

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО
ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 6 (125) 2018

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

№ 6 (125) 2018

ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

ББК 72

Н 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
28.12.2018 р. (Протокол № 5)

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 6 (125). Серія: Педагогіка. Одеса: ПНПУ
імені К. Д. Ушинського, 2018. – 65 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 29.12.2018 р.
Підписано до друку 30.12.2018 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

№ 6 (125) 2018

ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky

BBC 72

H 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6>

Recommended for printing and dissemination via the Internet by the Academic Council of
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
28 December, 2018 (Minutes № 5)

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 6 (125). Series: Pedagogy. Odesa: SUNPU
named after K. D. Ushynsky, 2018. – 65 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 December, 2018.
Signed for printing on 30 December, 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>Лоу Яньхуа</i>	<i>Педагогічні умови і методи формування орфоепічної культури майбутніх викладачів вокалу</i>	<i>7</i>
<i>Геркєрова О. М.</i>	<i>Професійно спрямоване іношомовне спілкування вчителя іноземної мови як складник комунікативної компетентності</i>	<i>12</i>
<i>Московчук Н.</i>	<i>Чинники позитивної адаптації студентів-іноземців в україномовному освітньому просторі України</i>	<i>18</i>
<i>Масур Г. С.</i>	<i>Стратегічна компетенція як компонентна детермінанта професійної компетентності майбутніх перекладачів</i>	<i>25</i>
<i>Русалкіна Л. Г.</i>	<i>Характеристика англомовної професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх лікарів</i>	<i>32</i>
<i>Лецій Н. П.</i>	<i>Методологічний вектор дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку</i>	<i>37</i>
<i>Руденко Ю. А., Галятовська К. С.</i>	<i>Методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти</i>	<i>43</i>
<i>Кірдан О. П.</i>	<i>Інформаційно-когнітивний підхід дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти</i>	<i>50</i>
<i>Линенко А. Ф.</i>	<i>Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи</i>	<i>55</i>
<i>Кьон Н. Г., Чжу Юньжуй</i>	<i>Методологічні засади підвищення пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу</i>	<i>60</i>

CONTENTS

<i>Loy Yanhua</i>	<i>Pedagogical conditions and methods aimed at the formation of orpheopic culture of the future teachers specialized in vocal</i>	<i>7</i>
<i>Gerkerova A.</i>	<i>Professional communication of a foreign language teacher as a component of a communicative competence</i>	<i>12</i>
<i>Moskovchuk N.</i>	<i>Factors of students' positive adaptation into the Ukrainian foreign language space of Ukraine</i>	<i>18</i>
<i>Masur H.</i>	<i>Strategic competency as a component determinant of the future translator's professional competence</i>	<i>25</i>
<i>Rusalkina L.</i>	<i>Characteristics of the english-speaking vocational speech activities of future doctors</i>	<i>32</i>
<i>Leshchii N.</i>	<i>Methodological vector of the study of physical-healthy work with children with complex deficiency development</i>	<i>37</i>
<i>Rudenko Yu., Haliatovska K.</i>	<i>Methodological support aimed at the formation of the speech and creative competence of the future preschool educators</i>	<i>43</i>
<i>Kirdan O.</i>	<i>The informational and cognitive approach to the study of theory and practice of the future economists' professional training in the system of continuous education</i>	<i>50</i>
<i>Linenko A.</i>	<i>Hermeneutic approach in pedagogy and its principles</i>	<i>55</i>
<i>Koehn N., Zhu Yunrui</i>	<i>Methodological principles of future singing teachers' cognitive activity development</i>	<i>60</i>

Лоу Яньхуа,
аспірантка,

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

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

У статті розглянуто актуальні питання формування у співаків орфоепічної культури як важливого складника адекватного відтворення художнього замислу композитора та його донесення до слухачів. Визначено сутність поняття вокально-орфоепічної культури як здобутку національно-культурної спадщини, її зв'язок з особливостями вимови, властивим кожній нації й народу.

Розглянуто особливості дослідження проблем орфоепії в лінгвістиці, фонетиці, театральному мистецтві. Визначено роль вокальної орфоепії у педагогічній діяльності, значущість донесення навчальної інформації, її сенсу до реципієнтів, а також специфіку прояву вокально-орфоепічної культури у співацько-виконавській діяльності.

Обґрунтовано педагогічні умови успішного формування в майбутніх викладачів вокалу вокально-орфоепічної культури: стимулювання в майбутніх фахівців усвідомлення ґрунтовної значущості вокально-орфоепічної культури для досконалого втілення художньо-образного змісту й сенсу вокальних творів. Визначено роль свідомого ставлення до ролі мови як важливого складника національної культури, становлення вокального мистецтва; цілеспрямований розвиток вокально-фонетичного слуху як засади формування здатності до утримання цілісного внутрішньо-слухового уявлення, здійснення самоконтролю й самокорекції; формування у студентів здатності до творчого, гнучкого і варіативного застосування автоматизованих орфоепічних навичок, відповідно інтонаційно-стильовим особливостям певного твору.

Визначено педагогічні умови формування вокально-орфоепічної культури в майбутніх викладачів вокалу, серед яких – включення студентів у суспільно-культурне середовище, активні форми студентського спілкування й життєдіяльності; формування знань у галузі фонетичних особливостей вимови, основ техніки звукоутворення, специфічних відмінностей вимови у різних мовах, їх зіставлення з рідною мовою співака; удосконалення перцептивно-орфоепічного слуху та артикуляційної техніки на засадах застосування методів порівняльного слухового аналізу, фонаційно-аналітичного аудіювання тексту у виконанні носія мови, в озвученні за допомогою «перекладача» в системі «Google», самоаналізу запису власної вимови, методу порівняння детального «підстрочного» та узагальнено-літературного перекладу іноземних текстів поетичних творів, покладених у основу вокальних феноменів.

Обґрунтовано, що застосування вокально-орфоепічних навичок має відбуватися на високому рівні усвідомлення специфіки їх утворення й застосування в реальній виконавській практиці, зорієнтованого на досягнення інтерпретаційно-стильової ідентичності виконавства.

Ключові слова: підготовка до викладання вокалу, орфоепічна культура, педагогічні умови й принципи.

Невпинний процес збагачення міжнародних культурних, творчих контактів, характерний для сучасного суспільства, породжує перед вокальною освітою завдання, які потребують нагального вирішення. У колі питань, актуальність яких постійно зростає, є формування вокально-орфоепічної культури майбутніх фахівців, зумовлена зростанням у музичній спільноті інтересу до збагачення репертуару творами, що представляють музичну культуру різних країн, народів, а також стремлінням до їх автентичного виконання на мові створення вокальних феноменів. Здебільшого, це спадщина композиторів, творчість яких належить до здобутку не тільки їхнього національної (італійської, німецької, російської, французької, англійської, української) культур, а й стала помітним явищем у сучасному світовому полі й належить до скарбниці світового вокального мистецтва.

Проблема набуття вокально-орфоепічної культури стосується і співу рідною мовою вокаліста,

що зумовлюється специфічними відмінностями вокальної вимови від її побутових форм, важливістю оволодіння нею для донесення вербально-поетичного сенсу музичного твору до слухачів.

Слід врахувати, що зростає і популярність отримання молоддю вокальної освіти за межами батьківщини, зокрема – в Україні, що ставить перед студентами у процесі вокальної освіти завдання оволодіти навичками розуміння й вимови вербальних текстів вокальних творів на різних, зокрема – і українській, мовах.

Значущість зазначеної проблеми зумовлена тим, що як свідчать праці науковців – В. Смельянова, В. Ковбасюка, В. Садовського, Г. Ткаченко, П. Турянського, своєрідність співацької артикуляції, звукоутворення, техніки формування певних фонем і звуків, вироблених у мові впродовж всієї історії становлення національної мовленнєвої культури й традицій вокального інтонування щільно пов'язана з художньою сутністю національного вокального мистецтва, тому дотримання цих норм є

неодмінною умовою досягнення стильової адекватності, національно-мовної ідентичності у вокальному виконавстві.

Натомість практика показує, що в підготовці студентів до виконання вокальних творів у відповідності до особливостей музично-національного стилю, зокрема – і засобами сформованих навичок вокальної орфоєпії (як рідною, так і іноземною мовами) більшість викладачів достатньої уваги не приділяє. В результаті, недостатня якість володіння студентів вокально-орфоєпічною культурою нерідко не дозволяє їм досягати належного рівня художньої досконалості й стильової адекватності у виконуваному репертуарі.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов, за яких формування орфоєпічної культури у майбутніх викладачів вокалу буде відповідати вимогам національного стилю та сприяти якісній підготовці до вокально-професійної діяльності.

З метою вирішення зазначеної мети уточнимо сутність понять: «орфоєпія», «орфоєпічна культура», та специфіку їх прояву у вокально-виконавській діяльності та обґрунтуємо педагогічні умови підвищення ефективності формування в майбутніх викладачів зазначеного феномена.

Під орфоєпію розуміють правильну вимову тексту (від грецької: *orthos* – правильний і *epos* – мова). Питання орфоєпії та навичок вимови вербальних текстів є предметом дослідження різних наукових галузей. Це передусім лінгвістика, в межах якої значна увага приділяється проблемам вдосконалення слухового сприймання та ідентифікації текстів, культурі вимови й спілкування, стилям усного мовлення, особливостям вербально-сміслового сприйняття художньо-літературних текстів. Важливим розділом лінгвістики є фонетика (з грецької *phonetikos* – звуковий, голосовий), який присвячується питанням звукової будови мови, артикуляційних та акустичних особливостей окремих фонем, закономірностям їх сполучення в мовленнєвому потоці, техніці відтворення у рухово-позиційних варіантах артикуляції, інтонуванні, членуванні мовленнєвого руху на склади, фрази, речення тощо. (М. Бахтін, Л. Віготський, Б. Лихачов, Р. Потєбня, О. Щерба та ін.).

У працях зазначених науковців доведено, що традиції вимови в кожного народу, в кожній країні утворюються в результаті багатовікового процесу, а уявлення про «норми» цієї вимови виробляються в результаті вивчення й узагальнення науковцями національних традицій, типових мовленнєвих норм, узагальнення артефактів літературного, риторичного й театрального мистецтва. Звернення до цих галузей мовленнєвої діяльності як еталонних зумовлено тим, що саме там формуються уявлення про норми мовленнєвої комунікації, а сформованість орфоєпічних навичок розглядається як найважливіше завдання у досягненні розбірливості тексту й досягненні порозуміння в усному спілкуванні. Особливого значення набуває орфоєпічна досконалість у художній мові, зокрема –

у театральній педагогіці: адже розбірливість, виразність, орфоєпічна досконалість вимови пов'язуються з майстерністю читця, артиста в донесенні змісту тексту, а з цим – і драматургії твору, сенсу й «над-сенсу» художнього замислу автора до слухачів (М. Абалкин, С. Беррі, М. Кнебель, В. Немирович-Данченко, М. Чехов, К. Станіславський та ін.).

Суттєве значення культурі вимови надається і в педагогічній науці, що пояснюється значущістю вербальних форм комунікації в освітньому процесі, роллю безпосереднього спілкування педагога зі своїми вихованцями, важливістю володіння фахівця майстерністю педагогічної риторики, що становить запоруку донесення до учнів змістової інформації, а також надання останнім прикладу культури спілкування (М. Фіцула, Л. Степанова, В. Ягупов та ін.).

Розглядаються питання орфоєпії також у вокально-педагогічній науці, пов'язуючись з уявленнями про особливості втілення мовних закономірностей у процес вокального інтонування. Відзначається, що, хоча дотримання норм мовленнєвої орфоєпії є основою вироблення вокально-орфоєпічної вимови, натомість між ними існують і суттєві розбіжності, які мають враховуватися в роботі над формуванням навичок вокальної артикуляції. Зацікавленість проблемою вокальної орфоєпії проявляється в різноманітті підходів до її вивчення. Так, формування зазначеного феномена як невід'ємного складника виконавської та вокально-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу вивчається Ю. Ільїновим, Е. Ручьєвською, Л. Цеплігіс та ін., проблеми фізіологічних підстав у вдосконаленні вокальної вимови досліджують В. Багадуров, В. Ємельянов, К. Виноградов, Л. Дмитрієв, В. Морозов та ін., значущість орфоєпічної досконалості вокального інтонування у вихованні в студентів художнього смаку й почуття стилю висвітлюються в працях Б. Базилікута, О. Єрошенко, А. Ковбасюка, А. Кулієвої, Т. Ткаченко та ін.).

Цінними для розгляду зазначеної проблеми є також праці, в яких досліджуються питання співу нерідною мовою, здійснення порівняльного аналізу особливостей звукового ладу, способів вимови звуків і фразування, а також встановлення особливостей їх прояву через вдосконалення мовно-артикуляційної техніки в українській, італійській, німецькій, російській, китайській та інших культурах (Н. Бориско, Н. Кьон, О. Мамікіна, В. Садовніков, Б. Хоффман, Цзінь Нань, Чжан І та ін.).

Значна увага приділяється питанням орфоєпії у галузі музикознавства, етномузикології – з погляду ролі вимови й мовної інтонації на становлення національного стилю музичного інтонування, при чому – не тільки у вокальному, а й інструментальному мистецьких жанрах (П. Живов, І. Ляшенко, Н. Нургаянова, О. Самойленко, С. Тишко, Н. Шахназарова та ін.). У цих дослідженнях визначається, що вплив мовленнєвої інтонації на музичну мову є глибоким і всебічним,

він проявляється як на фонетичному, інтонаційно-мовному, так і на синтаксичному та виконавсько-художньому рівнях (Ю. Асаббев, Л. Безбородько, С. Шип) та впливає на вироблення загального інтонаційного словника епохи, певної країни, народу (за Б. Асаф'євим), «звукового іміжду цивілізації» (за Є. Васильченко).

Зазначене дає підстави визначити поняття орфоепічної культури як феномена культурно-стильового рівня, що стає визначальним у досягненні співаком художньої досконалості у вокально-виконавській діяльності. Отже, не викладає сумніву значущість вокально-орфоепічної культури у підготовці майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності, а також наявність проблеми її формування у студентів, що навчаються в українських вищих освітніх закладах. Відтак, це потребує забезпечення відповідних умов та вироблення спеціального комплексу методів педагогічного впливу на формування означеного феномена.

У обґрунтуванні першої педагогічної умови формування вокально-орфоепічної культури у майбутніх викладачів вокалу виходимо з того, що оволодіння технологією орфоепічно досконалого вокального інтонування не обмежується питаннями артикуляційно-співацької техніки, а базується на здатності співака заглибитись у філософію, історію епохи, країни, долучитись до естетичних уявлень, особливостей її мистецького світу, «художньої аури», національного менталітету, тобто до особливостей культури, що знаходять відбиток у творчості композиторів, які презентують культуру у своїй творчості.

Позитивний вплив на цей процес становить усвідомлення студентом нерозривної єдності цієї сукупності знань та осмислення проблем виконавської культури музиканта, вокаліста, а розуміння творів включатиме поглиблене ознайомлення з епохою, стилем і творчим портретом авторів твору, з колом музично-поетичних образів і художніх ідей, закладених у ньому поетом та композитором у їх діалектичній єдності.

Реалізація цієї умови потребує посиленої уваги до формування у студентів здатності самостійно узагальнювати знання, набуті на різних дисциплінах, досягати гнучкості мислення, креативності в їх застосуванні. З цього виходить доцільність застосування методів, які мають сприяти поглибленню знань, яких майбутні фахівці набувають на загальноосвітніх дисциплінах та на фахових заняттях з метою формування в них свідомого ставлення до формування виконавської культури. Цьому сприяє забезпечення міжпредметних зв'язків між дисциплінами філософсько-естетичного, музично-історичного й музично-теоретичного циклів, спрямованих на формування у студентів здатності до художньо-якісного з погляду стильової довершеності виконання вокальних творів, у тому числі – і завдяки володінню навичками фонаційно-артикуляційної техніки та культури вокально-

орфоепічної вимови, розробка характеристики й методичного супроводу до засвоєного репертуару, створення презентаційних медіа-проектів з представленням вокального твору як частки культури певної епохи, художнього напрямку, творчого стилю автора, його інтерпретації різними виконавцями тощо.

У обґрунтуванні другої педагогічної умови виходимо з визнання того, що вокальні дії піддаються коректуванню тільки на засадах умовно-рефлекторних зв'язків між слуховими уявленнями і співочими діями.

Визнання цього факту дозволило визначити другою педагогічною умовою успішного формування орфоепічної культури студентів цілеспрямований розвиток у них вокально-фонетичних уявлень, орфоепічно-досконалого вокального слуху.

Нагадаємо, що у вокальній методиці широко застосовується поняття вокального слуху, під яким розуміється «...особливий вид музичного слуху, який поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний музичний слух, а також «вокально-тілесну схему» (Юцевич, 1977: 29). Його сутність, на думку В. Штепи й В. Бородуліна, полягає «...не просто в сприйманні, але в активному сприйманні звуку, в умінні усвідомити і відтворити принцип його утворення» (Штепа, 2015: 518).

Ефективними методами формування вокально-орфоепічного слуху в майбутніх фахівців мають стати удосконалення артикуляційної техніки як важливого способу в розвитку здатності до диференційованого сприйняття й аналізу особливостей артикуляції текстів різними мовами, у різних виконавських манерах, формування навичок самоконтролю й корекції своїх вокально-артикуляційних дій та їх спрямування на стилістично й інтонаційно досконале інтонування. Ефективними методами мають стати порівняльний слуховий аналіз, аудіювання іноземного тексту у його виконанні «носіями мови», уважний аналіз особливостей автоматизованої вимови тексту в програмі «перекладач» у системі «Google», ознайомлення й порівняння детального «підрядкового» та узагальнено-літературного перекладу поетичного твору, який покладено в основу репертуару, що виконується. Крім того, в роботі з іншомовними творами важливим є ознайомлення із фонетичними особливостями відповідної мови, основами техніки звукоутворення, її специфічними відмінностями на засадах зіставлення з рідною мовою співака.

Важливу роль у формуванні вокального, досконалого з погляду орфоепічної культури, слуху має відігравати подолання іноземними студентами мовного бар'єру, чому мають сприяти їх включення у суспільно-культурне середовище, активні форми культурно-дозвіллевого спілкування й життєдіяльності, відвідування концертів, музичних спектаклів, перегляд телепередач тощо.

В обґрунтуванні третьої педагогічної умови формування вокально-орфоепічної культури у студентів звернемо увагу на те, що реальна

виконавська практика охоплює безкінечний комплекс варіантів втілення певних орфоепічних навичок у текстовий і вокально-інтонаційний контекст у залежності від мовного складу, до якого входить та чи та фонема, від інтонаційно-виконавських умов, зокрема – теситури мелодії, характеру твору, співочо-виражальних засобів – динаміки, акцентування, звуковедіння (Б. Базилікут, О. Єрошенко, А. Ковбасюк, А. Кулієва, Т. Ткаченко та ін.).

Нерідко цей факт приводить у широкий практиці до думки, згідно якої мовна орфоепія у співі може піддаватись істотній редукції, а співати іноземними мовами можливо, підписавши рідною мовою підрядкову транскрипцію. У результаті, викладач і співак-початківець починають орієнтуватися на вигадані співочо-орфоепічні норми вимови, дотримуючись їх у навчанні й оцінюванні якості вокального виконавства. Таке ставлення до орфоепічних норм у співі, як справедливо зазначає з цього приводу П. Турянський, приводить до того, що для «зручності» вокалізування, особливо на високих нотах при їх прикриванні, деякі співаки замінюють відтворення голосних звуків іншими голосними, що «...може привести до спотворення слова, а інколи навіть до неестетичного звучання» (Турянський, 2002: 103). Відтак, застосування вокально-орфоепічних навичок має відбуватися на високому рівні усвідомлення їх значущості для співацької практики, зорієнтованої на досягнення інтерпретаційно-стильової ідентичності у виконавській діяльності.

Визнання значущості цього положення становить підґрунтя для визначення третьої педагогічної умови формування орфоепічної культури в студентів, а саме – стимулювання в майбутніх фахівців усвідомленого-творчого підходу до гнучкого і варіативного застосування автоматизованих орфоепічних навичок, продиктованих інтонаційно-стильовими особливостями твору, що виконується.

Важливість зазначеної педагогічної умови визначається й тим, що у своїй подальшій вокально-професійній діяльності студент має збагачувати репертуар, самостійно опановувати нові твори, а можливо – і нові стилі, мовами, тобто – бути готовим до самовдосконалення своїх орфоепічних

навичок. Крім того, потреба в усвідомленому і творчому ставленні до проблем орфоепічної культури важлива з погляду готовності майбутніх фахівців до формування фонаційно-артикуляційних навичок у своїх вихованців, засвоєння теоретико-методичних засад їх утворення, методикою їх формування з врахуванням відмінностей різних мов та індивідуальних особливостей співака.

Реалізація цієї умови потребує організації вокально-освітнього процесу на засадах поетапного зростання самостійності і творчої активності студентів у всіх різновидах вокально-виконавської та методико-практичної діяльності: як у процесі розучування, інтерпретації і підготовки вокальних творів до сценічного виконання, так і в навчанні співу своїх вихованців. Важливу роль має відігравати й цілеспрямоване ускладнення комплексу самостійних і творчих завдань, пов'язаних з питаннями формування орфоепічної культури в майбутніх фахівців. У їх числі виділимо завдання творчо-виконавського, творчо-продуктивного та творчо-методичного характеру. До перших – відносимо завдання, пов'язані з проблемами інтерпретації вокальних творів та особливостями втілення художнього задуму на засадах сформованих орфоепічно-вокальних навичок, досягнення певного стилю і втілення художньо-образного змісту творів.

Завдання другого роду – творчо-продуктивного характеру, стосуються активізації творчої самостійності майбутнього фахівця у справі вдосконалення методики формування орфоепічно-вокальних навичок, систематизації та самостійної розробки нових вокально-орфоепічних вправ і вокалізів, спрямованих на подолання труднощів, властивих певному твору або на подолання існуючих у співака недоліків вокальної вимови.

