, постановкою голосу й інтонаційним слухом.

З огляду на це, семінар розпочинався з обговорення заслуханих доповідей про засоби логіко-емоційної виразності читання (різновиди пауз, логічні наголоси, словесний наголос, темп, позамовні засоби виразності), надалі потрібні вміння відпрацьовувалися на творах художньої літератури різних жанрів. Так, окремими студентами заздалегідь було складено партитури читання тексту, всім іншим пропонувалося висловити свою думку з приводу адекватного визначення логічних наголосів і пауз, послідовності членування тексту на мовні такти, відповідності запропонованого темпу читання до ідейно-образного змісту тексту та задуму автора. Завершувалася аудиторна робота відпрацьовуванням умінь інтонувати речення (окличні, розповідні, питальні), керувати власним голосом, підвищуючи або знижуючи його звучність (силу) і тональність (висоту), передавати голосом різні почуття й емоції на прикладі читання в особах українських казок і декламування віршів. Науково-дослідну роботу студентів забезпечувало запропоноване домашнє завдання: а) підготувати реферат, присвячений проблемі виразного читання в працях Б.Буяльського, І.Гудзик, А.Капської, Г.Коваль, Г.Олійник; б) скласти партитуру читання тексту оповідання, казки, віршу, байки, нарису, науково-популярної статті, уривку з прози (жанр – за вибором) й укласти перелік рекомендацій щодо кращого розкриття і передачі змісту твору слухачам.

Отже, використання спецсемінарів як форми навчальних занять зумовлено кількома чинниками: 1) спецсемінар у вищій школі забезпечує більш поглиблене вивчення тієї чи тієї теми; 2) орієнтує студентів на самостійну творчу роботу з мовним матеріалом; 3) сприяє розвитку навичок науково-дослідної роботи при розгляді окремих мовознавчих питань; 4) формує вміння здійснювати мовний аналіз текстів; 5) активізує пошукову і пізнавальну діяльність студентів; 6) сприяє розвитку вміння виступати з доповіддю, виступати опонентами з обґрунтованими критичними зауваженнями до виголошених доповідей, готувати письмові рецензії тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.

Босак Н. Ф. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів південно-східного регіону України: дис...канд..пед.наук. Одеса, 2003. 260 с.

Головач Ю. В. Контроль рівня сформованості

професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу (на матеріалі англ. мови): дис.... канд.пед.наук. Київ, 1997. 239 с.

Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова: (Фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія). Завдання і вправи: Навч. пос. К.: Вища школа, 1995. 151 с.

REFERENCES

Bakum, Z.P. (2008). *Teoretyko-metodychni zasady navchannya fonetyky ukrayins'koyi movy v himnaziyi [Theoretical and methodological principles of studying the phonetics of the Ukrainian language in high school]*. Kryvyy Rih: Vydavnychyu dim/ [in Ukrainian].

Bosak, N.F. (2003). *Formuvannya fonetyko-orfoepichnoyi kompetentsiyi studentiv filolohichnykh fakul'tetiv vyshchikh navchal'nykh zakladiv pivdenno-skhidnoho rehionu Ukrayiny [Formation of phonetic-orthoepic competence of students of philological faculties of higher educational institutions of the south-eastern region of Ukraine]*. *Candidate's thesis*. Odessa . [in Ukrainian].

Holovach, YU.V. (1997). *Kontrol' rivnya sformovanosti profesiyno-fonetychnoyi kompetentsiyi studentiv pershoho kursu movnoho pedahohichnoho vuzu (na materialy anhl. movy) [Control of the level of formation of vocational and phonetic competence of students of the first year of the language pedagogical university (on the material of the English language)]*. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Tots'ka, N.I. (1995). *Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: (Fonetyka, orfoepiya, hrafika, orfohrafyia). Zavadannya i vpravy [Contemporary Ukrainian Literary Language: (Phonetics, Orthography, Graphics, Spelling). Tasks and Exercises]*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