Відтак, удосконалення в студентів вокально-орфоепічної культури у процесі реалізації зазначених педагогічних умов має сприяти формуванню в них готовності до стилістично-достовірного й досконалого втілення національно-мистецької своєрідності вокальних творів, донесенні їх художнього сенсу до слухачів та успішного виховування у зазначеному аспекті своїх майбутніх вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

Турянський П. Слово – основа виразності у вокальному виконавстві. *Молодь і ринок*. 2002. №1 (84), С. 103-105.

Штепа Ж. В., Бородулін В. Т. Вокальний слух як основний чинник вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Сучасні*

інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2005. №43. С. 518-523.

Юцевич Ю. Є. *Словник*. Київ, Музична Україна, 1977.

REFERENCES

Turyans'kyu, P. (2002). Slovo – osnova vyraznosti u vokal'nomu vykonavstvi. [The word is the basis of expressiveness in vocal singing]. *Molod' i rynok* – Youth and the market. Vol. 1 (84), pp. 103-105 [in Ukrainian].

Shtepa, ZH.V.& Borodulin, V.T. Vokal'nyy slukh yak osnovnyy chynnyk vokal'noy pidhotovky maybut'oho vchytelya muzychnoho mystetstva. [Vocal hearing as the main factor of vocal training of the future teacher of musical art]. *Suchasni informatsiyini tekhnolohiyi ta innovatsiyini metodyky navchannya* v

pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative methods of training in the training of

specialists: methodology, theory, experience, problems. Vol. 43. pp. 518-523 [in Ukrainian].

Yutsevych, YU.YE. (1977). Slovnyk. [Dictionary]. Kyiv, Music Ukraine [in Ukrainian].

Loy Yanhua,

Postgraduate student,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODS AIMED AT THE FORMATION OF ORPHEPIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS SPECIALIZED IN VOCAL

The article deals with the topical issues regarding the formation of the singers' orphoeptic culture as an important condition for an adequate reproduction of the composer's artistic vision and his / her presentation to the audience. The essence of the notion "vocal-orphoeptic culture" as the achievement of the national-cultural heritage as well as its connection with the peculiarities of pronunciation characteristic of each nation and people are determined.

The peculiarities of the study related to the problems of orthoepy in linguistics, phonetics, and theatrical art are considered. The role of vocal orphoeopy in pedagogical activity, the importance of the presentation of educational information, its meaning for the recipients, as well as the specificity of the manifestation of vocal-orphoeptic culture in singing and performing activities are determined.

The pedagogical conditions for successful development of the teachers' vocal and orphoeptic culture are grounded: stimulation of the future specialists to realize the fundamental importance of the vocal-orphoeptic culture for the perfect embodiment of the artistic-figurative content and the meaning of vocal works.

The roles of conscious attitude to the role of language as an important component of national culture and to the formation of vocal art are determined. The author highlights the significance of these preconditions: purposeful development of vocal-phonetic hearing as the basis for the formation of the ability to maintain a holistic intra-auditory presentation, self-control and self-correction; the formation of the students' abilities of creative, flexible and varied application of automated orthoepic skills in compliance with intonational and stylistic features of a particular work.

The methods facilitating the formation of the vocal-orphoeptic culture of the future teachers specialised in vocal are determined: involvement of students into the socio-cultural environment, active forms of students' communication and life; the formation of their knowledge in the field of phonetic peculiarities of pronunciation, fundamentals of sound production, specific differences in pronunciation in different languages, their comparison with the native singer's / speaker's mother tongue; The improvement of perceptual-orphoeptic hearing and articulation techniques based on the use of methods of comparative auditory analysis, phonation-analytic listening of the text performed by a native speaker, its voicing by means of the "translator" in the system of "Google", self-analysis of their own recorded pronunciation, the method of comparing the detailed and implicated issues alongside with the generalized-literary translation of the texts constituting foreign poetic works which are used as the basis for vocal phenomena.

It is substantiated that the use of the vocal-orphoeptic skills should take place at a high level of awareness of their formation specificity and application in real performing practice, their awareness being focused on achieving the interpretation-style identity with the performance.

Keywords: *training in teaching vocal, orthoepic culture, pedagogical conditions and principles.*

Подано до редакції 29.10.2018 р.

Олександра Михайлівна Геркерова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНЕ ІНШОМОВНЕ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено теоретичним і практичним питанням методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема її складнику – професійно спрямованого іноземного спілкування. Розкрито питання сутності, структури, компонентів і функцій спілкування, міжособистісної взаємодії та діалогічного характеру спілкування суб'єктів. Подано визначення міжособистісної взаємодії, комунікативної компетенції та її зв'язку з теоретико-лінгвістичною компетенцією як складників комунікативно-мовленнєвої компетентності. Розроблено та впроваджено експериментальний комплекс завдань на формування комунікативно-мовленнєвої іноземної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та професійно спрямованого іноземного спілкування.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва компетентність, учитель іноземної мови, професійно спрямоване іноземне спілкування, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетенція, комунікація, спілкування.

Особливого значення в останні десятиліття набуває проблема людського спілкування. У процесі розвитку та еволюції людина проходила різні стадії: «*homo habilis*» (людина прямоходяча, «*homo potens*» (людина уміла), «*homo sapiens*» (людина розумна). Нашу еру, на думку багатьох учених, можна було б назвати ерою людини, яка говорить – «*homo loquens*» оскільки, сучасне суспільство так чи так зайнято переданням або сприйняттям інформації, що передбачає комунікативну діяльність (Немирович, 2012: 65). Розвиток міжнаціональних та міжкультурних зв'язків, творчої ініціативи, глобалізаційних процесів, заснованих на комунікації, спілкуванні між людьми, оскільки реалізація будь-яких планів і намірів людства не можлива без спілкування і взаємодії. У процесі соціального розвитку змінювалися форми спілкування, відповідно до вимог і запитів суспільства, відбувалося накопичення і збагачення людських знань, досвіду. Відповідно до цього змінювалися форми, функції та зміст спілкування як унікального соціального явища. При переході від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства в сучасних умовах виникає необхідність подолання комунікативних бар'єрів, насамперед у сфері освіти для отримання доступу до нових інформаційних технологій, основна умова для подолання мовного бар'єру – вивчення чужих мов і переклад. Прискорення і вдосконалення інформаційних процесів призводить до посилення міжнаціональної комунікації і цілеспрямованих взаємовідносин, підвищує стійкість цієї системи.

Б. Ф. Ломов підкреслював, що «...будь-який акт безпосереднього спілкування – це вплив людини на людину, а саме – їхня взаємодія. Процес

спілкування будується як система сполучених актів взаємодії» (Ломов, 2001: 76). Для вчителя іноземної мови спілкування як психолого-педагогічний феномен є засновничим для професійної діяльності. Зрозуміло, що успішність роботи педагога – вчителя іноземної мови – безпосередньо залежить від його комунікативної компетентності, оскільки викладання – це, передусім, спілкування з аудиторією (студентами, учнями). Наявність необхідних комунікативних якостей та вмій є запорукою успішного формування професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і практично апробувати комплекс завдань для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема її складовника – професійно спрямованого іноземного спілкування.

Започатковуючи дослідження професійного іноземного спілкування майбутніх учителів іноземної мови, як складники комунікативно-мовленнєвої компетентності, спиралися на наукові положення про формування особистості, про педагогічні функції спілкування, положення і категорії теорії пізнання, вчення зв'язок мови, мовлення і мислення. Психолого-педагогічної основою дослідження стали концепції Л. С. Виготського, О. М. Зарецької, О. О. Леонтьєва, І. П. Подласого, С. Л. Рубінштейна, І. І. Риданової та інших про роль, види і функції педагогічного спілкування. Дослідження ґрунтується на сучасних теоріях, які розкривають сутність, структуру і функції спілкування, взаємовідносин та міжособистісної взаємодії (О. О. Бодальов, К. А. Кан-Калик, Е. В. Клюєв, О. О. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін.),

діалогічний характер спілкування суб'єктів (М. М. Бахтін, А. В. Брушлинський, М. С. Каган, П. Л. Соперта ін.), теорії розвитку особистості в спілкуванні (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Г. А. Кудрявцева, Б. Ф. Ломова ін.).

У соціальній психології у структурі спілкування виділяються три основних компоненти: комунікативний обмін, взаємодія і сприйняття людини людиною. Все це свідчить про складність структури спілкування та формування компетентності у спілкуванні. У найширшому сенсі комунікативна компетентність визначається як компетентність в міжособистісному сприйнятті, міжособистісній взаємодії. У зв'язку з цим є слушним досвід Великої Британії у галузі викладання англійської мови іноземцям, пов'язаний з гуманістичним підходом. Суть його полягає в тому, що навчальний предмет (іноземна мова) поєднується із почуттями, переживаннями, досвідом і життям учнів.

Гуманістичне навчання має на меті цілісне виховання особистості в інтелектуальному і емоційному вимірах. Основними положеннями гуманістичної освіти в Великій Британії є:

1. Забезпечення навчання таким середовищем, яке сприяло б розкриттю повного потенціалу учня.

2. Зростання особистості і її пізнавальної спроможності – завдання школи. Тому школа повинна мати справу з обома вимірами особистості – когнітивним (інтелектуальним) і афективним (емоційним).

3. Щоб навчання стало більш ефективним, необхідно визнати і широко використовувати емоції учнів.

4. Будь-яка людина, в тому числі і школяр, прагне до реалізації свого потенціалу, і в цьому не слід йому заважати.

5. Мотивуючим чинником у навчанні є пізнання і відкриття самого себе в ході освітнього процесу.

6. Зростання самоповаги учня сприяє його кращому навчанню. З цією метою у процесі навчальних занять необхідно використовувати такий матеріал і таку діяльність, яка б допомагала учневі знаходити в собі та інших людях позитивні риси.

7. Необхідно враховувати також, що кожен студент має власні мотиви та стратегії вивчення іноземної мови (Шаховський, 1995: 53-54).

Дослідники виділяють різні функції спілкування: соціальні, тобто планування та координація колективної трудової діяльності, управління або соціальний контроль (приписи членам суспільства), забезпечення міжгрупової взаємодії; соціально-психологічні функції контакту, отождолення або протиставлення (суб'єкт спілкується, щоб підкреслити, що він «свій», або навпаки, «чужий») тощо. Види функцій спілкування: пізнавальні, емоційні, виховні функції.

Класи функцій спілкування: інформаційно-комунікативні (пов'язані з переданням і прийомом інформації, пізнанням людьми один одного); регуляційно-комунікативні (регуляція людьми

поведінки один одного, організація спільної діяльності); афективно-комунікативні (визначають емоційну сферу людини). За характером використовуваних у спілкуванні засобів розрізняють мовленнєву комунікацію (письмову та усну), паралінгвістичну (жест, міміка, мелодія), матеріально-знакову (продукти виробництва, образотворчого мистецтва тощо).

Г. П. Щедровицький, зазначає відмінність комунікації і спілкування як процесу. «Комунікація – це значуще (інформативне) спілкування. Тексти комунікації несуть в собі інформацію і змінюються, при зміні ситуації з урахуванням плану майбутніх дій людини. Ось це і є акт комунікації» (Щедровицький, 1994: 105-106). Комунікація націлена на зміну ситуації і подальшу діяльність.

Р. П. Мільруд вважає, що «комунікативна компетенція складається із двох компонентів знань: знання мови і знання як досягти мети комунікації» (Мільруд, 2007: 18). У такому самому руслі розглядають комунікативну компетентність і ряд зарубіжних авторів (Savignon, 1983; Sheils, 1988; Widdowson, 1979). Процес спілкування трактується не тільки як передання і прийом інформації, а й регулювання відносин між партнерами.

Вважаємо, що комунікативна компетенція тісно взаємопов'язана з теоретико-лінгвістичною компетенцією, яка, на думку учених (К. С. Митюшовой, Ю. В. Срьоміна та ін.), заснована на знанні основних теоретичних положень про мову як суспільне явище, її зв'язки з мисленням, культурою народу, про виникнення і розвиток мови, співвідношення лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників у розвитку і функціонуванні мови; про системну організацію мови в складній взаємодії усіх її рівнів, структур і одиниць; сучасних напрямів у лінгвістиці і вміння критично їх оцінювати; основних етапів історії розвитку іноземної мови; особливостей функціональних стилів іноземної мови в усній і письмовій формах; основних принципів орфоєпії та орфографії іноземної мови. Комунікативна компетенція є поєднанням мовного, мовленнєвого та соціокультурного складників, а також професійно-комунікативних умінь. Професійно-комунікативні вміння означають знання про сутність, закономірності та особливості спілкування з учнем в умовах навчальної групи і вміння вербального і невербального спілкування для створення комфортної атмосфери взаємодії учителя з учнями та дітей один з одним, а також швидке і точне знаходження комунікативних засобів, адекватних ситуації взаємодії (Митюшова, 2010; Соловійова, 2001; Шаховський, 1995).

Започатковуючи експериментальне дослідження із формування професійно спрямованого іншомовного спілкування вчителя іноземної мови, як складника комунікативно-мовленнєвої компетентності, використано суб'єкт-суб'єктну схему спілкування. Вона передбачає рівність психологічних позицій учасників (обидва – суб'єкти), активності сторін, за якою кожна не тільки відчуває вплив, а й сама в рівній мірі впливає на іншу і визначає

комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

Дослідження проходило на факультеті іноземних мов, майбутніх фахівців у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))». Навчання студентів експериментальних груп (ЕГ) проводилось із використанням експериментального (авторського) комплексу завдань, а студенти контрольних груп (КГ) навчались за нормативною програмою ЗВО.

Було розроблено та адаптовано низку психолого-педагогічних вправ (Рудесташ, 1990; Чистякова, 2005), спрямованих на розвиток у студентів іншомовного мовлення, як:

- 1) засобу комунікації у професійно зумовлених ситуаціях;
- 2) форми існування і вираження мислення;
- 3) допомога студентам змінити структуру свого мовлення і експериментувати з вербальними і невербальними формами і засобами спілкування;
- 4) відпрацювання комунікативних умінь у групі;
- 5) оволодіння навичками висловлювання і прийняття зворотних зв'язків.

Вправи використовувались під час практичних занять з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення». Наведемо приклади вправ:

1. Група розподіляється на пари, студенти сідають на підлогу спина до спини і ведуть розмову (діалог) іноземною мовою на заздалегідь обрану тему. Наприклад: «творчість сучасних письменників», «культурно-просвітницька діяльність у школі», «сучасні підлітки та їхні уподобання», «життєві пріоритети молоді» тощо. Тему студенти обирають самі і можуть запропонувати власну. Учасники експерименту намагаються вести розмову (діалог) протягом 5-7 хвилин, потім повертаються обличчям один до одного і діляться враженнями.

2. Діалог (розмова) на теми на зразок попередньої вправи, але один з партнерів сидить, інший стоїть обличчям до нього. Через 5-6 хвилин вони міняють позиції, щоб кожен з них відчув відчуття «зверху» і «знизу». Потім діляться своїми почуттями.

3. Діалог (розмова) на теми з 1 вправи, але учасники не повинні використовувати позавербальні засоби спілкування.

4. Студенти отримують інструкцію: «Обміняйтеся фразами, які починаються словами “I have to” (я повинен), потім замініть у них слова “I have to” (я повинен) словами “I prefer” (я віддаю перевагу), зберігши незмінними інші частини. Потім вислухайте змінені фрази у твердженнях партнера. Поділіться своїми переживаннями. Те саме із фразами, що починаються словами “I can't”

(я не можу). І потім замініть у них “I can't” (я не можу) на “I wouldn't like” (я б не хотів). Поділіться з партнером своїм досвідом і подивіться, чи можете ви відчути свою здатність відмовитися, а не свою некомпетентність або безпорадність. Нарешті, по черзі з партнером скажіть три фрази, що починаються словами “I am afraid, that” (я боюся, що), і потім поміняйте “I am afraid that” (я боюся, що) на “I would like” (я хотів (ла) би), залишаючи інші частини фраз без змін.

По завершенні вправ проводили обговорення, в ході якого студенти мали усвідомити, що слова “I have to” (я повинен), “I can't” (я не можу), “I am afraid, that” (я боюся, що) заперечують їхню здатність бути відповідальним. Змінюючи свою мову, вони можуть зробити крок до підвищення відповідальності за власні думки, почуття і дії.

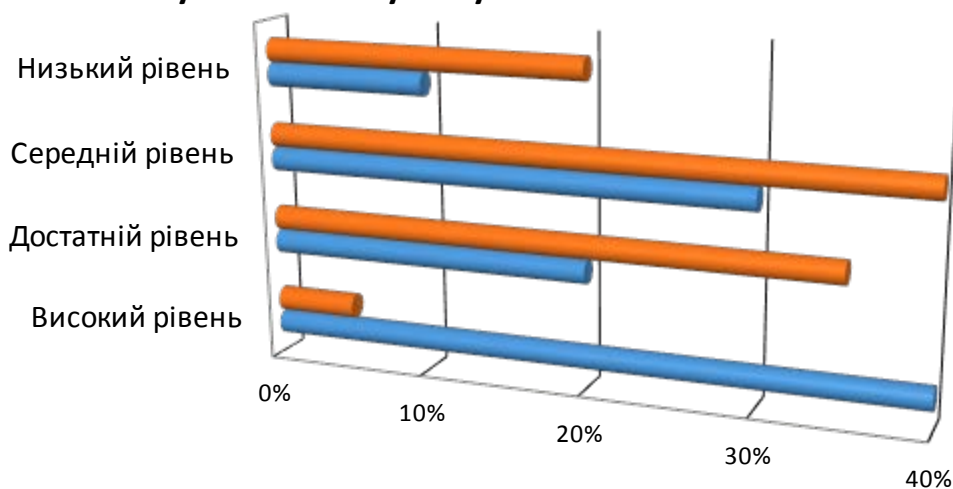
Окрім означених вправ широко використовувались прийоми активного слухання: розвиток думки співбесідника, парафраз, паузи, уточнення, підсумовування сказаного, невербальні сигнали (віддзеркалювання, похитування головою, заохочувальні пози, жести і міміка тощо). Студенти навчалися залагоджувати суперечки та конструктивно вирішувати змодельовані конфліктні ситуації. Проводились ділові, словесні та рольові ігри. Зауважимо, що всі вправи проводились виключно іноземною мовою.

По завершенні експериментального дослідження був проведений контрольний зріз знань, у ході якого з'ясувалося, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема її складникаової – професійно спрямованого іншомовного спілкування в експериментальній групі відбувалося більш ефективно порівняно з контрольною (див. рис. 1).

Результати представлені на рис. 1 свідчать, що високий рівень сформованості професійно спрямованого іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземної мови зафіксовано у 40% студентів ЕГ і 5% КГ, достатній – у 20% ЕГ і 35% КГ, середній – у 30% ЕГ і 40% КГ і низький – у 10% ЕГ і 20% КГ. Отримані результати підтверджують ефективність експериментальної методики і доцільність її подальшого розвитку, вдосконалення і впровадження у роботу ЗВО.

Формування професійно спрямованого іншомовного спілкування студента – майбутнього вчителя іноземної мови, є важливим засобом здійснення процесу формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Воно відбувається за допомогою формування складників гуманітарної культури студентів: інформаційної, інтелектуально-емоційної і діяльнісної, що є її базовою основою.

Рівні сформованості професійно спрямованого іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземної мови



	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ	5%	35%	40%	20%
ЕГ	40%	20%	30%	10%

Рис. 1. Рівні сформованості професійно спрямованого іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземної мови

Проведене експериментальне дослідження було засновано на засадах особистісно- та компетентісно-орієнтованого, гуманістичного навчання і має на меті цілісне виховання особистості в інтелектуальному і емоційному вимірах. Експериментальне дослідження довело, що формування комунікативно-мовленнєвої іншомовної

компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема її складника – професійно спрямованого іншомовного спілкування, відбувається більш ефективно із застосуванням методів, форм та вправ з розвитку професійно спрямованого іншомовного спілкування, порівняно з нормативною програмою ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2001. С. 242–271.

Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : [учеб.пособие для вузов]. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2007. С. 128 с.

Митюшова Е. С. Формирование профессиональной компетентности учителя английского языка дошкольных учреждений: на основе интегрированного курса: дис. ... к.пед. н.: 13.00.08. Новосибирск, 2010. 205 с.

Немирович О. В. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов в системе высшего образования: [монография]. М.: МГОУ, 2012. 183 с.

Рудесташ К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. 220 с.

Соловьева Э. Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. к. пед. н.: 13.00.08. Магнитогорск, 2001. 156 с.

Чистякова М. И. Психогимнастика. К.: Освіта, 2005. 160 с.

Шаховский В. И. Гуманистическая методология обучения иностранному языку в Англии. *ИЯШ*. 1995. № 1. С. 53–54.

Щедровицкий Г. П. Герменевтика: проблемы исследования понимания. *Вопросы методологии*. 1994. № 1–2. С. 105–106.

Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Mass, 1983. P. 11–16.

Sheils J. Communication in the Modern Language Classroom. Strasbourg, 1988. P. 9–16.

Widdowson H. Teaching Language as Communication. OUP, 1979.

REFERENCES

Chistjakova, M.I. (2005). *Psihogimnastika [Psychogymnastics]*. Kyiv: Osvita [in Russian].

Lomov, B.F. (2001). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psichologii [Methodological*

and theoretical problems of psychology]. Moscow [in Russian].

Milrud, R.P. (2007). *English Teaching Methodology*, Moscow: Drofa [in Russian].

Mitjushova, E.S. (2010). *Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelja anglijskogo jazyka doskol'nyh uchrezhdenij : na osnove integrirovannogo kursa [English preschool teacher's Professional competence development on the basis of the ingrained course] Candidate thesis*. Novosibirsk [in Russian].

Nemirovich, O.V. (2012). *Formirovanie inozazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme vysshego obrazovanija [Students' foreign language professional competence development in the system of higher education]* Moscow; MGOU [in Russian].

Rudestash, K. (1990). *Grupповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Group psychotherapy. Psychocorrective groups; theory and practice]* Moscow; Progress [in Russian]

Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Mass

Shahovskij, V.I. (1995). *Gumanisticheskaja metodologija obuchenija inostrannomu jazyku v Anglii [Humanistic methodology of foreign language teaching in England]. Inostrannye jazyki v shkole – Foreign languages at school, 1, 53-54*

Shedrovicky, G.P. (1994). *Germenevtika: problemy issledovanija ponimaniya [Hermeneutics: reaserch problem of understanding] Voprosy metodologii – Methodology problems, 1-2, 105-106*

Sheils, J. (1998). *Communication in the Modern Language Classroom*. Strasbourg

Solov'eva, J.B. (2010). *Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti budushhego uchitelja inostrannogo jazyka [Future foreign teacher's professional competence development] Candidate thesis*. Magnitogorsk [in Russian].

Widdowson, H. (1979). *Teaching Language as Communication*. OUP

Александра Михайловна Геркерова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры германской филологии
и методики преподавания иностранных языков,
Государственное заведение «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена теоретическим и практическим вопросам методики формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя иностранного языка, в частности ее составляющей - профессионально направленного иноязычного общения. Раскрыты вопросы сущности, структуры, компонентов и функций общения, межличностного взаимодействия и диалогического характера общения субъектов. Даны определения межличностного взаимодействия, коммуникативной компетенции и ее связи с теоретико-лингвистической компетенцией, как составляющих коммуникативно-речевой компетентности. Разработан и внедрен экспериментальный комплекс заданий на формирование коммуникативно-речевой иноязычной компетентности будущего учителя иностранного языка и профессионально направленного иноязычного общения.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетентность, учитель иностранного языка, профессионально направленное иноязычное общение, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетенция, коммуникация, общение.

Alexandra Gerkerova,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of German Philology
and Methodology of Foreign Languages Teaching,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushynsky",
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A COMPONENT OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the theoretical and practical issues concerning a future foreign language teacher's communicative competence development, in particular, its component - professionally aimed foreign language communication. The article discusses the essence, the structure, the components and the functions of

communication, interpersonal interaction and the dialogical nature of communication. The interpersonal interaction, the communicative competence and its connection with the theoretical-linguistic competence as the components of the communicative competence are defined. An experimental set of tasks aimed at the communicative competence development was developed and implemented. The use of exercises for development of professionally aimed foreign language communication proved to be effective

Keywords: *communicative speech competence, foreign language teacher, professionally directed foreign language communication, interpersonal interaction, communicative competence, communication, communication.*

Подано до редакції 02.11.2018 р.

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

ЧИННИКИ ПОЗИТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В УКРАЇНОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ

У статті подано аналіз довідкових джерел, психологічних, філософських та педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми адаптації майбутніх фахівців, зокрема іноземних студентів, до освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Визначено основні чинники, які впливають на перебіг адаптації майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Встановлено, що 1) адаптація іноземного майбутнього фахівця відбувається у двох напрямках – адаптація до соціально-культурного простору України і адаптація до навчання в закладі вищої освіти, що пов'язана з усвідомленням себе в статусі студента, і є спільною характеристикою як для вітчизняних, так і для іноземних студентів; 2) проходження процесу адаптації майбутніми іноземними фахівцями до умов перебування у новій для них країні потребує аналізу педагогом домінуючих рис характеру, особливостей психологічного стану кожного студента та допомоги майбутньому фахівцю у трансформації відчуття вимушеної самостійності у здатність до раціональної самоорганізації і вміння гідно приймати самостійні життєві рішення; 3) адаптація залежить від рівня освіти студента, його соціального статусу, особливостей взаємодії між студентами різних національностей, вміння вирішити непорозуміння, вийти з конфліктної ситуації та інших психологічних реакцій на нове середовище; 4) способом подолання психологічного бар'єру є переживання критичних, які можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення та в однаковій мірі сприяти поліпшенню якості україномовної підготовки майбутнього іноземного фахівця шляхом тренування та поліпшення психологічної усталеності студента; 4) адекватна організація адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України сприяє реалізації толерантного міжкультурного діалогу та результативній організації україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: адаптація, майбутні іноземні фахівці технічних спеціальностей.

Іноземці, які набувають статусу студентів закладу вищої освіти України, різні за національністю, соціальними, політичними та економічними характеристиками, є носіями різних мов та демонструють характеристики різних ментальностей. Таке розмаїття породжує низку психолого-педагогічних проблем. Особливої актуальності набуває, зокрема питання адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України, забезпечення якої визначаємо як одну з педагогічних умов формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Якщо взяти до уваги думку Д. Ельконіна (Ельконин, 1989) про те, що провідна діяльність суб'єкта освітнього процесу відбувається в певному соціальному середовищі, ситуації розвитку, яка в цілому формує психічні і особистісні новоутворення, можна стверджувати, що основною метою адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців є їхня успішна і швидка адаптація.

Вітчизняні і зарубіжні науковці (Д. Андреева, В. Антонова, Л. Буєва, Л. Бутенко, В. Васильєв, І. Гребеннікова, М. Іванова, Т. Кіяшук, Л. Кожухівська, А. Корміліцин, О. Кравцов

О. Михайлова, О. Орехова, О. Плотникова, П. Просецький, Л. Рибаченко, С. Селіверстов, О. Скворцова, П. Сорокін, Н. Стрельченко, Н. Титкова, С. Шестопалова, Г. Царгородцев, А. Черч, В. Штифурак, Т. Язвінська та ін.) приділяють значну увагу проблемі адаптації майбутніх фахівців до навчання в закладі вищої освіти. Їхні дослідження показують, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців, у нашому випадку україномовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, потребує не лише засвоєння основних видів мовленнєвої діяльності українською мовою, комунікативної гнучкості, але й емоційної усталеності та подолання психологічного бар'єру, від чого цілком залежить, наскільки вдало та швидко проходитиме процес адаптації іноземного студента.

У словникових джерелах подається таке значення слова «адаптація»: «приспосовування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007: 11). Термін «адаптація» (лат. *adapto* – приспосовування, прикладання) застосовується в різних галузях науки. Цей термін почали використовувати в біологічній науці для позначення приспосовування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних

умов існування (Гончаренко, 1997: 15). Сьогодні поняття «адаптація» вийшло за межі біології та має різні визначення залежно від специфіки конкретної науки. Універсальне визначення адаптації для різних наукових дисциплін надає, зокрема, М. Фіцула: адаптація є особлива форма відображення системами впливів зовнішнього й внутрішнього середовищ, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. Така рівновага забезпечує гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім і зовнішнім середовищами і розвиток цієї системи (Фіцула, 2000). А. Фурман визначає адаптацію як форму пристосування організму людини. Адаптація людини як особистості, вважає автор, може протікати у двох формах: у пристосувальній і у формі активного оволодіння новими умовами і видами діяльності. А. Фурман розглядає ще один варіант трактування адаптації, що інтегрує два попередніх, а саме: адаптація є процесом одночасного пристосування людини до нових умов життєдіяльності й активного засвоєння нею соціального досвіду (Фурман А. В., 2000).

У філософських працях адаптацію трактують як діалектичну єдність динаміки і стабільності, що є аспектом життєдіяльності особи і виду та реалізує фундаментальну властивість матерії до самозбереження і розвитку в конкретних умовах існування (Ромм М. В., 2000: 6).

У психологічній довідковій літературі адаптація розглядається як зміна параметрів чутливості аналізаторів, пристосування їх до подразників. Ті самі джерела надають інформацію про широке використання означеного терміна в психології та соціальній психології на означення пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи до окремого індивіда. При цьому виділяються специфічні процеси адаптації, які відбуваються на рівні індивіда або особистості, а не тільки організму. Соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів (рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо) (Психологічний словник, 1982: 6). Психологи зазначають, що вплив середовища на психіку особистості не завершується пасивним підпорядкуванням, а породжує модифікацію цього середовища. Зокрема, Ж. Піаже вважав, що адаптація «забезпечує рівновагу між дією організму на середовище і зворотною дією середовища на організм» (Піаже, 1994: 60). Важливим є введення науковцем понять «асиміляція» (дія організму на об'єкти, що його оточують) і «акомодация» (зворотна дія середовища на організм). Відповідно, адаптація – це «рівновага між асиміляцією і акомодациєю, або, що по суті, одне і те саме, рівновага у взаємодіях суб'єкта і об'єктів» (Піаже, 1994: 61). Згідно з теорією інтелектуального розвитку Ж. Піаже найбільш досконалою із видів психічної адаптації вважається інтелект, що є найефективнішим засобом взаємодії особистості з довкіллям і забезпечує встановлення довготривалих і стійких відносин у соціумі. Такий ракурс

дослідження адаптації стає підґрунтям для вирішення проблеми адаптації у педагогіці.

Педагогічна довідкова література окрім розуміння адаптації у біології та психології, що подається вище, і вузького її тлумачення у навчанні як спрощення тексту для тих, хто починає вивчати якусь навчальну дисципліну (Гончаренко, 1997: 15), надає визначення адаптації людини як складного явища, яке включає не тільки зберігання та застосування в певних умовах своїх біологічних, а й соціальних функцій: здатності брати участь у суспільно-корисній праці, здійснювати свою творчу діяльність, створювати оптимальні умови для фізичного, духовного і соціального благополуччя. Процес адаптації людини передбачає складні, багатогранні взаємини із зовнішнім середовищем (Новиков, 2013: 13). Відповідно, у педагогічних словниках подано такі визначення соціальної адаптації: соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з погляду індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві, де важливу роль відіграють вихованість людини, її кмітливість, самостійність, відповідальність, приналежність до певної соціальної групи) (Гончаренко, 1997: 15); соціально-педагогічна адаптація – процес активного пристосування людини до умов соціального середовища, освітніх установ; вид взаємодії людини із соціально-педагогічним середовищем (Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: 2014: 3); професійна адаптація – процес або результат процесу пристосування фахівця в початковий період його роботи на цьому підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві, чому сприяє певна підготовка людини до виконання цієї роботи, а також її кмітливість, самостійність, відповідальність, допомоги з боку старших і товаришів по праці (Гончаренко, 1997: 15). Аналіз адаптації в контексті започаткованого дослідження доповнять такі трактування довідкової літератури: «мовленнєва адаптація – система прийомів навчання, яка служить для подолання психологічних, мовних бар'єрів спілкування в іншомовному середовищі, сприяє активізації мовленнєвих умінь» (Азимов, 2009: 250); «культурна адаптація (акультуризація) – це взаємовплив національних культур і мов, що полягає в пристосуванні індивіда чи культурного співтовариства до інокультурного оточення. Унаслідок акультурації у колективу або індивіда формується подвійна культурно-мовна свідомість, розвивається білінгвізм», (Жеребило, 2011: 7).

Сучасні дидактик (Д. Ловцов, В. Богорев) розуміють адаптацію до освітньої діяльності як цілеспрямований процес узгодженої взаємодії суб'єктів освітнього процесу з урахуванням їхніх можливостей і дидактичного середовища (сукупність умов існування і розвитку суб'єктів освіти, що включають цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання), які регулюється спеціальними дидактичними засобами і методами окремих

дидактик (Ловцов, Богорев, 2001: с.26). Проблема адаптації до освітньої діяльності студентів розглядається О. Плотніковою як складний динамічний процес входження студента в новий освітній простір закладу вищої освіти, що зумовлюється як загальними особливостями вищівського навчання, так і специфікою вивчення певної навчальної дисципліни (Плотнікова, 2001: 150). Зміст процесу адаптації студентів у закладі вищої освіти розкрито у працях В. Лагерєва, який вважає, що адаптація студентів у закладі вищої освіти – це інтенсивний та динамічний, різнобічний та комплексний процес життєдіяльності, під час якого індивід на основі відповідних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які ставляться до нього під час навчання та виховання у вищій школі» (Лагерєв, 1991).

Визначення адаптації до навчання в закладі вищої освіти з урахуванням можливості перебування в новому для студента місті чи в новій країні знаходимо в дослідженні В. Слободчикова, який вважає, що це складне багатогранне включення студентів у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для деяких і нове середовище (Слободчиков, 2008). Науковець визначає адаптацію в обов'язковому контексті соціалізації, в основі якої лежить засвоєння людиною соціального досвіду та інтеграція в суспільстві. Якщо йдеться про іноземних студентів проблема їхньої соціалізації потребує посиленої уваги. Л. Засєкіна слушно зауважує, що ефективна соціалізація мігрантів у новому національно-культурному просторі значним чином визначається ефективним оволодінням мовою місцевого населення (Засєкіна, 2011). У цьому зв'язку А. Азімов констатує, що «ефективність освітнього процесу залежить від рівня мовної та інших видів адаптації (соціальна, соціокультурна адаптація) і може бути підвищена на основі врахування закономірностей адаптації особистості до умов навчання» (Азімов, 2009: 250). І. Ширяєва визначає адаптацію іноземних студентів як «формування усталеної системи ставлень до всіх компонентів педагогічної системи, що забезпечує адекватну поведінку, яка сприяє досягненню цілей педагогічної системи» (Ширяєва, 1980: 9).

Суголосно із Д. Порох, визначаємо адаптацію іноземних студентів до навчання в закладах вищої освіти України як процес активного пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; освітнього середовища, що передбачає нове ставлення до професії, освітніх норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; освітнього колективу, його звичаїв та традицій; нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища. Д. Порох визначає основні компоненти адаптації іноземних студентів до навчання в закладах вищої освіти України (соціокультурний, соціокомунікативний,

соціопобутовий, професійний), які охоплюють провідні аспекти життя майбутніх іноземних фахівців та їх структурні складники (відомості про українські соціальні норми, звичаї, традиції; знання сутності та причин культурного шоку; сформованість толерантності; участь у соціальному й культурному житті студентства; ступінь володіння українською мовою; уміння будувати міжособистісні відносини із викладачами й студентами; активність у встановленні дружніх зв'язків із місцевими мешканцями, друзями; пристосування до нових кліматичних умов, їжі, води, повітря; активність у позанавчальній діяльності; пристосованість до проживання у студентському гуртожитку; бажання дізнатися про особливості, характер, зміст, умови організації освітнього процесу закладу вищої освіти; усвідомлення мети навчання, готовність до включення в освітню діяльність, нові форми й методи навчання в закладі вищої освіти; сформованість навичок самостійності в навчанні і науковій праці; ставлення до навчання й обраного фаху) (Порох, 2011: 11).

В. Антонова пропонує таку класифікацію адаптаційних проблем майбутніх іноземних фахівців :

- медико-біологічні (новий часовий пояс, інший клімат, зміна раціону харчування);
- формальні, пов'язані з життям в умовах нової країни далеко від дому, необхідністю самообслуговування і самостійності в розподілу часу;
- соціально-культурні (мовний бар'єр, новий спосіб життя суспільства і студентства, нові норми поведінки, культурні відмінності, можливість прояву націоналізму та шовінізму);
- соціально-психологічні (пристосування індивіда до нових умов середовища з витратою певних сил, вплив самого суб'єкта на середовище, взаємне пристосування індивіда і середовища, вироблення зразків мислення і поведінки, які відображають систему цінностей і норм певного колективу);
- дидактичні (особливості освітнього процесу, недостатня попередня підготовка до навчання);
- комунікативні (спілкування з викладацьким складом, з людьми різних національностей, новий соціально-психологічний клімат у групі) (Антонова, 1998: 14–19).

Успіх адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема: від рівня освіти студента, його соціального статусу, особливостей взаємодії між студентами різних національностей, уміння вирішити непорозуміння, вийти з конфліктної ситуації та інших психологічних реакцій на нове середовище. Вирішальне значення має підтримка викладача, який надає своєчасну допомогу іноземному студенту у вирішенні адаптаційних проблем та сприяє формуванню позитивного ставлення іноземця до освітнього процесу, України та її державної мови. Означений процес протікає у двох напрямках: освітня система забезпечує умови

для вдалої адаптації іноземного студента, який, у свою чергу, докладає зусилля для подолання перешкод, таким чином впливає на освітній процес.

Отже, основними чинниками, які впливають на перебіг адаптації майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, що забезпечує заклад вищої освіти вважаємо:

- створення середовища для активізації та задоволення пізнавальних потреб майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей;
- створення умов для всебічного розвитку особистості майбутнього іноземного фахівця;
- надання іноземному студенту інформації про можливі шляхи вирішення адаптативних проблем;
- організація діагностичних та освітньо-виховних заходів для запобігання та вчасного вирішення адаптативних проблем;
- сприяння формуванню відповідних світоглядних позицій майбутнього іноземного фахівця технічної спеціальності;
- використання комп'ютерних технологій в освітній діяльності;
- впровадження інтерактивних освітніх технологій (проблемна методика, дискусії, ігри, тренінги, ситуаційно-рольове навчання тощо) у поєднанні з традиційними методами навчання;
- врахування особистісних якостей студента та особливостей культури його нації;
- формування довірчих стосунків і толерантне спілкування в студентському колективі;
- професійна спрямованість україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей;
- використання ретельно відібраного та адаптованого до сприйняття іноземцями навчального матеріалу з української мови та фахових дисциплін;
- формування позитивного ставлення до вивчення української мови.

Сприятливі ефективній адаптації та гармонізувати своє перебування в новому середовищі майбутні іноземні фахівці технічних спеціальностей можуть шляхом: усвідомлення власної самостійності; відповідальності за власний вибір та вчинки; активізації психо-емоційних, інтелектуальних та фізіологічних ресурсів; прагнення до самовдосконалення; усвідомлення власних освітньо-професійних можливостей; відкритого спілкування зі студентами та викладачами; професійного самоусвідомлення як майбутніх фахівців технічних спеціальностей високого рівня.

Наслідками недостатньої уваги до особливостей процесу адаптації іноземного студента є виникнення психологічного бар'єру.

ЛІТЕРАТУРА

Азимов Э. Г., А. Н. Щукин. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Причинами його виникнення в майбутнього іноземного фахівця в процесі україномовної підготовки можуть бути невідповідність рівня мовленнєвої підготовки вимогам освітнього процесу, відсутність прагнення та потреби спілкуватися українською мовою у зв'язку із ситуацією двомовності у деяких регіонах України, що зумовлює напруженість, розгубленість, незадоволеність собою, внутрішню тривогу, занепокоєння, скутість тощо. Способом подолання психологічного бар'єру є переживання критичних ситуацій (переїзд у нову країну, «культурний шок», новий вид освітньої діяльності, спілкування з новими людьми, самостійне подолання труднощів тощо), які можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення та в однаковій мірі сприяти поліпшенню якості україномовної підготовки майбутнього іноземного фахівця шляхом тренування та поліпшення психологічної усталеності студента.

Іноземний студент приймає нові для нього соціальні, культурні, побутові, професійні, освітні, кліматичні умови життя. Натомість, незважаючи на всі труднощі адаптації, які переживає майже кожний іноземний студент, зазначимо, що перебування на території України якнайкраще сприяє якісній та продуктивній україномовній підготовці іноземців, на відміну від навчання іноземної мови студентів, які не перебувають у мовному середовищі. Включення студента в іншомовний простір активізує інтелект, посилює мотивацію до навчання, що сприяє більш гармонійному розумовому розвитку індивіда.

Отже, адаптація іноземного майбутнього фахівця відбувається у двох напрямках – адаптація до соціально-культурного простору України і адаптація до навчання в закладі вищої освіти, що пов'язана з усвідомленням себе в статусі студента, і є спільною характеристикою як для вітчизняних, так і для іноземних студентів. Проходження процесу адаптації майбутніми іноземними фахівцями до умов перебування у новій для них країні потребує аналізу педагогом домінуючих рис характеру, особливостей психологічного стану кожного студента та допомоги майбутньому фахівцю у трансформації відчуття вимушеної самостійності у здатність до раціональної самоорганізації і вміння гідно приймати самостійні життєві рішення. Адекватна організація адаптативно-педагогічної підтримки студентів-іноземців в освітньому просторі України сприяє реалізації толерантного міжкультурного діалогу та результативній організації україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве. *Вестник ЦМО МГУ*. 1998. №1. С. 14 – 19.

Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. Та CD) / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: общее языкознание. Социолінгвістика: словарь-справочник. Назрань: Пилигрим, 2011. 280 с.

Засекіна Л. В. Мовленнєва адаптація особистості як предмет психолінгвістичного дослідження. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С. 101–112.

Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзорная информация НИИВО*. 1991 г. Вып. 3. 49 с.

Ловцов Д. А., Богорев В. В. Адаптивная система индивидуального обучения. *Педагогика*. 2001. №6. С. 24–28.

Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.

Плотнікова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09. К., 2001. 152с.

REFERENCES

Antonova, O.Ye. (2014). (Com.). *Slovnky bazovykh poniat z kursu «Pedagogika» [Dictionary of basic concepts in the course "Pedagogy"]*: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv: vyd. 2-he, dop. i pererob. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Antonova, V.B. (1998). Psihologicheskie osobennosti adaptatsii inostran-nyih studentov k usloviyam zhizni i obucheniya v Moskve [Psychological features of the adaptation of foreign students to the conditions of life and study in Moscow]. *Vestnik TsMO MGU*, 1, 14 – 19 [in Russian].

Azimov, E.G., Schukin, A.N. (2009). *Novyyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatyi (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New vocabulary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]*. М. : IKAR [in Russian].

Elkonin, D.B. (1989). *Izbrannyye psihologicheskie trudy*. М. [in Russian].

Fitsula, M.M. (2000). *Pedahohika [Pedagogy]*: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv osvity. К.: Vydavnychiy tsentr «Akademiiia» [in Ukrainian].

Furman, A.V. (2000). *Psykhodiahnostyka osobystisnoi adaptovanosti [Psychodiagnostics of*

personal adaptability]. Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. К. : Ly`bid` [in Ukrainian].

Lagerev, V.V. (1991). Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v tehničeskom vuze i osobennosti organizatsii uchebno-vozpitatelnogo protsessa s pervokursnikami [Adaptation of students to the conditions of study in a technical college and the peculiarities of the organization of the educational process with first-year students]. *Soderzhanie, formy i metody obucheniya v vysshey shkole: obzornaya informatsiya NIIVO – Content, forms and methods of teaching in higher education: an overview of the Institute*, 3, 49 [in Russian].

Lovtsov, D.A. & Bogorev, V.V. (2001). Adaptivnaya sistema individualnogo obucheniya [Adaptive individual learning system]. *Pedagogika – Pedagogy*, 6, 24 – 28 [in Russian].

Novikov, A.M. & Novikov, D.A. (2013). *Metodologiya: slovar sistemy osnovnyih ponyatyi [Methodology: vocabulary of the basic concepts]*. М. : Librokom [in Russian].