Nina Bosak,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD. in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Faculty of the Ukrainian Philology and Teaching Methods of Profession-Oriented Disciplines, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", 26 Staroportofrankivska Str., Odessa, Ukraine

SPECIAL SEMINARS IN PHONETICS AND ORTHOEPY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AIMED AT STUDENTS OF PHILOLOGICAL DEPARTMENTS

The essence of the concept "special seminar" (or a workshop) is substantiated and defined in the article; the methodology of conducting special seminars on phonetics and orthoepy of the modern Ukrainian literary language targeted to the students majoring in Philology is elaborated and described. A special workshop on phonetics and orthoepy as a special form of educational work covered the following stages: orientation classes, organizational classes and workshops. Taking into account the fact that a special seminar is the most advanced study of a particular topic of the course, a special seminar on the topics "Phonostylistics" and "Phonosemantics" was aimed at acquainting students with such means of phonetic expression as sound patterning, alliteration, assonance, etc. The consideration of the controversial issues regarding the hypothetical connection of the language sounds with the word meaning was an important element of the special seminar. The acquaintance of the students with the expressive resources of intonation facilitated the expressiveness of the students' oral speech; in this respect, intonation-centred trainings were conducted. The use of tape recordings of exemplary speech with subsequent analysis and compilation of the texts score contributed to the development of the students' ability to use rationally the components of intonation (melody, logical stress, speech tempo, pauses), and, therefore, to realize various semantic and emotional shades while speaking. A special seminar in higher school promotes the development of abilities to deliver a report, to act as opponents using substantiated critical remarks to delivered reports, to prepare written reviews, etc.

Keywords: *means of phonetic expressiveness, orthoepy, special seminar (workshop), phonetics, phonosemantics.*

Подано до редакції 09.10.2018 р.

ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Редакція приймає до друку наукові статті з педагогіки, що раніше не публікувалися до фахового наукового журналу «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», що внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (українською, англійською, російською) електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у листі вказати прізвище автора).

Стаття обов'язково повинна містити такі елементи (без їх зазначення в тексті окремим реченням): постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями; аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми; формулювання мети статті; висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження із зазначенням методів дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.

ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ. Стаття, не оформлена згідно з вимогами, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається.

УВАГА! Не допускається використання результатів, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.

Орієнтовний обсяг статті – 10–16 сторінок формату А4.

Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:

Рукопис подавати у форматі *.doc чи *.rtf (MSWord): шрифт – Times New Roman, кегель – 14, відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту. Поля: верхнє і нижнє – 2 см, правє – 1,5 см, лівє – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються, текст набирається без переносів.

Структура статті:

1. Індекс УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна).
3. Наступний рядок – назва статті великими буквами напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – *анотація мовою статті* (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг 8–12 рядків.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «**Ключові слова**» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив).
6. Через рядок – основний текст статті.
7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати за стилем АРА, наприклад (Іванов, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Іванов, 2018: 120).
8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.
9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. Після основного тексту статті подається список **літератури**. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «**ЛІТЕРАТУРА**» великими буквами пишеться вирівняно зліва з абзацним відступом. Нижче подаються за алфавітом використані літературні джерела, відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».
11. **REFERENCES** оформлюється згідно зі стандартом АРА.
12. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.
13. Після викладу матеріалу статті подається інформація російською чи українською мовою (іншою від мови тексту статті) та англійською про авторів (*ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна)*), назва статті великими літерами, авторське резюме обсягом 1800 знаків, разом з ключовими словами. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мета статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати.
14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Авторам (за виключенням докторів наук) разом зі статтею подавати до редакції такі завірені документи:

рецензію-відгук спеціалістів у відповідній галузі науки або витяг із протоколу засідання кафедри (лабораторії) про обговорення статті та рекомендацію її до друку.

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у листі вказати прізвище автора).

Грошовий переказ сплачується **після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку**. Редакційна колегія залишає за собою право перевіряти отримані статті на наявність плагіату, віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхиляти ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямам журналу.

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!