Piazhe, Zh. (1994). *Izbrannyye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]*. М. :

Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : дис ...к. пед. наук : спец.: 13.00.05. Луганськ, 2011. 258с.

Психологічний словник / ред. В. І. Войтко. К.: Вища школа, 1982. 216 с.

Ромм М. В. Философия и психология адаптивных процессов: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.

Слободчиков В. И., Л. Ф. Мирзаянова. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза. *Педагогика*. 2008. № 6. С. 68 – 73.

Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.

Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 196 с.

Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980. 93с.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 562 с.

Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [in Russian].

Plotnikova, O.B. (2001). Dydaktychna adaptatsiia studentiv pershoho kursu vyshchoho pedahohichnoho zakladu (na materialy vyvchennia inozemnoi movy) [Didactic adaptation of students of the first year of higher pedagogical institution (on the basis of the study of a foreign language)]. *Candidate's thesis*. K. [in Ukrainian].

Porokh, D.O. (2011). Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Socio-pedagogical conditions of adaptation of foreign students to study at higher medical educational institutions of Ukraine]. *Candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

Romm, M.V. (2006). *Filosofiya i psihologiya adaptivnykh protsessov [Philosophy and psychology of adaptive processes]: ucheb.posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy. M. : Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK»* [in Russian].

Shiryayeva, I.V. (1980). Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k uchebno-vospitatelnomu protsessu v sovetskom vuze [Features of the adaptation of foreign students to the educational process in a Soviet university]. L. [in Russian].

Slobodchikov, V.I. & Mirzayanova, L.F. (2008). Uprezhdayuschaya adaptatsiya kak osobaya obrazovatel'naya deyatelnost' prepodavateley vuza [Pre-emptive adaptation as a special educational activity of university teachers]. *Pedagogika – Pedagogy*, 6, 68 – 73 [in Russian].

Vely'kyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] (z dod., dopov. Ta SD) (2007) / uklad. ta golov. red. V. T. Busel. K. : VTF «Perun» [in Ukrainian].

Voitko, V.I. (Eds.). (1982) *Psikhohichnyi slovnyk [Psychological Dictionary]*. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Zasyekina, L.V. (2011). Movlennyeva adaptatsiya osoby`sto-sti yak predmet psy`xolingvisty`chnogo doslidzhennya [Speech adaptation of the person as a subject of psycholinguistic research]. *Psy`xologichni perspekty`vy – Psychological perspectives*, 17, 101 – 112 [in Ukrainian].

Zherebilo, T.V (2011). *Terminy i ponyatiya lingvistiki: obschee yazykoznanie. Sotsiolingvistika [Terms and concepts of linguistics: general linguistics. Sociolinguistics]* : slovar-spravochnik. Nazran: Piligrim [in Russian].

Наталья Московчук,

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

ФАКТОРЫ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В УКРАИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ

В статье представлен анализ справочных источников, психологических, философских и педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме адаптации будущих специалистов, в том числе иностранных студентов, в образовательной деятельности в учреждениях высшего образования. Определены основные факторы, которые влияют на ход адаптации будущих иностранных специалистов технических специальностей. Установлено, что: 1) адаптация иностранного будущего специалиста происходит в двух направлениях – адаптация к социально-культурному пространству Украины и адаптация к обучению в заведении высшего образования, связанная с осознанием себя в статусе студента, и являющаяся общей характеристикой как для отечественных, так и для иностранных студентов; 2) прохождение процесса адаптации будущими иностранными специалистами к условиям пребывания в новой для них стране требует анализа педагогом доминантных черт характера, особенностей психологического состояния каждого студента и помощи будущему специалисту в трансформации ощущения вынужденной самостоятельности в способность к рациональной самоорганизации и умение достойно принимать самостоятельные жизненные решения; 3) адаптация зависит от уровня образования студента, его социального статуса, особенностей взаимодействия между студентами разных национальностей, умения разрешить недоумение, выйти из конфликтной ситуации и других психологических реакций на новую среду; 4) способом преодоления психологического барьера является переживание критических ситуаций, которые могут иметь как положительную, так и негативную окраску и в равной степени способствовать улучшению качества украиноязычной подготовки будущего иностранного специалиста путем тренировки и улучшения психологической устойчивости студента; 4) адекватная организация адаптивно-педагогической поддержки студентов-иностранцев в образовательном пространстве Украины способствует реализации толерантного межкультурного диалога и результативной организации украиноязычной подготовки будущих иностранных специалистов технических специальностей.

Ключевые слова: адаптация, будущие иностранные специалисты технических специальностей.

Nataliia Moskovchuk,
Post-graduate student of the Department of Theory and
Methodology of Preschool Education,
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

FACTORS OF STUDENTS' POSITIVE ADAPTATION INTO THE UKRAINIAN FOREIGN LANGUAGE SPACE OF UKRAINE

The article presents an analysis of reference sources, psychological, philosophical and pedagogical studies of domestic and foreign scientists on the problem of adaptation of future specialists, including foreign students, within educational activities in institutions of higher education. The main factors that influence the course of adaptation of future foreign specialists of technical specialties are determined. It has been established that: 1) the adaptation of a foreign future specialist takes place in two directions – their adaptation to the socio-cultural space of Ukraine and adaptation to education in the institution of higher education, connected with the recognition of oneself as a student, and which is a general characteristic both for domestic and foreign students; 2) the process of the future foreign specialists' adaptation to their stay conditions in a new country requires that a teacher should analyse the dominant traits of character, the peculiarities of the psychological state of each student and assist a future specialist in transforming the feeling of forced independence into the ability to rational self-organization and the ability to make independent living decisions; 3) adaptation depends on the student's education level, his / her social status, the peculiarities of interaction between students of different nationalities, the ability to solve misunderstandings, to exit the conflict situation and other psychological reactions to the new environment; 4) the experience of critical situations, which can have both positive and negative nature and equally contribute to the improvement of the quality of the future foreign specialists' training in the Ukrainian language by training and improving the students' psychological stability, can be considered as the way of overcoming their psychological barrier; 5) adequate organization of adaptive and pedagogical support of foreign students within the educational space of Ukraine contributes to the implementation of a tolerant cross-cultural dialogue as well as the effective organization of the Ukrainian-language training aimed at future foreign specialists of technical specialties.

Keywords: adaptation, future foreign specialists of technical specialties.

Подано до редакції 06.11.2018 р.

Ганна Сергіївна Масур,
викладач кафедри філології та перекладу,
Дніпропетровського національного університету
залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна,
вул. Лазаряна, 2, м. Дніпро, Україна

СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТНА ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті представлено аналіз досліджень учених (Н. Гавриленко, М. Коровкіна, Л. Латишев, О. Попова, О. Поршинева, А. Семенов, А. Хуторської, Л. Черноватий, О. Шевнін, А. Албір (Amparo Hurtado Albir), Д. Као (D. Cao), Б. Харріс (B. Harris) та ін.) з проблеми реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Вивчено ключові поняття дослідження – «компетентність», «компетенція» і стратегічна компетенція. У статті розкрито специфічні особливості професійної компетентності перекладачів англійської мови. Описано структуру досліджуваної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, перекладач, стратегічна компетенція, компетентнісний підхід.

Сучасний освітній процес у закладах вищої освіти характеризується як студентоцентризований і зорієнтований на результат, адже загальна мета системи вищої освіти полягає в якісній підготовці кожного студента до його / її майбутньої ролі у суспільстві. Майстерно дібраний педагогічний конструкт уможливує досягнення успішного результату, тобто забезпечує формування знань, умінь, навичок і готовності фахівця розпочати трудову діяльність відповідно до кваліфікаційних норм професії. З огляду на вищезазначене, констатуємо важливість урахування складників професіограми в навчальному компоненті спеціальності, за якою здійснюється підготовка, і потребу в розробці нових моделей навчання відповідно до вимог часу і професії. Різновекторні зв'язки України з країнами Заходу і Сходу набувають нового формату, розвиваються технології, наука, освіта, технічна галузь, що визначає контент професійного стандарту саме перекладача, який обслуговує майже всі сфери життєдіяльності. На жаль, наявною є контроверза між змістом освітньо-професійних програм спеціальності «Філологія (переклад)» і динамічними змінами в житті суспільства, саме тому детермінація предметно-фахових компетентностей перекладача відіграє вирішальну роль. Відзначимо, що наразі відсутні будь-які розробки з питань специфіки стратегічної компетенції перекладачів, яка є засновничою в загальній структурі професійної компетентності перекладача, що зумовило *мету* дослідження – визначення сутності стратегічної компетенції перекладача. Досягнення мети уможливилось через розв'язання таких *завдань*: 1) з'ясувати компетентнісний склад професіограми перекладача; 2) ідентифікувати місце стратегічної компетенції серед інших складників професійної компетентності перекладача.

На сьогодні опанування спеціальностей у закладах вищої освіти здійснюється на основі

компетентнісного підходу. Державні стандарти містять основні змістові орієнтири спеціальностей у вигляді компетентностей, проте не існує Державних стандартів, що регламентують компетентнісний склад спеціальності «Філологія (переклад)». Кожний виш самостійно визначає компетентності, які здобувач вищої освіти набуває в межах спеціальності «Філологія (переклад)». Ці компетентності складають базу загальної професійної компетентності перекладача. З іншого боку, виникають непорозуміння з приводу тлумачення ключових понять «компетенція» і «компетентність». Попри відносну схожість робочих навчальних планів, за якими готують майбутніх перекладачів у різних ЗВО, перелік і зміст компетентностей / компетенцій за запропонованими освітньо-професійними програмами різняться. Такі практичні розбіжності, що відбуваються в освітньому процесі, зумовлюють багатопланові наукові розвідки з цієї проблеми. Наведемо результати деяких з них.

Значний доробок вітчизняних і зарубіжних авторів в галузі дидактики перекладу не призвів до вирішення питання щодо складників професійної компетентності перекладача, яке досі залишається неоднозначним і дискусійним. Більш того, немає єдності у використанні поняттєвого апарату, який використовують дослідники, тоді як зарубіжні автори використовують два базові терміни: «competence» і «sub-competence», українські та російські дослідники використовують інтегративне поняття «компетентність», структурними компонентами якого є «компетенції», а елементи останніх називають «субкомпетенції». Український перекладознавець Л. Черноватий вводить термін «надкомпетенція» (Черноватий, 2013). Все це безумовно ускладнює розуміння деяких наукових праць, тому звернімося до найбільш усталених тлумачень термінів «компетентність» і «компетенція».

Оскільки навчання студентів у ЗВО регламентується нормативними документами і стандартами вищої освіти, розглянемо, як вони визначають вказані вище поняття. У Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII немає визначення поняття компетенція, а компетентність визначається як «результат навчання; як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (2014).

В основі розробки галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-наукової програми та освітньо-професійної програми – лежить проект «Гармонізація освітніх структур у Європі» (TUNING PROJECT), розпочатий у 2000 році в рамках Європейського проекту CoRe-2 групою провідних європейських фахівців під керівництвом Дженнеке Локгоф і Бас Вегевіж з Агенції з міжнародної співпраці у сфері вищої освіти (Нідерланди) і Каті Дуркін з Національного центру академічного визнання та інформації Великої Британії для практичної допомоги розробникам освітніх програм, акредитаційним агенціям, працевлагодителям та іншим зацікавленим особам. У тексті проекту кінцеві *результати* навчання – формулювання того, що повинен знати, розуміти та бути здатний виконати студент після завершення навчання – формулюються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою «динамічне поєднання когнітивних та мета-когнітивних вмінь, навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей» (Рашкевич, 2016: 13).

Документ «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» визначає компетенцію як суму знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії та поділяє їх на загальні та комунікативні мовні (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003: 24–25).

На думку А. Хуторського, компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), «які задаються відносно певного кола предметів і процесів, і які необхідні для якісної продуктивної діяльності відносно них; компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері» (Хуторської, 2013).

Як відомо, історія виникнення терміна «компетенція» у лінгвістичному дискурсі пов'язана з ім'ям американського лінгвіста Н. Хомського. Основою його лінгвістичної теорії був ідеальний слухач-мовець з досконалим знанням мови, на яку не можуть вплинути ні когнітивні, ні ситуативні чинники під час її актуального використання. У 1965 році Н. Хомський провів важливу відмінність

між володінням мовою (competence) і актуальним використанням мови (performance) (Хомський, 2008).

Як бачимо, компетентність визначається як результат навчання, як готовність до професійної діяльності, відзначається динамічністю і виявляється у діяльності, тобто це процедурне знання (знаю «як»), а компетенція є поняттям, ближчим до декларативного знання (знаю «що»).

Іноді автори використовують ці поняття синонімічно через однозначність перекладу. Так, на наш погляд, наступне трактування компетенції з позицій психології більш підпадає під визначення компетентності: компетенція – це «вищий на цьому ступені розвитку професійної діяльності рівень володіння її способами, який психологічно виступає системою відповідних загальних і професійних здібностей, що виникають і розвиваються в діяльності» (Коровкіна, 2017:43).

З огляду на вищезазначене, розглядати поняття «перекладацька компетентність» і «перекладацька компетенція» також слід в ієрархічному порядку, звертаючи при цьому ретельну увагу на зміст, який покладають автори у визначення вказаних термінів. Так, відомий радянський лінгвіст Л. Латишев, говорячи про «сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють перекладачу успішно вирішувати професійні завдання», вживає термін «перекладацька компетенція» (Латишев, 2003:12).

Л. Черноватий наголошує, що для уникнення плутанини словосполучення «translator's competence» слід перекладати як «перекладацька компетентність» або краще «фахова компетентність перекладача», і визначає останню як «експертну систему, яка не є автоматично притаманною будь-якому білінгву, а потребує особливого формування, що відбувається у процесі спеціально організованого навчання» (Черноватий, 2014:84–86).

Беручи за основу обраний нами підхід до диференціації основних термінів компетентісного підходу, перейдемо до визначення понять перекладацька компетенція / перекладацька компетентність. У 70-ті роки ХХ століття Б. Харіс і Б. Шервуд (B. Harris and B. Sherwood) розглядали перекладацьку компетенцію як когнітивну здатність, як суму внутрішніх лінгвістичних здібностей на кшталт білінгвізму, якої не можна навчити. Пізніше, на початку 90-х років ХХ століття ця думка зору була відхилена, і перекладацьку компетенцію почали розглядати як «вживання мови у певному контексті» (Харіс, Шервуд, 1978:155–170).

На думку Г. Турі, перекладацька компетенція на відміну від білінгвізму, який є вродженим, формується шляхом дотримання норм, притаманних культурі та суспільству, в межах яких здійснюється переклад.

За Н. Гавриленко, вміння відбирати та використовувати під час виконання професійних завдань внутрішні ресурси – *компетенції* – свідчить про «професійну компетентність перекладача», яку

можна визначити як «володіння людиною готовністю та здатністю розуміти (як у письмовій, так і в усній формі) наукову і технічну інформацію однією мовою і передавати її на іншу мову з урахуванням відмінності між двома текстами, комунікативними ситуаціями та культурами» (Гавриленко, 2012: 240–257).

О. Попова визначає перекладацьку компетенцію як «рецептивно-продуктивні вміння передавання інформації у межах двох мов з найбільш можливим зберіганням вихідного змісту тексту, використовуючи адекватні перекладацькі засоби (способи, прийоми, тактики, стратегії тощо), а термін «професійна компетентність перекладача» як «специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретного виду (видів) перекладу в конкретній професійній ситуації на основі освіченості (знання, вміння і навички у здійсненні різних видів перекладу), набутих як у процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи дисциплін), так і засобами неформальної (не навчальної) освіти під впливом середовища» (Попова, 2016: 177–178).

Російський дослідник А. Шевнін визначає перекладацьку компетентність як загальну сукупність знань, дій-умінь і операцій-навичок, необхідних перекладачеві для успішного виконання професійної діяльності, а компетенціями він називає «функціональні реалізації» компетентності, зумовлені цілями і задачами перекладу, які можуть змінюватися в залежності від конкретної ситуації (Шевнін, 2006).

О. Поршнева розглядає компетентність як оцінно-констатувальний зріз діяльності перекладача, своєрідний індикатор перекладацької майстерності, який дозволяє судити про те, наскільки у суб'єкта цього виду діяльності сформовані професійно значущі компетенції. До останніх дослідниця відносить лінгвістичну, комунікативну, семантичну, інтерпретативну, текстову і міжкультурну (Поршнева, 2002).

Розглядаючи детальніше поняттєве тло поняття «перекладацька компетентність» (ПК), слід вказати, що у дослідженні цього питання дослідники виокремлюють два основних періоди, кожний з яких має свої притаманні характеристики. Перший етап розпочався у 1980-ті роки, коли виникли перші моделі перекладацької компетентності. Характерними для першого періоду було визначення трансферної компетенції як компонента ПК і ідея про те, що між перекладом з іноземної мови на рідну (direct translation) та з рідної на іноземну мову (inverse translation) є певні відмінності. Однак, на думку іспанського дослідника Ампаро Уртадо Альбір (Amparo Hurtado Albir), мало хто з авторів асоціював ПК із майстерністю або підкреслював важливість стратегічного компонента в її складі.

Другий період розпочався у 2000-ті роки. Характерними для нього були міждисциплінарний підхід до визначення ПК і велика кількість емпіричних досліджень. У цей період ПК усе частіше вважають особливим видом експертного

знання, що вимагає декларативного і переважно, процедурного знання (Ампаро Уртадо Альбір, 2015).

На думку деяких авторів, процес здійснення перекладу дуже складний і досконало не вивчений. Його найбільш значущий етап, а саме розумові дії, відбувається в голові у перекладача і тому недоступні для спостереження (Латишев, Семенов, 2003: 152). Можливо з цієї причини існує така велика кількість моделей перекладацької компетентності / компетенції. Розглянемо деякі з найбільш поширених. А. Нойберт серед складників ПК наводить культурну, текстуальну (здатність визначати особливості тексту), предметну (обізнаність з тематикою тексту) і трансферну (здатність використовувати відповідні перекладацькі стратегії і методи) компетенції. Німецька дослідниця К. Шефнер додає до моделі А. Нойберта дослідницьку компетенцію як здатність вирішувати проблеми, які можуть з'явитися під час трансферу тексту з однієї культури в іншу. Зауважимо, що у дисертаційному дослідженні М. Коровкіна вживає термін «моделі перекладацьких компетенцій» (Коровкіна, 2017: 62–63).

Група РАСТЕ (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation), яка веде дослідження феномену перекладацької компетенції з 1977 року, визначає *перекладацьку компетенцію* як базову систему знань, необхідних для здійснення перекладу. На думку членів групи, перекладацька компетенція: 1) належить до сфери експертного знання, оскільки не є притаманною для всіх білінгвів; 2) є переважно процедурним знанням; 3) містить різні взаємопов'язані субкомпетенції; 4) включає стратегічний компонент, який має особливе значення. Згідно з моделлю, розробленою групою РАСТЕ у 2003 році, перекладацька компетенція окрім психо-фізіологічних компонентів включає п'ять субкомпетенцій: • білінгвальну – переважно процедурні знання, необхідні для спілкування двома мовами (знання прагматики, соціолінгвістики, граматики, лексики та текстуальні знання); • екстралінгвістичну – переважно декларативні знання, які включають загальні знання про світ, знання у конкретній сфері, бікультурні та енциклопедичні знання; • знання про переклад – переважно декларативні знання про переклад та аспекти перекладацької професії; • інструментальну – переважно процедурні знання, пов'язані з використанням документальних джерел і інформації, а також комунікаційних технологій, які використовуються у перекладі (всі види словників, енциклопедій, граматичних довідників, електронних джерел, пошукові системи тощо); • стратегічну – процедурні знання, які гарантують ефективність процесу перекладу та вирішення проблем, які можуть виникнути під час перекладу.

За визначенням РАСТЕ, стратегічна компетенція забезпечує контроль перекладацького процесу; її функції полягають у плануванні процесу перекладу та виборі найбільш доречного способу перекладу; оцінюванні процесу та часткових

результатів отриманих на шляху до кінцевої мети; активізації різних компетенцій і компенсація будь-яких недоліків; визначення перекладацьких проблем та застосування методів їх вирішення.

Серед наведених субкомпетенцій білінгвальна та екстралінгвістична не вважаються характерними для перекладу, оскільки вони відносяться до всіх білінгвів.

К. Норд визначає *стратегічну компетенцію* як ключову під час вирішення перекладацьких проблем; ця компетенція відіграє важливу роль як регуляторний механізм, який компенсує нестачу інших субкомпетенцій і сприяє вирішенню проблем, що виникають під час перекладу (Галєб Рабаб, 2008).

Український учений Л. Черноватий розглядає *стратегічну компетенцію* у змісті, який покладено у моделі РАСТЕ, тобто як надкомпетенцію, як «інтегроване вміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетенцій у процесі здійснення перекладацької діяльності» (Черноватий, 2013: 176–177).

У моделі, розробленій Н. Гавриленко, вживається термін «професійна особистість перекладача текстів за фахом» (Гавриленко, 2008: 28). До складу моделі входять: 1) комунікативна компетенція, яка містить лінгвістичний, прагматичний і соціолінгвістичний складники; 2) спеціальна компетенція, яка складається із базового, предметного, дискурсивного, соціокультурного, стратегічного і технологічного складників; 3) соціальна компетенція; 4) особистісна компетенція.

Детального розгляду потребує спеціальна компетенція, а саме три її складники – базовий, стратегічний і технологічний. Отже, базова компетенція передбачає «сукупність процедурних і теоретичних знань і умінь у галузі професійної діяльності». До її складу входять: 1) теоретичні знання про основні поняття перекладознавства і вміння користуватися ними при виконанні перекладів спеціальних текстів і 2) процедурні знання, які визначаються як «послідовність і оптимальні способи рішення професійних завдань, які стоять перед перекладачем текстів за фахом» (Гавриленко, 2008: 28–35).

Стратегічна компетенція визначається як «здатність аналізувати чинники перекладу, відбирати ті з них, які є значущими у певній професійній ситуації, і на їх основі виробляти послідовність перекладацьких дій залежно від ситуації перекладу і перекладацьких труднощів» (Гавриленко, 2008). Н. Гавриленко вказує, що обравши стратегію перекладу, перекладач приступає до її втілення на рівні конкретних прийомів, що є основним компонентом технологічної компетенції, яку авторка визначає як уміння «використовувати сукупність процедур і засобів, що забезпечують адекватне відтворення висловлювання на мові перекладу» (Гавриленко, 2008: 28–35). Стратегічний складник допомагає перекладачу виявити основні труднощі перекладу і за допомогою технологічної компетенції обрати

конкретні рішення виникаючих перекладацьких проблем (Гавриленко, 2008), що виникають.

Вважаємо, що авторка звузила межі стратегічної компетенції, натомість зміст базового складника в частині процедурних знань дуже тісно перекликається зі змістом стратегічної і технічної компетенцій.

У дисертаційному дослідженні М. Коровкіна наводить кілька моделей перекладацьких компетенцій, серед яких виділимо модель, розроблену іспанськими вченими М. Ороско і О. Фокс, яку автори назвали «системою знань і навичок, необхідних для розвитку здатності перекладати». До складу моделі входять п'ять складників: 1) комунікативна компетенція; яка включає лінгвістичний, текстоутворювальний (дискурсивний) і соціолінгвістичний складники; 2) екстралінгвістична, яка об'єднує знання оточуючого світу, предметної галузі, культури та енциклопедичні знання; 3) інструментально-професійна (здатність використовувати нові технології, знання професійного ринку перекладу та професійної етики); 4) психофізіологічна (здатність використовувати когнітивні, психомоторні ресурси особистості у певній комунікативній ситуації); 5) стратегічна компетенція – здатність вирішувати перекладацькі проблеми.

Центральним елементом цієї моделі автори вважають трансферну компетенцію або компетенцію переключення (transfer competence) – здатність розуміти текст на вихідній мові та продукувати його мовою перекладу. Перші чотири вказані компетенції є допоміжними по відношенню до трансферної компетенції і взаємодіють між собою за допомогою п'ятої – стратегічної компетенції різними способами, які залежать від специфіки тексту, його типу та інші (Коровкіна, 2017).

Дебора Као, авторка книги «Translating Law», вказує, що перекладацька *стратегічна компетенція* використовується для опису інтегрованої розумової здатності, притаманній перекладацькому завданню, коли перекладач виконує будь-яку операцію з текстом і використовує мову і знання для цілей комунікації у перекладі. Ця компетенція надає засоби для узгодження різних компонентів перекладацької майстерності під час перекладу. На думку авторки, стратегічна компетенція частково збігається з трансферною компетенцією, описаною А. Нойбертом (див. вище). Перекладацька стратегічна компетенція є вирішальною у перекладі і може вплинути на результат перекладу, оскільки існує якісна різниця між білінгвом і перекладачем. Під час перекладу тексту з однієї мови на іншу використовується унікальна для перекладу спеціальна здатність до опрацювання (processing ability). На думку авторки, цю унікальну здатність більшою мірою складає перекладацька стратегічна компетенція (Као, 2007).

Зауважимо, що стратегічна компетенція є ключовою для здійснення перекладу, не є притаманною білінгву, а потребує формування і полягає у визначенні перекладацьких проблем під

час процесу перекладу і виробленні стратегій їх вирішення. Аналіз першоджерел з проблем компетентнісного складу фахової (професійної) компетентності надав змогу тлумачити **стратегічну компетенцію** як сукупність цілісних знань стосовно механізмів реалізації стратегічно-тактичного інструментарію, умінь і навичок аналізу чинників перекладу і на їх основі моделювати, а потім актуалізувати, перекладацьку діяльність і її формат залежно від ситуації перекладу адекватними засобами: добір відповідних тактик і стратегій, послідовність перекладацьких дій-операцій на рівні конкретних прийомів, застосування (незастосування) технічних засобів, машинного перекладу, програм-редакторів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Гавриленко Н. Возможность использования лингводидактических подходов к обучению профессионально ориентированному переводу [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sworld.com.ua/konfer27/83.pdf> (дата звернення: 10.10.2018)

Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации. М.: РУДН, 2008. 176 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під наук. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

Закон України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (дата звернення: 10.10.2018)

Коровкина М. Е. Теоретические аспекты смыслового моделирования специального перевода с родного языка на иностранный (на материале публицистических текстов экономической тематики): дис. ... кандидата филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Москва: ГОУ ВО «Московский области Московский государственный областной университет», 2017 241 с.

Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання/ пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

Попова О. В. Професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: монографія.

Отже, саме стратегічна компетенція за ознаками корелює з терміном «надкомпетенція», виконує вирішальну функцію в плані визначення вектору реалізації перекладацької діяльності і впливає на хід та результати цієї діяльності. Стратегічна компетенція дозволяє виявити перекладацькі проблеми і скоординувати перекладацькі дії щодо їх подолання. Слід зазначити, що наразі немає єдиного визначення цього поняття. Ще одним спірним питанням у галузі перекладу залишається різниця між перекладацькою проблемою і перекладацькими труднощами. Більш досконале вивчення зазначених питань вбачається предметом нашого подальшого дослідження.

Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. 660 с.

Поршнева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Добролюбова, 2002. 148 с.

Хуторской А. В. Доклад «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата звернення: 10.10.2018)

Черноватий Л. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 2. С. 84–86.

Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

Шевнин А. Б. Категория качества перевода и эрратология. *Проблемы перевода и межкультурной коммуникации: науч.-метод. Вестник*. Вып. 2. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. С.60–63.

Amparo Hurtado Albir. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. Режим доступа: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2015-v60-n2-meta02055/1032857ar/>. (дата звернення: 10.10.2018)

Cao D. Translating Law. Multilingual Matters Ltd., 2007. 240 с.

Ghaleb Rabab'ah Communication strategies in translation <https://www.researchgate.net/publication/233716221>.

Harris, B. and Sherwood, B. (1978). Translating as an innate skill in Language, Interpretation and Communication. Ottawa: University of Ottawa, Ontario, 1978. pp. 155–170.

Rickheit Gert, Strohner Hans. (2008). Handbook of communication competence. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 2008. 538 p.

REFERENCES

- Amparo, H.A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *erudit.org/fr/revues/meta*. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2015-v60-n2-meta02055/1032857ar/> [in English].
- Chernovatyi, L. (2014). Zmist poniattia «fakhova kompetentnist perekladacha» yak skladovoi metodyky navchannia [The essence of the notion “translator’s professional competence” as a component of the teaching methods]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 2, pp. 84–86 [in Ukrainian].
- Chernovatyi, L.M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti [Methodology of teaching translation as a specialty]*. Vinnytsia : Nova Knyha [in Ukrainian].
- Cao, D. (2007). *Translating Law*. Multilingual Matters Ltd. [in English].
- Ghaleb Rabab`ah Communication strategies in translation. (2008). *researchgate.net/publication*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233716221> [in English].
- Harris, B. & Sherwood, B. (1978). *Translating as an innate skill in Language, Interpretation and Communication*. Ottawa : University of Ottawa, Ontario [in English].
- Havrylenko, N.N. (2008). *Obuchenie perevodu v sfere professionalnoy kommunikatsii [Translation Training in Professional Communication]*. M.:RUDN [in Russian].
- Havrylenko, N. (2012). *Vozmozhnost ispolzovaniya lingvodidakticheskikh podhodov k obucheniyu professionalno orientirovannomu perevodu [The possibility of using linguodidactic approaches to teaching profession-oriented translation]*. *sworld.com.ua/konfer*. Retrieved from <https://sworld.com.ua/konfer27/83.pdf> [in Russian].
- Hutorskoy, A.V. (2002). Doklad «Opredelenie obschepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatelnykh standartov» [The report “The definition of general content and key competencies as a characteristic of the new approach to the elaboration of educational standards”]. *idos.ru/journal*. Retrieved from <http://www.idos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Russian].
- Korovkina, M.E. (2017). Teoreticheskie aspektyi smysloвого modelirovaniya spetsialnogo perevoda s rodnogo yazyika na inostrannyiy (na materiale publitsisticheskikh tekstov ekonomicheskoy tematiki) [Theoretical aspects of semantic modelling of a special translation from the native language into a foreign language (on the material of journalistic texts on economic subjects)]. *Candidate’s thesis*. Moskva: GOU VO «Moskovskiy oblasti Moskovskiy gosudarstvennyiy oblastnoy universitet» [in Russian].
- Latyshev, L.K. & Semenov, A.L. (2003). *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya [Translation: theory, practice and teaching methods]*. M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
- Metodychni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh prohram, vkluchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia [Methodical guidelines on the development of graduate program profiles, including program competences and program learning outcomes]*. (2016). (Yu. Rashkevych, Trans.). Kyiv: TOV «Polihraf plus» [in Ukrainian].
- Nikolayeva, S.Yu. (Eds.). (2003). *zagalnoevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osviti: vivchennya, vikladannya, otsynuyvannya [All-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Evaluation]*. K.: Lenvit [in Ukrainian].
- Popova, O.V. (2016). *Profesiino-movlennieva pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoj osvity [Professional speech training aimed at future translators of the Chinese language within university education]*. Odesa : Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D.Ushynskoho, VOI SOIU «Atlant» [in Ukrainian].
- Porshneva, E.R. (2002). *Bazovaya lingvisticheskaya podgotovka perevodchika [Basic linguistic training aimed at translators]*. Nizhniy Novgorod : Izd-vo NNGU im. N. I. Dobrolyubova [in Russian].
- Rickheit G. & Strohner H. (2008). *Handbook of communication competence*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York [in English].
- Shevnin, A.B. (2006). Kategoriya kachestva perevoda i erratologiya [Translation quality category and erratology]. *Problemyi perevoda i mezhkulturnoy kommunikatsii: nauch.-metod.vestnik – Problems of translation and intercultural communication*, 2, p. 60 [in Russian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine “On Higher Education”] (2014). *sfs.gov.ua*. Retrieved from: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> [in Ukrainian].

Анна Сергеевна Масур,
 преподаватель кафедры филологии и перевода,
 Днепрпетровского национального университета
 железнодорожного транспорта имени академика В. Лазаряна,
 ул. Щорса, 2, г. Днепр, Одесса, Украина

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье представлен анализ исследований учёных (Н. Гавриленко, М. Коровкина, Л. Латышев, А. Попова, Е. Поршнева, А. Семенов, А. Хуторской, Л. Черноватый, А. Шевнин, А. Албир (Amraro Hurtado Albir), Д. Као (D. Cao), Б. Харрис (B. Harris) и др.) по проблеме реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков. Изучены ключевые понятия исследования – «компетентность», «компетенция» и «стратегическая компетенция». (Переводческая) стратегическая компетенция представлена автором как совокупность целостных знаний относительно механизмов реализации стратегически-тактического инструментария, умений и навыков анализировать факторы перевода и на их основе моделировать, а потом актуализировать, переводческую деятельность и ее формат в зависимости от ситуации перевода адекватными средствами: подбор соответствующих тактик и стратегий, последовательность переводческих действий-операций на уровне конкретных приемов, применение (наприменение) технических средств, машинного перевода, программ-редакторов и тому подобное.

В статье раскрыты специфические особенности профессиональной компетентности переводчиков английского языка. Описана структура исследуемой компетентности. Стратегическую компетенцию по признакам коррелируем с термином «надкомпетенция», которая выполняет решающую функцию в плане определения вектора реализации переводческой деятельности и влияет на ход и результаты этой деятельности. Стратегическая компетенция позволяет выявить переводческие проблемы и скоординировать переводческие действия по их преодолению. Еще одним спорным вопросом в области перевода остается разница между переводческой проблемой и переводческими трудностями. Более доскональное изучение указанных вопросов представляется предметом нашего дальнейшего исследования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, переводчик, стратегическая компетенция, компетентностный подход.

Hanna Masur,
 Teacher of the Department of Philology and Translation,
 Dnipropetrovsk National University
 of Railway Transport named after academician V. Lazaryan,
 2 Lazarjan Str., Dnipro, Ukraine

STRATEGIC COMPETENCY AS A COMPONENT DETERMINANT OF THE FUTURE TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE

The article presents the analysis of scientists' research (N. Havrilenko, M. Korovkina, L. Latyshev, O. Popova, O. Porshneva, A. Semenov, A. Khutorskoy, L. Chernovaty, O. Shevnin, A. Albir, D. Cao, B. Harris and others) on the problem regarding the implementation of the competence-based approach into the training aimed at the future translators.

The key concepts of the study – “competence”, “competency” and “strategic competency” – are examined. The (translation) strategic competency is presented by the author as a set of holistic knowledge regarding the implementation mechanisms of strategic tactical tools; skills and abilities to analyze translation factors and, basing on them, to model and then to actualize, the translation activity as well as its format depending on the translation situation through adequate means: tactics and strategies, the sequence of translational actions-operations at the level of specific techniques, the use (non-use) of technical tools, machine translation, editors, and the like.

Some specific features of the English translator's professional competence are revealed in the article. The structure of the competence under study is described.

We correlate the strategic competency with the term “over-competence”, which performs a decisive function in terms of determining the vector of translation activities implementation and influences the course and results of this activity. The strategic competency allows identifying translation problems and coordinating translation actions to overcome them. Another controversial issue in the field of translation is the difference between the translation problem and translation difficulties. A more thorough study of these issues is the subject of our further research.

Keywords: competence, competency, translator, strategic competence, competence-based approach.

Подано до редакції 06.11.2018 р.

*Людмила Георгіївна Русалкіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розглянуто сутність і характеристику англomовної професійно-мовленнєвої діяльності лікарів, визначені основні складники успішної активності лікаря і роль мовленнєвого компонента в зазначеному процесі. Представлені специфічні особливості англomовної мовленнєвої взаємодії лікарів.

Ключові слова: майбутні лікарі, мовна діяльність лікарів, англomовна професійно-мовна діяльність.

Теоретична підготовка фахівця має важливе значення, але без зв'язку із професійною діяльністю, вона не має практичної значущості. Зміни нашого суспільства, пов'язані з досягненнями науки і техніки, бурхливим розвитком медицини, створюють таку ситуацію, в якій зростає роль людського чинника в лікувальному процесі. Повсякденне життя і практика висувають особливі вимоги до особистості лікаря і взаємовідносин лікаря і хворого, що викликає оптимізацію процесів психологічного впливу у сфері спілкування лікаря і пацієнта, а отже, і соціально-психологічної підготовки майбутнього лікаря. Професія лікаря – одна з тих професій, яка вимагає досконалого володіння прийомами і засобами ефективного спілкування як з пацієнтами, їхніми родичами, так і з колегами для досягнення взаєморозуміння, необхідного для вирішення не тільки лікувально-діагностичних завдань, а й особистісних і сімейних проблемних ситуацій, здатних впливати на результат конкретного захворювання і якість життя людини в цілому (Горшунова, 2010). Як відомо, професійна лікарська діяльність має низку специфічних особливостей. З одного боку, ця діяльність характеризується тим, що в ній значне місце посідають міжособистісні контакти в процесі спілкування з хворими і їхніми родичами. З іншого боку, професія лікаря пов'язана із психо-емоційними навантаженнями, надмірно високим ступенем напруженості, з необхідністю приймати рішення в умовах дефіциту часу. Успішність діяльності лікаря визначається не стільки власне професійними знаннями і навичками, скільки вміннями реалізувати їх у своїй діяльності завдяки професійним якостям особистості, а її ефективність важко оцінити однозначно (Горшунова, 2010). Розглянемо особливості іншомовної професійно-мовленнєвої діяльності лікаря. На думку, Н. Литвиненко, можна виокремити основні різновиди усного спілкування лікаря, які виявляються в таких рольових позиціях: 1) «лікар-пацієнт»; 2) «лікар-лікар (колеги)»; 3) «лікар-родичі хворого». Ці позиції зорієнтовані на особистість партнера і зумовлюють тип мовленнєвої взаємодії, який може бути вербально-вербальним або невербально-

вербальним залежно від конкретного змісту та умов спілкування. Наприклад, на мовний вплив лікаря пацієнт може відреагувати або мовною реакцією або мімікою і жестом, або фізичними діями, виконуючи прохання лікаря. Таким чином, йдеться про мовленнєву дію, функціонально-зорієнтований вислів, що зумовлений професійною діяльністю лікаря і мотивований умовами конкретного спілкування. Мова виступає тут як інструмент спілкування, зокрема у сфері інформаційного обміну комунікантів (лікаря і пацієнта) (Литвиненко, 2008).

Оскільки професійне спілкування медичних працівників поширюється на різні комунікативні сфери (лікар-лікар, лікар-хворий, лікар-аудиторія фахівців, лікар-аудиторія нефахівців), то все це вимагає наявності в лікаря навичок стилістичної диференціації усного мовлення в рамках професійної сфери спілкування. Так, роль лікаря може виконуватись із використанням структурних елементів наукового стилю на наукових конференціях; офіційно-ділового – на фахових нарадах, побутово-розмовного – при спілкуванні з пацієнтами. В усіх названих випадках носій мови не виходить за рамки соціальної ролі «лікаря» (Литвиненко, 2008).

Щодо власне процесу іншомовного спілкування майбутніх лікарів, можна зазначити, що чимале значення в ньому посідає культура спілкування. Вимоги до професійного рівня сучасного спеціаліста потребують високого рівня комунікативної культури, від якої залежить оцінка лікаря як фахівця. Розмова і голос відображають культуру людини, тому лікарю необхідно стежити не тільки за тим, що він говорить, але і як говорить. Усі його зусилля коректно, точно і чітко продукувати вербальне висловлювання іноземною мовою може звести нанівець нечемне привітання, грубість, неуважність, нетактовність, проявлені під час спілкування. Слово медичного працівника є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості.

Лікар повинен уміти не тільки говорити, але й досконало володіти техніками активного слухання (безоцінне слухання, оцінне слухання, безсловесне спілкування тощо). Вміння слухати є одним з

головних показників риторичної культури, воно є особливо важливим для лікаря, оскільки одним з головних принципів роботи медичного персоналу має бути виняткова увага до людини та її проблем.

Зазначимо, що професійна лікарська діяльність має низку специфічних особливостей, її специфіку можна передати влучними словами лікаря і філософа Карла Ясперса, який уважав, що лікування передбачає два чинники: природничо-наукові знання, їх практичне застосування та етику людяності. Внаслідок переваги в сучасній лікарській практиці вузької спеціалізації виникла «безмовна, німа» медицина (Б.Любан-Плоцца). Докорінної зміни у взаємовідносинах лікаря і хворого відбулися в результаті зростаючої технологізації лікувально-діагностичного процесу. Відбулася зміна і в позиції пацієнта, що вимагало від лікарів значної уваги до його прав під час терапевтичного процесу. Позитивні зміни у взаємовідносинах лікаря і пацієнта відбулися ще в 1880-1882 роках завдяки роботам Брейера, що поряд із З.Фрейдом був у витоків психоаналізу. Традиція лікарського домінування, що існувала до часів лікарів-жреців давнини, змінилася відкритістю лікаря у формі розуміння й інтерпретації життєво-практичних досягнень. У ті часи анамнез встановлювався лікарем на підставі запитань до пацієнта або лікар вивчав хворого мовчки, не промовляючи жодного слова, оглядав, а потім висловлював свою думку, тоді як пацієнт тільки відповідав на запитання. Поступово ініціатива переходила до пацієнта, чого раніше не дозволяли навіть придворні лікарі своїм коронованим пацієнтам (Ясько, 2005). Сьогодні в зарубіжних країнах спостерігається тенденція до співпраці між лікарем і пацієнтом. За словами Жака Лакана, хворий – це не тільки «носії симптомів», а лікар не тільки «маніпулятор симптомами», але найчастіше вони є представниками різних культур, ігнорування цього факту призводить до різкого зниження продуктивності комунікації, а подекуди до повного взаємного непорозуміння (Ясько, 2005). Для сучасної медицини характерна ситуація великого вибору лікувальних тактик і відсутність єдиного загально визнаного засобу, який би кардинально вирішував проблему захворювання. У свою чергу, така тенденція викликає у пацієнтів почуття розгубленості, тривожності, невизначеності. Для того, щоб медичний працівник перейшов у взаємовідносинах з пацієнтом до моделі співпраці, йому необхідно бути водночас слухачем, здатним до інтерпретації. Якщо раніше пацієнт повинен був тільки виконувати медико-діагностичні схеми, то наразі лікар повинен чітко розуміти історію хвороби пацієнта, отже, сьогодні хворого треба розглядати і лікувати як людину в цілому. У світлі нової парадигми в медицині більше уваги приділяється правам особистості, в тому числі і правам пацієнта, що призвело до нового розуміння сутності взаємовідносин між лікарем і хворим. Ураховуючи людський чинник, можна досягти наукової організації праці, підвищення ефективності лікування і профілактики

захворювань, особливо нервово-психічних і серцево-судинних, які найбільше залежать від взаємовідносин. Тому резервом підвищення ефективності медичної допомоги вважається професійна підготовка медиків. Одним з перших наукових досліджень, присвячених вивченню комунікативної компетентності практикуючих лікарів, була робота Л.Цветкової, в якій учена зазначає, що лікарська діяльність має низку специфічних особливостей, а саме: вплив і взаємодія численних мінливих чинників, які часом неможливо формалізувати, алгоритмізувати для аналізу, внести в чітко структуровані схеми, а ефективність лікарської діяльності важко оцінити однозначно (Цветкова, 1994). В роботі Л.Цветкової основна увага зосереджена на вивченні інтерактивного складника спілкування. Вчена акцентує не на суспільних взаємовідносинах між лікарем і пацієнтом, а на міжособистісних, що виникають на емоційній основі, тобто на основі певних почуттів у людей один до одного. Особлива увага звертається на те, що лікар є для пацієнта джерелом інформації про хід лікування (Цветкова, 1994). На думку вчених (М. Місюк, Ю. Михайлюк), лікар відіграє значну роль у терапевтичному процесі, оскільки найбільш часто вживані й ефективні ліки – це він сам. Взаємовідносини лікаря і хворого є підґрунтям будь-якої лікувальної діяльності (Місюк, Михайлюк, 2014). В роботах, присвячених аналізу рейтингу ознак, за якими пацієнти оцінюють рівень кваліфікації лікаря, наголошується, що на першому місці є показник «ставлення до пацієнтів», на другому – «результати лікування хворих», надалі досвід роботи, відтуки пацієнтів, особисті якості лікаря (порядність, працьовитість, ввічливість тощо). Такий показник, як освіченість лікаря, виявився на сьомому місці серед поданих ознак. Однією з базових характеристик професіоналізму фахівців медичного профілю є їхня комунікабельність. Її формування становить одне з найважливіших завдань підготовки майбутнього лікаря, слугує запорукою його подальшого особистісного і професійного розвитку. Комунікативно-мовленнєва підготовка лікарів є ключовим чинником професійного успіху. Саме комунікативно-мовленнєва підготовленість має на меті формування особистості, готової і здатної жити і взаємодіяти в сучасному мінливому світі (Поддубная, 2000). Сьогодні значно зросла потреба закладів охорони здоров'я в комунікативно-грамотних медичних працівниках вищої ланки освіти з високим рівнем професійної культури і належним володінням засобами спілкування. Комунікабельність як особистісна якість фахівця забезпечує успішне виконання всіх етапів лікувального процесу: формування інформаційної бази про пацієнта, фізичне обстеження, призначення терапії, оцінка виконаних дій. Основні психологічні характеристики, що сприяють комунікативно-мовленнєвій підготовці, вимагають уміння спілкуватися, встановлювати і розвивати стосунки з людьми, від чого значно залежить професійна успішність лікаря. Комунікабельність

лікаря – професійно значуща особистісна якість, оскільки професія лікаря передбачає в тій чи тій мірі виражене інтенсивне і тривале спілкування: із хворими, їхніми родичами, медичним персоналом – від медичних сестер і санітарок до головних лікарів, керівників медичних установ. Позитивний психологічний контакт із хворим допомагає більш точно зібрати анамнез, отримати повне і глибоке уявлення про стан здоров'я хворого. Вміння спілкуватися забезпечує порозуміння, довіру у взаємовідносинах, ефективність у вирішенні поставлених завдань. Якщо пацієнт довіряє своєму лікарю, не сумніваючись у правильності діагностики і адекватності терапії, він буде виконувати призначення і всі необхідні діагностичні і терапевтичні процедури. Комунікативно-мовленнєва діяльність передбачає сформованість деяких спеціальних навичок: вміння встановлювати контакт, слухати, «читати» невербальну мовленнєву комунікацію, будувати бесіду, формулювати запитання. Важливо також володіння лікарем власними емоціями, здатність зберігати впевненість, контролювати свої реакції і поведінку в цілому. Адекватна комунікація передбачає правильне розуміння хворого і відповідне реагування на його поведінку. Незалежно від стану пацієнта, який відчуває гнів, сум, занепокоєння, тривогу або відчай, лікар повинен вміти з ним контактувати, адекватно будувати відносини, намагаючись вирішити професійні завдання. У зв'язку з цим професійно значущою якістю медичного працівника є комунікативна толерантність, терпимість, поблажливості тощо. Комунікативна толерантність засвідчує, як лікар переносить суб'єктивно небажані, неприйнятні для нього індивідуальні особливості пацієнтів, негативні якості, осуд вчинків, звички, чужі стилі поведінки і стереотипи мислення (Поддубная, 2000:27). Для людини наявність соціальних зв'язків є настільки важливою, що їх нестача вважається можливою причиною розвитку стресу. Ця психологічна риса – потреба в інших людях, прагнення до взаємодії з ними в літературі позначається терміном «афіліація» - потреба людини бути в товаристві інших людей, прагнення до «приєднання». Психологічно афіліація виступає у вигляді почуття прихильності й вірності, а зовні - в товариськості, бажання співпрацювати з іншими людьми, постійно перебувати разом з ними, в особливостях невербальної поведінки (Хекхаузен, 1986). Зарубіжний учений Х. Хекхаузен визначає афіліацію як певний клас соціальних взаємодій, що мають повсякденний і водночас фундаментальний характер. Зміст таких взаємодій полягає в спілкуванні зі знайомими, малознайомими і незнайомими людьми, і така їхня підтримка, яка приносить задоволення, захоплює і збагачує (Хекхаузен, 1986). У роботі лікаря, якій притаманна тривалість й інтенсивність різноманітних соціальних контактів, ця риса допомагає зберегти зацікавлене ставлення до пацієнтів, прагнення допомагати їм і співпрацювати з ними, а також захищає від професійних деформацій, байдужості і

формалізму, утримує від такого підходу до хворого, коли він починає розглядатись як безособове анонімне «тіло», частина якого потребує терапії. Інша психологічна характеристика, що забезпечує комунікабельність лікаря, – це емоційна стабільність, урівноваженість за відсутності імпульсивності, надмірної емоційної експресивності, зі збереженням контролю над емоційними реакціями і поведінкою в цілому. Емоційна стабільність допомагає лікарю у стосунках з хворими уникати «психологічних зривів», конфліктів. Інтенсивні емоційні реакції не тільки руйнують довіру хворого, лякають, насторожують і стомлюють. Навпаки, душевна рівновага лікаря, спокійна доброзичливість, емоційна стабільність викликають у пацієнта відчуття надійності, сприяють встановленню довірчих стосунків. Вчена виокремлює базові комунікативні стосунки у системі «лікар – пацієнт» і називає їх головними, оскільки вони дозволяють створювати ефективні партнерські взаємовідносини: адекватне мовленнєве оточення – необхідність у створенні такого оточення визначається тим, що воно збільшує ступінь комфорту і уваги до пацієнта (Хекхаузен, 1986). Незначні деталі, такі, як привітання пацієнтів, будуть сприяти збереженню почуття власної гідності і заохочувати до участі в бесіді. Використання імені пацієнта доречно, коли він знайомий з лікарем, при цьому лікар подає відповідний сигнал про те, що він впізнав співрозмовника; активне слухання включає використання вербальних і невербальних комунікативних прийомів. Лікар повинен чітко сигналізувати про те, що вся його увага зосереджена на пацієнті і робити це поглядом шляхом посилення сигналів, що позначають сприйняття інформації, і контакт, який повинен бути продовжений хитанням головою, фразами типу «правильно», «розумію» тощо. Емпатія, повага, зацікавленість, підтримка – складники, які є базою інтерперсональних навичок.

Отже, емпатійний складник професійної комунікації – це необхідна ланка, що забезпечує ефективність професійної взаємодії в медичній сфері. Емпатійні прояви лікаря мають глибокий особистісний сенс для пацієнта, оскільки вони відображають позитивну спрямованість його діяльності і сприяють впевненості пацієнта в успішному результаті лікування. Лікар з розвинутою емпатією володіє співчуттям до ближнього, терпимістю, чуйністю, здатністю заспокоїти пацієнта. Значення емпатійного складника іншомовної підготовки лікаря набуває більшої актуальності в умовах переосмислення існуючої системи цінностей. У зв'язку з цим оволодіння майбутнім лікарем емпатійним складником прагматичного аспекту комунікативної поведінки є актуальним для вирішення найбільш значущих медичних професійних завдань.

Лікарі повинні постійно контролювати зміст мовлення, яке вони використовують для пояснень пацієнту, зокрема, пояснення діагнозу і причин, які

привели до хвороби, а також пропозиції з приводу лікування і засад, на яких ґрунтуються ці пропозиції; стосунки співробітництва – важливо, щоб пацієнт міг відчувати, що лікар чітко розуміє його потреби і готовий до співпраці з пацієнтом для їх вирішення. Окрім навичок створення мовленнєвих обставин і продовження інтерв'ю, важливим також є і спосіб його завершення. Лікар повинен подати чіткий сигнал про те, що інтерв'ю завершується, зазвичай шляхом підсумовування висказаного. Отже, навички збирання анамнезу – головна, вирішальна частина стосунків лікаря і хворого.

За С. Литасєвим, основними прийомми, необхідними для полегшення процесу збирання анамнезу, є ті, які допомагають полегшити залучення пацієнта до медичного інтерв'ю з метою правильної постановки діагнозу, а саме: «мовчання» – навичка, яку необхідно навчитися правильно використовувати як спосіб надихнути пацієнта висловитися якомога повніше, торкнутися складної теми і згадати важливу інформацію; навичка «управління потоком інформації» передбачає надання пацієнтам можливості для вільного спілкування, але водночас лікар має зберігати контроль над інтерв'ю шляхом тактовного спрямування змісту бесіди в бік діагностики проблеми; навичка «підсумовування» – оскільки під час консультації може бути отримано велику кількість інформації, лікар повинен уміти підсумувати головні дані, що виникли в ході консультації, переконатися в тому, що досягнуто взаєморозуміння з пацієнтом (Литасєв, 2008). Відтак, основна відповідальність за характер стосунків, важливих для успішного лікування, завжди лягає на медичного працівника. Він зобов'язаний, будуючи свої взаємини із хворим, враховувати особливості його особистості, переживання. Так, діагностичний

процес для лікаря починається вже з моменту появи хворого: його зовнішнього вигляду, ходи, особливостей мови тощо. У свою чергу, і хворий із перших миттєвостей оцінює лікаря. Різниця в тому, що лікар бачить кожного пацієнта на тлі нескінченної низки хворих, а для хворого лікар – людина незвичайна, унікальна, якій він довіряє своє здоров'я і навіть життя. Тому пацієнт допитливо і з особливою увагою вивчає лікаря. Його перше враження про лікаря є фундаментом майбутнього психотерапевтичного впливу. У зв'язку з цим слід відзначити феномен, який поширений у клінічній психології як ятропсихогенія. За Б.Карвасарським, це не короткочасна реакція хворого на неправильне висловлювання або дію лікаря, а зафіксований невротичний розлад, що має зазвичай справжні причини в особистості пацієнта і характері взаємин із лікарем. Це негативний плацебо-ефект, пов'язаний із певними очікуваннями, побоюваннями і настановами пацієнта щодо хвороби, лікаря і лікування (Карвасарський, 2007). Негативний вплив лікаря на хворого може бути в широкому діапазоні від явних ятрогеній (ефект зумовлений здебільшого неправильною поведінкою лікаря) до псевдоятрогеній (ефект зумовлений болючим сприйняттям хворого). За словами вченого, відсутність довірчого контакту між пацієнтом і лікарем є загальною умовою виникнення ятрогенії (Карвасарський, 2007).

Отже, професійна діяльність лікаря не обмежується знанням симптомів хвороб і дозувань ліків. Важливу роль відіграє психологічний чинник: чи є лікар гармонійно розвиненою особистістю з морально-етичними рисами, чи вміє виходити в контакт із хворими і грамотно взаємодіяти з ними – все це є ознаками особистості лікаря як професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

Горшуніна Н. К., Медведєв Н. В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача. *Успехи современного естествознания*. 2010. № 3. С. 58-64

Клиническая психология / ред. Б.Д. Карвасарский. М.: СПб: Питер, 2007. 960 с.

Константинова Т. В. Особенности коммуникативных установок во взаимодействии врача с больными: дис. ... канд. психол. Наук. Самара, 2006. 156 с.

Лытаев С. А., Овчинников Б. В., Дьяконов И. Ф. Основы клинической и медицинской психодиагностики. СПб.: ЭЛБИ, 2008. 320 с.; с. 26-32

Метса А. А. Комунікативно орієнтований підручник для медиків як модель професійного

спілкування. *Вчені записки Тартус. ун-ту*. Тарту, 1986. Вип. 732. № 10. С. 32

Мисюк М. Н., Михайлюк Ю. В. Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности студента-медика. Минск: Изд-во МИУ, 2011. С. 273-275

Поддубная А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания. М.: МОСУ, 2000. Вып. № 1. С. 53-57

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М., «Педагогика», 1986. 244 с.

Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей педиатров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 23 с.

Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: курс лекций. М.: Феникс, 2005. С. 141-142.

REFERENCES

Gorshunova, N.K. & Medvedev, N.V. (2010) Formation of communicative competence of a modern doctor. *Succeedes of modern natural science*. Vol. 3. P. 58-64 [in Russian].

Konstantinova, T.V. (2006) Features of communicative settings in the interaction of a physician with patients: dis. ... Candidate psychologist Science - Samara. 156 p. [in Russian].

Lytaev, S.A. & Ovchinnikov B.V. & Dyakonov, I.F. (2008) Fundamentals of clinical and medical psychodiagnostics. - SPb.: ELBI. 320 s.; with. 26-32 [in Russian].

Metsa, A. (1986) Communicatively oriented textbook for physicians as a model of professional communication. *Scientific Papers Tartus. un-th - Tartu*. Vip. 732. No. 10. P. 32 [inUkrainian].

Misyuk, M.N. & Mikhailuk, Yu.V. (2011) Investigation of empathy as a component of the communicative competence of a medical student. Minsk: Izvod MIU. S. 273-275 [in Russian].

Podubnaya, A.V. (2000) Structure and mechanisms of formation of professional self-consciousness. *Psychology and life*. M.: MOSU. Issue. № 1. P. 53-57 [in Russian].

Hekhauzen, X. (1986) Motivation and activity. T. 1. M., "Pedagogics". 244 p. [in Russian].

Tsvetkova, L.A. (1994) Communicative competence of physicians of pediatricians: author's abstract. dis ... Candidate psychologist sciences St. Petersburg. 23 p. [in Russian].

Yasko, B.A. (2005) Psychology of the person and work of the doctor: a course of lectures. M.: Phoenix. P. 141-142. [in Russian].

Людмила Георгиевна Русалкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина

ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье рассмотрены сущность и характеристика англоязычной профессионально-речевой деятельности врачей, определены основные составляющие успешной активности врача и роль речевого компонента в указанном процессе. Представлены специфические особенности англоязычного речевого взаимодействия врачей.

Ключевые слова: будущие врачи, речевая деятельность врачей, англоязычная профессионально-речевая деятельность.

Liudmyla Rusalkina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Odessa National Medical University,
Odessa, Ukraine

CHARACTERISTICS OF THE ENGLISH-SPEAKING VOCATIONAL SPEECH ACTIVITIES OF FUTURE DOCTORS

The article discusses the nature and characteristics of the English-speaking professional speech activity of doctors, identifies the main components of a successful activity of the doctor and the role of the speech component in the specified process. The specific features of the English-speaking speech interaction of doctors are presented.

Everyday life and practice put forward special requirements to the personality of a doctor and relationship between the doctor and the patient, which causes optimization of the processes of psychological influence in the field of communication between the doctor and the patient, and, consequently, the social and psychological preparation of the future doctors. The profession of a doctor is one of such professions that requires a thorough knowledge of methods and means of effective communication with patients, their relatives and colleagues in order to achieve the mutual understanding necessary for solving not only medical and diagnostic tasks, but also personal and family problem situations, capable of influencing the outcome of a particular disease and quality of human life in general. Professional medical activities have a number of specific features. On the one hand, this activity is characterized by the fact that it has a significant role of interpersonal contacts in the process of communicating with patients and their relatives. On the other hand, the profession of a doctor is associated with psychological and emotional stresses, excessive tensions, and the need to make decisions in a time-shortage. The success of the doctor's work is greatly determined not by his own professional knowledge and skills, but by the ability to realize them in their work due to the professional qualities of the individual, and its effectiveness is difficult to evaluate unambiguously.

Key words: future doctors, speech activity of doctors, English-speaking professional speech activity.

Подано до редакції 12.11.2018 р.

Наталія Петрівна Лецій,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації,
Інститут фізичної культури, спорту та реабілітації,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті визначено сутність поняття "методологія" та запропоновано власне визначення. Під методологією педагогічних досліджень розуміємо сукупність педагогічних законів, закономірностей, принципів і підходів, що є науковим підґрунтям будь-якого педагогічного дослідження. З'ясовано педагогічні закони, на підставі яких дослідник визначає педагогічні закономірності, принципи та підходи організації наукового дослідження. Виявлено сутність педагогічних принципів та закономірностей. З'ясовано, що дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку ґрунтується на таких методологічних підходах: діяльнісно-особистісному, системному, культурологічному та проаналізовано особливості застосування кожного з них у дослідженні.

Ключові слова: культура, фізична культура, фізичне виховання, оздоровлення, фізкультурно-оздоровча робота, порушення розвитку, діти зі складними порушеннями розвитку, методологічний вектор.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології позначилася тенденція більш уважного, більш ретельного вивчення та аналізу структури складного дефекту з метою виявлення, опису та систематизації особливостей психофізичного розвитку дітей, які мають різні поєднання порушень. Одним з найважливіших і першочергових завдань для досягнення ефективності в науково-практичній розробці проблеми допомоги дітям зі складним дефектом є системний аналіз складного (комплексного) порушення, який орієнтується на теоретико-методологічне вчення про складну структуру аномального розвитку.

Особлива увага повинна приділятися створенню спеціальних технічних засобів, що сприяють розширенню компенсаторних можливостей дітей з комплексними порушеннями розвитку. Своєрідність складних порушень, у яких поєднуються розлади зору, слуху, інтелектуальна недостатність, порушення опорно-рухової системи, мовленнєві порушення, вимагає глибокого наукового обґрунтування всього процесу диференційованого навчання і виховання. Методологічний вектор дослідження особливостей розвитку таких дітей буде сприяти уточненню принципів виділення різних дитячих категорій, направлення дітей в особливі групи і класи, а також встановлення більш дієвих шляхів корекційно-педагогічної роботи.

У сучасних педагогічних дослідженнях методологічний підхід щодо організації і проведення експериментального дослідження розкрито у працях Л. Велитченка, С. Гончаренка, А. Найна, А. Новікова та інших.

Основною метою статті є з'ясування методологічного вектору дослідження

фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Завданнями наукових пошуків у сфері навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку є розробка таких основних проблем:

- всебічне психолого-педагогічне та клінічне вивчення осіб з комплексними порушеннями розвитку;

- виявлення і уточнення типології порушень функцій аналізаторів і відхилень психічного і фізичного розвитку;

- вивчення об'єктивних закономірностей виховання та навчання дітей, які мають комплексні порушення;

- теоретичне обґрунтування і розробка системи комплексного спеціально організованого процесу навчання і виховання;

- розробка наукових основ змісту навчання (програм, навчальних планів), визначення його принципів і методів;

- розроблення методології дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Методологія – це вчення про метод наукового пізнання, наука, яка вивчає побудову людської діяльності, зокрема й науково-педагогічну (Велитченко, 2008: 498). У широкому розумінні методологію тлумачать як систему принципів, способів і форм організації науково-пізнавальної діяльності (Велитченко, 2008); вектор дослідження і пізнання, вчення про систему принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему (Краткий психологический словарь, 1998: 203). Методологія, за С. Гончаренком, це вчення про науковий метод пізнання: сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовується в певній науці: галузь знання, яка вивчає засоби,

передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності. Визначаючи методологію, пошукач твердить, з яких саме позицій, підходів і принципів він досліджує проблему (Гончаренко, 2010: 66).

Будь-яка наука має свій предмет дослідження, свої закономірності, принципи і правила. Є вони і в педагогіці, науці, яка вивчає освіту як особливу соціально й особистісно детерміновану педагогічну діяльність із залученням людини до активного життя в суспільстві, що, у свою чергу, характеризується педагогічним цілевизначенням і педагогічним керівництвом навчанням і розвитком дітей (Гончаренко, 2012: 4).

Отже, знання педагогічних законів принципів і методів сприятиме ефективній розробці педагогом адекватних інноваційних методик роботи з дітьми, в нашому випадку, з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Методологію педагогічних досліджень розглядаємо як сукупність педагогічних законів, закономірностей, принципів і підходів, що є науковим підґрунтям будь-якого педагогічного дослідження.

Під педагогічним законом розуміємо, слідом за С. Гончаренком, об'єктивно наявні внутрішні, істотні, усталені зв'язки і відношення між педагогічними явищами, незалежно від суб'єкта навчання і виховання і який зумовлює ефективний розвиток особистості (Гончаренко, 2012: 27).

Серед *педагогічних законів*, описаних у низці педагогічних досліджень учених (В. Безпалько, В. Загв'язинський, С. Гончаренко, І. Лернер, І. Підласий, П. Підкасистий та ін.), у дослідженні послуговувались такими:

- закон зумовленості результатів навчання і виховання характером діяльності і спілкування дітей зі складними порушеннями розвитку;

- закон цілісності та єдності педагогічного процесу (гармонійна інтеграція раціонального, емоційного, змістового, мотиваційного операційного компонентів), цілевизнання технологій, методичного супроводу і засобів навчання в навчально-реабілітаційному центрі дітей зі складними порушеннями розвитку;

- закон збереження свого Я, особистісної ідентифікації дітей зі складними порушеннями розвитку. Врахування цього закону вимагає особливого бережливого ставлення до кожного учня з особливими освітніми потребами, всебічної підтримки його «образу» Я, зняття протистояння, виховання віри у свої сили;

- закон активної діяльності, що полягає в залученні дітей зі складними порушеннями розвитку до активної фізкультурно-оздоровчої діяльності в навчально-реабілітаційному центрі.

На підставі педагогічних законів визначали педагогічні закономірності, принципи та підходи організації наукового дослідження.

Педагогічні закономірності розуміємо як об'єктивно усталені, суттєві і необхідні зв'язки між складниками, компонентами, педагогічними умовами педагогічного явища, що досліджується, і

дослідницьким результатом; якщо змінна одних явищ, відповідно зумовлює зміну інших і ці зміни повторюються.

Педагогічні принципи розглядаємо як правила, вихідні положення, нормативні вимоги до процесу і результату діяльності, що зумовлюються педагогічними закономірностями та умовами організації діяльності.

За С. Гончаренком, принцип – це інструментальне, що подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, методологічне вираження пізнавальних законів і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання (виховання, діяльність), що виражене у формі, яка дає можливість використовувати їх як регулятивні норми практики (Гончаренко, 2012: 101).

В організації експериментальної роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку було задіяно у дослідженні такі принципи:

- індивідуалізація і диференціація організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку залежно від стану їхнього здоров'я, наявного порушення розвитку відповідно до розроблених індивідуальних карт розвитку кожної дитини;

- принцип розробки індивідуальної освітньої фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку;

- принцип продуктивного розвитку особистості, що передбачає освітній (фізичний, психічний, виховний, навчальний тощо) позитивний приріст дитини (учня) під впливом організованої фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі;

- принцип ситуативності навчання, що передбачає розроблення і впровадження в навчально-реабілітаційний процес спеціальних ситуацій для кожної дитини фізкультурно-оздоровчої роботи відповідно до характеру порушення;

- принцип створення фізкультурно-оздоровчого середовища в навчально-реабілітаційному центрі, методичного супроводу дидактичних заходів навчання, які враховують характерні порушення розвитку дитини і відповідають технічним, технологічним ергономічним, педагогічним, санітарно-гігієнічним, екологічним вимогам, безпеки життя і охорони здоров'я;

- принцип освітньої рефлексії усвідомлення дітьми своїх досягнень і успіхів (Гончаренко, 2012).

Будь-яке педагогічне дослідження будується у відповідності з методологічними підходами, які віддзеркалюють зміст і сутність експериментальної роботи відповідно до обраної теми, мети, завдань дослідження.

Підхід у методології педагогіки розуміється як методологічне підґрунтя вибору способів, засобів, форм методів і технологій дослідження, врахування педагогічних законів і принципів організації дослідження; розробку концепції

дослідження та його провідної ідеї. За І. Малафійком, підхід – це системно-утворювальна категорія, яка визначає стратегію навчання і виховання; вибір, процесуальну закономірність усіх структурних складників і компонентів навчання; вихідна посилка в теоретико-емпіричному аналізі (Малафійк, 2009: 118).

Дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку ґрунтується на таких методологічних підходах: діяльнісно-особистісному, системному, культурологічному. Розглянемо кожен з них детальніше.

Діяльнісно-особистісний підхід. Відомо, що все життя людини складається з різних видів діяльності. Отже, стрижнем діяльнісно-особистісного підходу є діяльність. Як зазначає В. Лозова, діяльнісний підхід, що передбачає переважно орієнтацію на становлення суб'єктності особистості, немов би, порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти - навчання і виховання: у процесі реалізації діяльнісного підходу вони в рівній мірі сприяють становленню суб'єктності дитини. Водночас діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретного учня, враховує його життєві плани, ціннісні орієнтації та інші параметри суб'єктивного світу, за своєю суттю є – діяльнісно-особистісним підходом. Тому цілком природно в цілях розуміння його сутності виділення двох основних компонентів – діяльнісного і особистісного (Лозова, 2002).

Діяльнісний підхід у розвитку дитини в сукупності своїх компонентів засвідчує єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо опосередковано здійснює зміни в структурах особистості; особистість водночас безпосередньо і опосередковано здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, що задовольняють потребам особистісного розвитку (Лузіна, 2003).

Сутність освітньо-виховної роботи тільки з позицій діяльнісного підходу полягає у тому, що в центрі уваги стоїть не тільки діяльність, а спільна діяльність дітей з дорослими, у спільній реалізації поставлених цілей і завдань. Педагог не дає готові зразки поведінки, а створює, виробляє їх разом з дітьми, учнями у процесі спільного пошуку норм і законів життя в процесі діяльності і є зміст освітньо-виховного процесу, що реалізується в контексті діяльнісного підходу.

Принципами діяльнісного підходу є: а) принципи розвитку, історизму, предметності; б) активності, зокрема надситуативна активність як специфічна особливість людської психіки; в) принцип інтеріоризації – екстеріоризації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду; г) єдність організації зовнішньої та внутрішньої діяльності; д) принцип залежності психічного відображення від місця об'єкта, який відображає, в структурі діяльності (Шапар, 2005: 336).

Дитина з психофізичними порушеннями має бути постійно включена у процес самостійного опанування нових видів рухової активності, використовувати для цього способи самонавчання. Якщо метою є засвоєння нової рухової навички, то шлях до досягнення такої мети лежить через організацію особистісного сприйняття, усвідомлення, осмислення, запам'ятовування, узагальнення і систематизацію, використання набутих знань у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Системний підхід. Ключовим поняттям системного підходу є система, яка визначається як «ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які перебувають у співвідношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначну цілісність, тобто єдність певної структури» (Ковальчук, 2007: 48); «ціле, що складається з частин, поєднання; сукупність елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють цілісність, єдність (Філософський енциклопедический словарь, 1983: 610)»; порядок, зумовлений правильним планомірним розташуванням та взаємозв'язком частин чого-небудь; як класифікація, форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних установ тощо); форма суспільного устрою, формація, сукупність якихось елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; сукупність принципів, що є основою певного вчення; методів; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціональних частин (Новиков, 2010: 207).

Такий підхід вимагає сумісної праці групи фахівців корекційно-розвивального циклу (вчитель фізичного виховання, реабілітолог, корекційний педагог, логопед, психолог) в одному НРЦ. Такі фахівці мають вирішувати завдання, що ставляться перед НРЦ стосовно кожної конкретної дитини та окремих груп дітей, поєднаних для вирішення часткових завдань. Наприклад, сумісні дії фахівців повинні сприяти створенню освітнього розвивального середовища як у навчально-реабілітаційному центрі, так і вдома, повноцінній участі дитини у позанавчальному житті класу та в побуті.

Отже, визначена система фізкультурно-оздоровчої роботи дітей із складними порушеннями розвитку повинна з достатнім рівнем узагальненості відбивати характерні ознаки педагогічного процесу, натомість не мати на меті всебічну й доволі докладну його характеристику, адже це не призведе до підвищення інформативності про неї та її функціонування, а тягне за собою лише нездоланне ускладнення й безрезультатність дій.

Культурологічний підхід. У широкому значенні феномен «культурологічний підхід» розуміють як сукупність методологічних принципів, прийомів, методів, що забезпечують аналіз будь-якого соціального, психічного, педагогічного явища засобами системоутворюваних культурологічних понять; це вивчення людини, її особистості у світі культури, залучення її до різноманітних

соціокультурних програм у різних видах діяльності людини. Стрижнем культурологічного підходу є особистість як суб'єкт і об'єкт культури.

На сучасному етапі розвитку науки і освіти культурологічний підхід є стрижневим у розумінні і трактуванні всіх педагогічних явищ і процесів, пов'язаних із вихованням і навчанням суб'єктів освітньо-виховного процесу будь-яких навчальних і виховних закладів. Саме культурологічний підхід дозволяє педагогам відбирати відповідний культурологічний матеріал для різних категорій тих, хто навчається, з різними педагогічними цілями, його структурування та розробки адекватних технологій культурознавчої спрямованості. Означений підхід сьогодні досить широко використовується в усіх галузях освіти: філософській, психологічній, культурологічній, педагогічній, лінгводидактичній як методологічна платформа і метод експериментальних досліджень.

Організація фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку спрямовується на компенсацію втрачених фізичних якостей, створення таких педагогічних умов, які б сприяли збереженню позитивного ефекту корекційної й реабілітаційної роботи, фізичну реабілітацію здоров'я, усунення психічних переживань, небажаних негативних настанов, невпевненості у своїх силах щодо можливого погіршення здоров'я, рецидиву хвороби тощо.

Отже, культурологічний підхід у пропонованому дослідженні дозволяє розглядати дітей зі складними порушеннями розвитку в системі фізкультурно-оздоровчої роботи як суб'єктів фізичної культури, діяльність яких спрямована на збереження наявного здоров'я, запобіганню

погіршення стану здоров'я та фізичної і психічної усталеності, впевненості у своїх силах.

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо дійти висновку, що дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку ґрунтується на таких методологічних підходах: діяльнісно-особистісному, системному, культурологічному. Побудова фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку за діяльнісно-особистісним підходом буде сприяти і фізичному і особистісному розвитку, формування гармонійно цілісної особистості. Системний підхід передбачає, що визначена система фізкультурно-оздоровчої роботи дітей із складними порушеннями розвитку повинна з достатнім рівнем узагальненості відбивати характерні ознаки педагогічного процесу, натомість не мати на меті всебічну й доволі докладну його характеристику, адже це не призведе до підвищення інформативності про неї та її функціонування, а тягне за собою лише нездоланне ускладнення й безрезультатність дій. Культурологічний підхід дозволяє розглядати дітей зі складними порушеннями розвитку в системі фізкультурно-оздоровчої роботи як суб'єктів фізичної культури, діяльність яких спрямована на збереження наявного здоров'я, запобіганню погіршення стану здоров'я та фізичної і психічної усталеності, впевненості у своїх силах.

Перспективи подальших розвідок можуть бути спрямовані на розробку кожного з підходів дослідження фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку з метою вироблення практичних інструментів їх впровадження у фізкультурно-оздоровчу роботу у даній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

Велитченко Л. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком, 2008. 1040 с.

Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. *Сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: [навч.-посіб.] 4-е вид. К.: ВД «Професіонал», 2007. 240 с.

Краткий психологический словарь / Ред. сост. Л. А. Карпенко. / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошенко. Ростов н/Д и Феникс, 1998. 512 с.

Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні*. Харків, 2002. С. 96–97.

Лузина Л. М., Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. 160 с.

Малафік І. В. Дидактика: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 406 с.

Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. М.: ЭГВЕС, 2010. 208 с.

Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Ранов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Гранф, 2005. 640 с.

REFERENCES

Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. (1983). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Ows. Encyclopedia [in Russian].

Honcharenko, S.U. (2010). *Pedahohichni doslidzhennya: Metodolohichni porady molodym naukovtsyam*. [Pedagogical Research: Methodological

Advice for Young Scientists]. Kyiv– Vinnitsa: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (2012). *Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsyphu*. *Suchasne tлумachennya*. [Pedagogical laws, laws, principles.

Modern interpretation]. Rivne: Volyns'ki oberehy [in Ukrainian].

Koval'chuk, V.V., Moyiseyev, L.M. (2007). *Osnovy naukovykh doslidzhen' [Fundamentals of scientific research]*. K.: VD «Profesional [in Ukrainian].

Kratkiy psikhologicheskii slovar' (1998). [A brief psychological dictionary]. Rostov n/D i Feniks [in Russian].

Lozova, V. (2002). Stratehichni pytannya suchasnoyi dydaktyky. [Strategic issues of modern didactics]. *Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohichnoyi nauky v Ukrayini – Development of pedagogical and psychological science in Ukraine*. Kharkiv, pp. 96-97. [in Ukrainian].

Luzina, L.M., Stepanov, Ye.N. (2003). *Pedagogu o sroemennykh podkhodakh i kontseptsyakh vospitaniya. [Teacher on modern*

approaches and concepts of education]. M.: TTS Sfera [in Russian].

Malafiyik, I.V. (2009). *Dydaktyka: navchal'nyy posibnyk. [Didactics: a manual]*. K.: Kondor [in Ukrainian].

Novikov, A.M. (2010). *Osnovaniya pedagogiki: posobiye dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley pedagogiki [Foundations of Pedagogy: A Handbook for Authors of Textbooks and Teachers of Pedagogy]*. M.: EGVES [in Russian].

Shapar, V. (2005). *Suchasnyy tлумachnyy psykhohichnyy slovnyk. [Contemporary Explanatory Psychological Dictionary]*. KH.: Pranf, 2005. [in Ukrainian].

Velytchenko, L. (2008). *Entsyklopediya osvity. [Encyclopedia of Education]*. K.: Yurinkom [in Ukrainian].

Наталія Петровна Леций,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації,

Інститут фізичної культури, спорту та реабілітації,

Государственное заведение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В статье определена сущность понятия "методология" и предложено собственное определение. По нашему мнению, под методологией педагогических исследований следует понимать совокупность педагогических законов, закономерностей, принципов и подходов, является научным основанием любого педагогического исследования. Выявлено педагогические законы, на основании которых исследователь определяет педагогические закономерности, принципы и подходы организации научного исследования. Выявлена сущность педагогических принципов и закономерностей. Выяснено, что исследования физкультурно-оздоровительной работы с детьми со сложными нарушениями развития основывается на таких методологических подходах: деятельностно-личностному, системном, культурологическом и проанализированы особенности применения каждого из них в исследуемой теме.

Ключевые слова: *культура, физическая культура, физическое воспитание, оздоровление, физкультурно-оздоровительная работа, нарушение развития, дети со сложными нарушениями развития, методологический вектор.*

Nataliia Leshchii,

Ph. D. in Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Defectology and Physical Rehabilitation,

Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

METHODOLOGICAL VECTOR OF THE STUDY OF PHYSICAL-HEALTHY WORK WITH CHILDREN WITH COMPLEX DEFICIENCY DEVELOPMENT

In this study the essence of the concept "methodology" is defined and the own definition is proposed. In our opinion, the methodology of pedagogical research should be understood as a collection of pedagogical laws, regularities, principles and approaches, which is the scientific basis of any pedagogical research. Pedagogical laws are found out, on the basis of which the researcher determines pedagogical patterns, principles and approaches of organization of scientific research. The essence of pedagogical principles and regularities is revealed. In particular, pedagogical laws are understood as objective, established, essential and necessary connections between the

components, components, pedagogical conditions of the pedagogical phenomenon being investigated, and the research result; if the variable of some phenomena, respectively, causes the change of others and these changes are repeated. While pedagogical principles, in our opinion, should be considered as rules, initial provisions, regulatory requirements to the process and results of activities, which are determined by the pedagogical laws and conditions of the organization of activities. Any pedagogical research is constructed in accordance with methodological approaches that reflect the content and essence of experimental work in accordance with the chosen theme, purpose, tasks of the study. It was found out that studies of physical culture and health work with children with complex developmental disorders are based on the following methodological approaches: activity-personal, systemic, culturological and analyzed the peculiarities of application of each of them in the subject under study.

Keywords: *culture, physical culture, physical education, health improvement, physical culture and health work, developmental disorders, children with complex developmental disorders, methodological vector.*

Подано до редакції 14.11.2018 р.

Юлія Анатоліївна Руденко,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ORCID: 0000-0002-9253-0679

Катерина Сергіївна Галятовська,
аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті порушено проблему формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема розкрито сутність методичного супроводу у фаховій підготовці студентів дошкільних факультетів. Схарактеризовано функції, етапи методичного супроводу, подано характеристику його складників.

Ключові слова: супровід, методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності, мовленнєво-творча компетентність, майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти.

Актуальність звернення до проблеми методичного супроводу формування мовленнєво-креативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначається реформуванням дошкільної галузі освіти, формуванням компетентної, україномовної, культуромовної особистості майбутніх вихователів, які організують освітню діяльність у закладах дошкільної освіти на засадах національно-патріотичного виховання.

Пріоритетні напрями розвитку дошкільної освіти на державному рівні визначають закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Базовий компонент дошкільної освіти (2012) тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної літератури із досліджуваної проблеми було виявлено низку суперечностей між: необхідністю методичного супроводу професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів ЗДО і недостатньою увагою дослідників до розроблення методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів; підвищенням вимог щодо україномовної, культуромовної особистості майбутніх вихователів ЗДО і їхнім недостатнім мовленнєво-творчим потенціалом. Отже, виникає необхідність забезпечення методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: діагностичні методики, розробка інноваційних технологій, програма методичної підтримки їхнього мовленнєвого розвитку).

Мета започаткованої наукової розвідки, що має практичне спрямування, полягає в обґрунтуванні доцільності методичного супроводу в

процесі формування фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а саме, у формуванні їхньої мовленнєво-творчої компетентності. Для досягнення мети окреслили такі завдання: 1) визначити сутність поняття «методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; 2) схарактеризувати структурні елементи методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз лінгвістичної, методичної, дидактичної літератури з проблеми дослідження, який дозволив визначити теоретичні засади досліджуваної проблематики; емпіричні – аналіз робочих навчальних планів, робочих програм дошкільних факультетів.

Наукові розвідки розкривають сутність психологічного (М. Батіянова, І. Бех, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук та ін.), науково-методичного (С. Кульневич, В. Лазарев, І. Ніколаеску, М. Поташнік, Т. Сорочан та ін.), соціально-педагогічного (О. Кононко, І. Печенко, І. Трубавіна та ін.), комунікативно-мовленнєвого, мовленнєво-педагогічного (А. Богущ, О. Кисельова, О. Трифонова та ін.), методичного супроводу (О. Швець та ін.) видів супроводу. Передусім з'ясуємо сутність понять «супровід».

Психологами (М. Батіянова, І. Бех, В. Зінченко, Р. Овчарова та ін.) супровід визначається, як: професійна діяльність, спрямована на «створення соціально-психологічних, психолого-педагогічних умов для успішного навчання... і розвитку дитини в процесі дошкільної взаємодії» (Зінченко, 2004: 5); «конструктивна взаємодія... особистісне спілкування педагога з учнем... що має за мету спільність ціннісно-смыслових орієнтацій учасників процесу» (Бех, 2005: 12); прогнозування і дотримання низки психолого-педагогічних умов, які

забезпечують успіх в ситуаціях взаємодії учасників освітнього процесу (Батіянова, Глуханюк, Овчарова); «особливу форму функціонування єдиної системи», що надає можливості індивідуального соціального саморозвитку особистості дитини дошкільного віку (Печенко, 2008).

О. Швець трактує поняття «супровід», як «інтегроване явище взаємодії та підтримки майбутнього фахівця педагогом вищого навчального закладу, в основі яких – збереження максимуму волі в поєднанні з відповідальністю суб'єкта за власний професійний вибір» (Швець, 2017: 124). Оскільки предметом започаткованої наукової розвідки є з'ясування сутності поняття «методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО» звернемось до суміжних понять: «мовленнєво-педагогічний» та «комунікативно-мовленнєвий» супроводи. Визначаючи мовленнєво-педагогічний супровід як дотримання низки педагогічних та психологічних умов «для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке протікає на емоційно-позитивному тлі взаєморозуміння, взаємодовіри та забезпечує ефективний розвиток мовлення дітей дошкільного віку» (Богущ, 2012: 87) учена наголошує на необхідності забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Комунікативно-мовленнєвий супровід, за А. Богущ є «багатокомпонентним поняттям, яке охоплює взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних мовознавчих, фахових дисциплін, які переважно спрямовані на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх вихователів» (Богущ, 2012: 87). На думку вченої, він охоплює такі змістові блоки, як: лінгвістичний, психологічний, педагогічний, фахові методики, спецкурси, в яких логічно і послідовно унормовано дисципліни з нормативного та варіативного циклу професійної підготовки майбутніх вихователів. Структурними компонентами, які складають цілком виважену, науково-обгрунтовану та методично-доцільну структуру, автором визначаються: мотиваційний, когнітивно-змістовий, репродуктивно діяльнісний, креативно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний. Означені компоненти є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, оскільки забезпечують дотримання принципів безперервності в організації процесу навчання у закладі вищої освіти.

Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого українського мовлення майбутніх логопедів визначається О. Кисельовою, як процес взаємодії викладача закладу вищої освіти і студента (майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти), що актуалізує особистісно-професійне зростання та самовизначення; керівну, підтримуючу, стимулюючу, спонукальну, освітню діяльність, що спрямовує професійно-спрямовану, україномовну, комунікативно-мовленнєву

діяльність майбутніх вихователів; систему форм, засобів, методів, прийомів, які спрямовані на подолання комунікативних, мовленнєвих, стилістичних, граматичних помилок в активному (розмовному/професійному) мовленні; педагогічна взаємодія викладача вищої школи і майбутнього вихователя, яка передбачає використання комплекс діагностичних методик з розвитку професійно-орієнтованого українського мовлення; взаємодія спрямовану на саморозвиток, самовдосконалення, самоаналіз (оцінку, самооцінку, взаємооцінку, контроль, взаємоконтроль, самоконтроль) професійно-мовленнєвої діяльності і українського професійно-спрямованого українського мовлення в мовленнєвому середовищі (Кисельова, 2013: 92 - 93).

На нашу думку, методичний супровід є багатокомпонентний та багатофункціональний феномен, який включає в себе такі види супроводу, як: комунікативно-мовленнєвий, україномовний комунікативно-мовленнєвий, інформаційний, інформаційно-технологічний (е-навчання, е-ресурси, е-технології тощо), бібліотечно-інформаційний тощо. Отже, визначимось з термінуванням поняття «науково-методичний», «методичний» супровід.

Науково-методичний супровід розуміється вченими (І. Ніколаеску, Т. Сорочан) як: суб'єкт - суб'єктна професійна взаємодія на тлі опанування та впровадження в освітній процес інноваційних методик, технологій. За умов науково-методичного супроводу суб'єкти освітньої діяльності вільні: у доборі засобів, форм, методів, прийомів реалізації тієї чи тієї технології, методики; розробці власної траєкторії саморозвитку, самовиховання, самоосвіти, досягненні кінцевого результату (Сорочан, 2012: 35); спеціально організована системно унормована, цілісна діяльність «у процесі якої створюються сприятливі умови для наукового й методичного зростання викладачів, здійснення їхньої професійно-педагогічної самореалізації» (Ніколаеску, 2012); «комплекс інноваційних методик й технологій та педагогічно-лінгвістичних умов, використання яких забезпечуватиме професійне зростання майбутнього фахівця дошкільної освіти,....спрямовує його індивідуальну освітню та практичну траєкторію спрямовану, на самостійно-креативне засвоєння ОПП» (Швець, 2018: 138).

Дієвими формами науково-методичного супроводу, за І. Ніколаеску, є передусім активне застосування в освітній діяльності ІКТ, а саме: організацію та підтримку методичної діяльності (створення інформаційних кабінетів, ресурсних центрів, проведення міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференцій в онлайн-режимі, круглих столів, методичних об'єднань, педагогічних студій, лабораторій, фестивалів педагогічної творчості); інформаційно-методичної підтримки самостійної діяльності педагогів (створення інформаційно-комунікаційних методичних осередків обміну науковою, методичною інформацією – електронні підручники,

комп'ютерні програми, скайп-консультування, онлайн дискусії з провідними фахівцями з проблеми дослідження, інтернет-форуми, проектну діяльність тощо) (Ніколаєску, 2012).

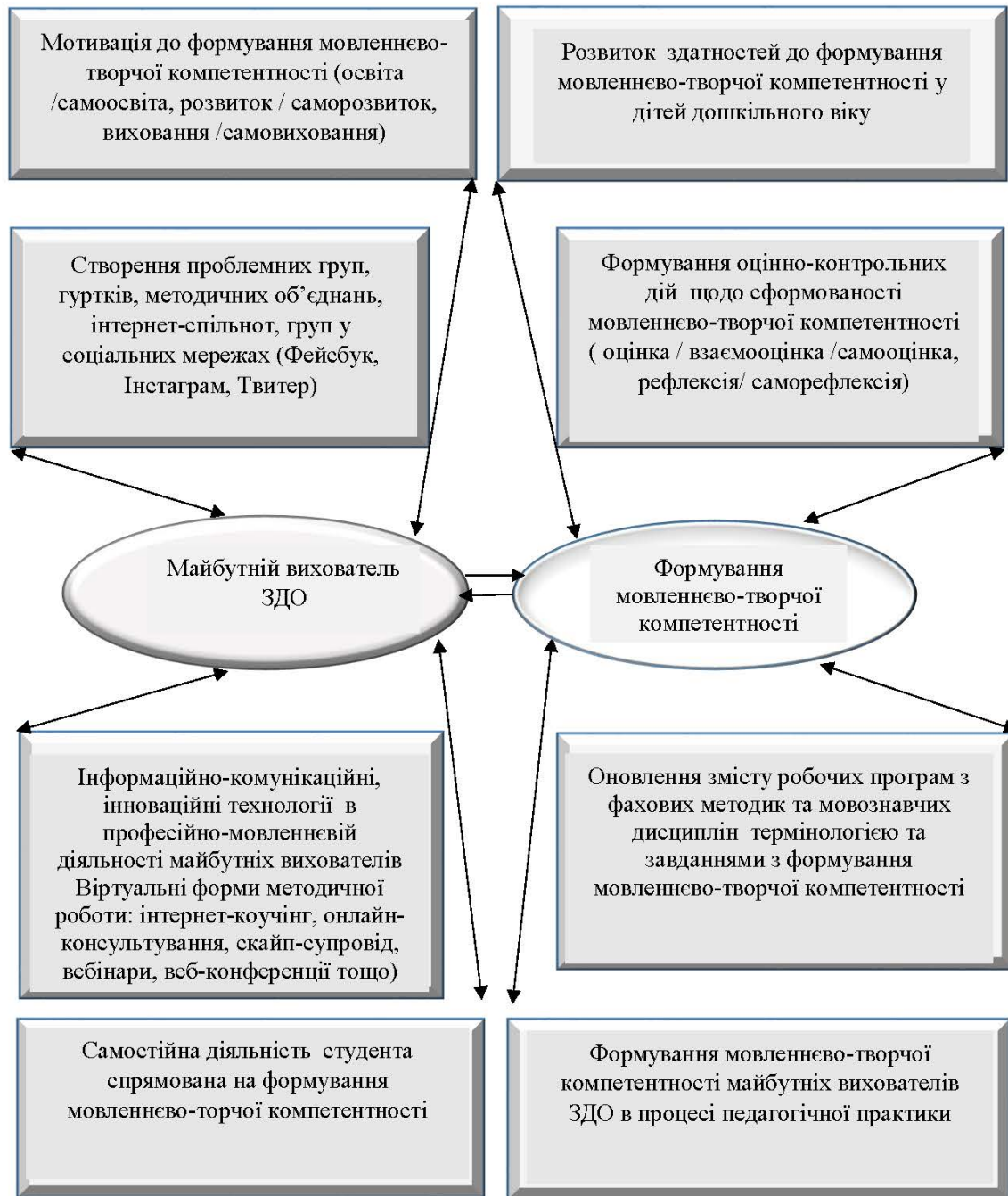
Основними пріоритетами науково-методичного супроводу підготовки майбутніх вихователів до художньо-мовленнєвої діяльності в закладах дошкільної освіти О. Швець вбачає: створення індивідуальної траєкторії освітньо-професійної діяльності (персоналізація освітнього процесу; врахування сформованості професійних та особистісних здатностей; позитивне мотивування на професійне зростання, самовиховання, самоосвіту, самовдосконалення; усвідомлений вибір форм, засобів, методів, прийомів самостійної роботи в процесі навчання у закладі вищої освіти; вибору майбутніми вихователями навчальних дисциплін (дисципліни за вибором); врахування мотиваційного складника процесу професійного становлення майбутніх вихователів (самостимулювання освітньої діяльності, ранжування системи мотивів із визначенням актуальності, ієрархії, окреслення їхньої значеннєвості для майбутньої професійної діяльності, власного саморозвитку, додаткова мотивація, стале дотримання раніше заангажованих мотивів та їх узгодження з індивідуальною траєкторією розвитку); стимулювання майбутніх вихователів ЗДО до постійного самовдосконалення, саморозвитку (цикл теоретичної та практичної фахової підготовки) (Швець, 2017: 124-125).

Узагальнюючи термінування ученими понять «науково-методичний», «методичний», «психолого-педагогічний», «мовленнєво-педагогічний», «комунікативно-мовленнєвий» супроводи, окреслимо основні його пріоритети у професійному становленні майбутніх фахівців: неперервне психологічне, педагогічне, методичне консультування з певної проблематики; врахування індивідуальних потреб, запитів, вимог кожного учасника методичного супроводу; можливість отримання необхідної інформації в онлайн-режимі (скайп, електронна пошта, вебінар, веб-сайт, тьюторство тощо); методична підтримка протягом всього процесу навчання (теоретичний блок – лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, самостійна робота та самостійна діяльність, педагогічна практика); залучення до обговорення широкого кола фахівців (вчителі, вихователі, батьки, громадські організації та ін); застосування інтерактивних форм роботи; оновлення змісту форм, методів, засобів, прийомів роботи, які спрямовані на реалізацію державних документів тощо.

На основі проведених теоретичних наукових розвідок, визначаємо поняття «методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів» як багатокомпонентний феномен, який включає такі види супроводу, як: комунікативно-мовленнєвий, україномовно комунікативно-мовленнєвий, інформаційно-технологічний, науково-методичний, бібліотечно-інформаційний; складний процес

взаємодії викладача вищої школи, вихователя закладу вищої освіти, студента – майбутнього вихователя ЗДО, вихователя-методиста, що мотивує професійно-мовленнєву діяльність спрямовану на розвиток мовленнєво-творчих умінь і навичок майбутніх вихователів ЗДО. Кінцевим результатом його є сформованість мовленнєво-творчої компетентності; суб'єкт – суб'єкту взаємодію педагога вищої школи і студента, спрямовану на формування поглиблення теоретичних знань про якість українського професійного мовлення вихователя: «виразність», «образність», «експресивність», «емоційність», «креативність» мовлення, засоби виразності в українському мовленні, їх практичне використання в мовленні. А також інформаційно-технологічну підтримку, спрямовану на ознайомлення, опанування, використання в професійно-мовленнєвій діяльності культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів (малі фольклорні жанри, українські народні казки, пісні тощо). Передбачає поглиблення знань про українських художників, художників-ілюстраторів, поетів, письменників тощо; діяльність спрямовану на діагностику сформованості професійного мовлення майбутніх вихователів; методичну підтримку в розробці індивідуальної траєкторії мовленнєвого розвитку майбутніх вихователів ЗДО (з урахуванням вихідного рівня сформованості мовленнєво-креативної компетентності). А також психолого-педагогічне коригування розвитку мовленнєво-креативної компетентності майбутніх вихователів у процесі теоретичної (фахові, лінгвістичні, лінгводидактичні дисципліни та фахові методики) та практичної (педагогічна практика, написання курсових, магістерських робіт, робота у творчих гуртках, проблемних групах, участь в олімпіадах за фахом тощо) підготовки; освітню діяльність, спрямовану на розвиток креативного, образного, експресивного, емоційного мовлення культуромовної особистості майбутніх вихователів ЗДО. Методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти був спрямований на формування мовленнєво-творчої компетентності під час вивчення фахових дисциплін, як-от: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література», «Етнопедagogіка», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством в ЗДО», «Методика навчання української мови в дошкільних навчальних закладах».

На основі теоретичного аналізу концепцій науково-методичного супроводу та аналізу програмно-методичного забезпечення освітньої діяльності майбутніх вихователів (ОКХ, ОПП, робочі навчальні програми тощо) було розроблено структуру методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів (див. Мал. 1).



Мал. 1. Методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Як бачимо з малюнка, методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО передбачає методичну, інформаційну, психолого-педагогічну підтримку протягом освітньої діяльності в закладах вищої освіти, та забезпечує успішність процесу формування їхньої мовленнєво-творчої компетентності.

Основними принципами методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступили: принцип

комунікативної спрямованості навчання з акцентуванням на формуванні мовленнєво-творчої компетентності в професійно-мовленнєвій діяльності; принцип варіативності в доборі програмно-методичного, психолого-педагогічного, психолінгвістичного забезпечення у формуванні мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО; принцип співтворчості всіх учасників методичного супроводу – викладачів закладів вищої освіти, майбутніх вихователів, вихователів ЗДО; принцип стимулювання творчого зростання майбутніх вихователів, який передбачав

позитивну мотивацію, самомотивацію, саморозвиток, самоосвіту в професійно-мовленнєвій діяльності; принцип самореалізації, підґрунтям якого виступило розкриття особистісного та мовленнєвого потенціалу, мовленнєвого самовдосконалення, мовленнєво-творчого самовираження кожного студента; принцип синергетичності – нестабільність та нелінійність самоорганізації педагогічного процесу у закладах вищої освіти.

Було визначено етапи впровадження методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів: пропедевтичний (вивчення, аналіз, синтез, узагальнення навчального, наукового, психолого-педагогічного, психолінгвістичного аспектів методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО; визначення мети та завдань методичної підтримки майбутніх вихователів ЗДО; теоретичне обґрунтування форм, засобів, методів, прийомів, інформаційних, комунікаційних технологій, проектної діяльності, які є доцільними у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів ЗДО); організаційний етап (визначення

педагогічних умов забезпечення методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО; створення творчих груп (наукових гуртків, проблемних груп, проведення наукових міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів, вебінарів, веб-конференцій, проектних груп) з проблеми формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО; етап реалізації (організація власне методичного супроводу з формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО – теоретичний та практичний блоки професійно-мовленнєвої підготовки); узагальнюючий етап (опрацювання результатів); етап упровадження (упровадження технології методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО в практику роботи закладів вищої освіти).

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в презентації, впровадженні системи методичного супроводу формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в практику вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Бех І. Психологічний супровід особистісно-зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 3–6.

Богущ А. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. 2010. № 2. С. 136–142.

Богущ А. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 29. С. 73–76

Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. № 1. 2004.

Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти Півдня України: [навчальний посібник] / А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2013. 241 с.

Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації

викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4189 (дата звернення: 15.11.2018).

Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві. *Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка*. № 7. 2008.

Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. *Матер. науково-практичної конф. «Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти»*, 2012. С. 34-40.

Швець О. В. Науково-методичний супровід підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до використання поетичних творів [Текст]. *«Основні напрями розвитку педагогічної науки» (м. Чернігів, 20-21 жовтня 2017 р.)*. Херсон: Видавничий дім "Гельветика", 2017.

Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 Кременець, 2018. Рівне, 2018. 260 с.

REFERENCES

Bekh, I. (2004). *Psychologichnyy suprovod osobystisno-zoriyentovanoho vykhovannya*. [Psychological support of person-oriented education]. *Pochatkova shkola. – Elementary School*. Vol. 3. Pp. 3-6 [in Ukrainian].

Bohush, A. (2014). *Komunikatyvno-movlennyevyy suprovod profesiyno spryamovanoho movlennya maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity*. [Communication and speech support for professionally directed broadcasting of future specialists in pre-school

education]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»*. Seriya «Psycholohiya i pedahohika» – *Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Psychology and Pedagogy"*. Issue 29, pp. 73-76 [in Ukrainian].

Bohush, A. (2010). *Metodychno-movlennyevyy suprovod pidhotovky maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh zakladiv*. [Methodical and speech support for the training of future teachers of preschool

institutions]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurn. Pivd. nauk. Tsentru APN Ukrainy. – Science and Education: Sciences. Pract. Journ South sciences Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. 2. pp. 136-142* [in Ukrainian].

Komunikatyvno-movlennyevyy suprovid stanovlennya ukrajinomovnoyi osobystosti maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity Pivdnya Ukrainy: [navchal'nyy posibnyk] (2013). *Communication and speech support for the formation of the Ukrainian-speaking personality of future specialists in preschool education in the South of Ukraine. Odessa: Publishing house "Leadruk" Ltd.* [in Ukrainian].

Nikolayesku, I.O. *Naukovo-metodychnyy suprovid profesiyno-pedahohichnoyi samorealizatsiyi vykladacha systemy pilyadyplomnoyi osvity zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy. [Scientific and methodical support of professional-pedagogical self-realization of the teacher of the system of postgraduate education by means of information and communication technologies]. Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4189* [in Ukrainian].

Pechenko, I. (2008). *Sotsializatsiya ta vykhovannya osobystosti v doshkil'nomu dytynstvi. [Socialization and education of personality in preschool childhood]. Visnyk LNPU im. Tarasa Shevchenka. – Bulletin of LNPU them. Taras Shevchenko. Vol. 7* [in Ukrainian].

Shvets', O.V. (2017). *Naukovo-metodychnyy suprovid pidhotovky maybutn'oho vykhovatelya zakladu doshkil'noyi osvity do vykorystannya*

poetychnykh tvoriv. [Scientific and methodological support for the training of the future educator of the institution of preschool education to the use of poetry works]. «Osnovni napryamy rozvytku pedahohichnoyi nauky» – "The main directions of development of pedagogical science". Kherson: Publishing House "Helvetika" [in Ukrainian].

Shvets', O.V. (2018). *Pidhotovka maybutnikh vykhovatelyv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv do vykorystannya poetychnykh tvoriv u protsesi khudozhn'o-movlennyevoyi diyal'nosti. [Preparation of future educators of pre-school educational establishments for the use of poetry works in the process of artistic and speech activity]. Candidate's thesis. Kremenets, Rivne* [in Ukrainian].

Sorochan, T. (2012). *Spivtvorchist' – odna z oznak tekhnolohiyi naukovo-metodychnoho suprovodu. [Co-creation - one of the signs of technology of scientific and methodological support]. Mater. naukovo-praktychnoyi konf. "Aktivizatsiya tvorchoho potentsialu uchnivskoyi molodi v konteksti hlobalizatsiyi osvity" – Material scientific and practical conf. "Activating the Creative Potential of Student Youth in the Context of the Globalization of Education" pp. 34-40* [in Ukrainian].

Zinchenko, V.M. (2004). *Orhanizatsiya psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny v umovakh doshkil'noho zakladu. [Organization of psychological and pedagogical support of a child in a pre-school setting]. Doshkil'na osvita – Pre-school education. Vol. 1* [in Ukrainian].

Юлия Анатольевна Руденко,

*доктор педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования
ORCID: 0000-0002-9253-0679*

Екатерина Сергеевна Галатовская,

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

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕ-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается проблема необходимости методического сопровождения процесса формирования рече-творческой компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования. Цель статьи – определить сущность понятия «методическое сопровождение»; выделить и охарактеризовать приоритетные черты в профессиональном становлении будущих воспитателей; представить этапы методического сопровождения и его структуру (методическая, информационная, информационно-техническая, психолого-педагогическая поддержка) на протяжении всего периода профессионально-речевой подготовки в вузе. В статье определены основные принципы, которые выступили основополагающими при разработке методического сопровождения профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей, а именно формирования у них профессионально-значимой компетентности. Основными принципами методического сопровождения определены: принцип коммуникативной направленности, принцип вариативности, принцип сотворчества участников педагогического процесса, принцип стимулирования творческого роста, принцип синергетичности. Этапами внедрения методического сопровождения будущих воспитателей выступили: пропедевтический, организационный, этап реализации, обобщающий и этап внедрения.

Перспективу дальніших наукових розробок даної проблематики передполагаем в содержательном описанні кожної складової методического супроводження процесу формовання рече-творческої компетентності будучих вихователів.

Ключевые слова: супроводження, методическое супроводження формовання рече-творческої компетентності, рече-творческа компетентность, будучіє вихователі дошкільного образования.

Yuliia Rudenko,

Doctor in Pedagogy, Associate Professor
at the Chair of Theory and Methods of Preschool Education
ORCID: 0000-0002-9253-0679

Kateryna Haliatovska,

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

METHODOLOGICAL SUPPORT AIMED AT THE FORMATION OF THE SPEECH AND CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS

The problem substantiating the need for methodological support of the process aimed at developing the future preschool educators' speech and creative competence is raised in the article. The purpose of the article is to define the essence of the concept "methodological support"; to identify and characterize the priority features in the professional development of the future educators; to present the stages of the methodological support and its structure (methodological, informational, informational and technical, psychological and pedagogical support) throughout the entire period of professional speech training at the university.

The basic principles that were fundamental in the development of the methodological support of the future educators' professional speech activities are defined, we mean the formation of their professionally significant competence. The basic principles of the methodological support are determined: the principle of communicative orientation, the principle of variability, the principle of co-creation of the pedagogical process participants, the principle of stimulating creative growth, the principle of synergy. The implementation stages of the methodological support intended for the future educators were these ones: propaedeutic and organizational stages, the stages of realization, generalization and implementation.

The prospect of further scientific research is seen in the informative description of each component of the methodological support facilitating the formation of the future educators' speech and creative competence.

Key words: support, methodological support for the formation of the speech-creative competence, speech-creative competence, future preschool educators.

Подано до редакції 19.11.2018 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: 0000-0003-2667-6589

ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Виокремлено та схарактеризовано наукові підходи – парадигмальний, системний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, історико-хронологічний, діяльнісний, структурно-функціональний, синергетичний, інформаційно-когнітивний – дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Інформаційно-когнітивний підхід потрактовано як науковий підхід, базований на здатності науково-педагогічних та наукових працівників закладів вищої освіти та наукових установ ефективно використовувати пізнавальний потенціал особистої інформаційно-когнітивної діяльності, що розглядається як сукупність процесів критичного аналізу, оцінювання, добирання та використання інформаційного поля для змістового наповнення освітнього процесу професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти у поєднанні з когнітивними механізмами особистості.

Ключові слова: вища освіта, інформаційно-когнітивний підхід, методологічні підходи, неперервна освіта, професійна підготовка, суспільство знань.

Звернення до проблеми теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів детерміновано її значимістю – система неперервної освіти формує майбутнє України: погляди, переконання, компетентності, умови життя і соціальне середовище. На кожному етапі розвитку суспільства стан вищої освіти визначається домінуючими тенденціями соціально-економічного зростання і технологічними укладами; виникають нові умови, можливості та потреби (соціальні, нормативно-правові, науково-технічні, технологічні, фінансові, організаційні, мотиваційні тощо). Відтак, масштабні соціокультурні трансформації, виклики суспільного розвитку, конкуренція систем вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг детермінували зміну цілей, завдань та умов сучасної системи неперервної економічної освіти, домінуючими тенденціями якої стали глобалізація, інтернаціоналізація, диверсифікація та неперервність.

У сучасних наукових дослідженнях розкрито теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх економістів (Є. Іванченко, Г. Ковальчук, Г. Тимошук та ін.). У низці досліджень обґрунтовано загальнонаукові та педагогічні засади теорії інформатизації вищої освіти та підготовки фахівців економічних спеціальностей (В. Биков, О. Глазунова, Р. Костенко, Л. Максимова, Т. Поясок, О. Співаковський, О. Спін, О. Хомік, К. Хоружий та ін.). Матеріали студій названих учених значно розширили сферу розроблення досліджуваної проблеми та мають вагомий педагогічний потенціал для багатовекторного дослідження професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Однак особливої актуальності

та специфіки вона набуває у контексті загальної інформатизації суспільства, а відтак, структурних, функціональних, психолого-педагогічних трансформацій вищої освіти, що детермінують системні інновації (перехід до цифрової економіки; використання мобільного навчання як сучасної технології в освіті; використання вільного програмного забезпечення та хмарних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти) та методологічного обґрунтування цих змін.

Теоретичним, методичним та технологічним аспектам використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх економістів та формуванню їхніх компетентностей присвячено дослідження Ю. Баніт, Г. Ковальчук, Л. Максимової, Т. Столярової та ін. У наукових розвідках К. Балаєвої досліджено теоретичні аспекти мультимедійної технології навчання; Н. Бахмат з'ясовано особливості використання хмарних сервісів у освітньо-виховному процесі вищої школи. У низці публікацій дослідників, зокрема Е. Бобкової та О. Ключникової, Л. Максимової та ін. з'ясовано проблеми підвищення якості навчання майбутніх економістів. До питання професійної підготовки майбутніх економістів звертався О. Кірдан (Кірдан, 2018). У статті М. Нестерової розглянуто упровадження інформаційно-когнітивних технологій у систему вищої освіти сучасного суспільства знань. Дослідницею акцентовано, що інформаційно-когнітивні технології повинні базуватися на індивідуальних когнітивних стилях, згідно з дослідженнями нейронауки й актуальним соціальним запитам (Нестерова, 2015).

Мета статті – обґрунтувати доцільність інформаційно-когнітивного підходу дослідження

теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Нині вітчизняна система неперервної економічної освіти перебуває під впливом низки чинників, серед яких найбільш значимими є: збалансування впливу держави і ринку на фінансування освіти та формування замовлення на підготовку економічних кадрів; стандартизація вищої економічної освіти; масовізація і доступність вищої освіти; формування внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості вищої освіти; зниження ролі вітчизняних освітніх традицій; міграційна безпека у вищій освіті тощо.

Сучасні соціально-економічні виклики інформаційного суспільства і техніко-технологічні інновації сприяють трансформаційним перетворенням та розвитку інформаційно-цифрового освітнього простору, детермінуючи освітні реформи. Тому, на наше переконання, забезпечення професійного та особистісного розвитку майбутніх економістів актуалізує необхідність розуміння поняття «професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти» як реально існуючого постійного стану вищої освіти.

Пріоритетом державної освітньої політики нині є спрямованість на якість вищої освіти та використання потенціалу інформатизації – збільшення частки знань та інформації як суспільного ресурсу у формуванні суспільства знань. Однак сучасні педагогічні концепції та підходи неспроможні цілісно й комплексно вирішити поставлені завдання, істотно ускладнюються багатомірністю та динамічністю системи неперервної освіти. Відтак, у практиці закладів вищої освіти спостерігаємо зниження потенціалу інновацій, труднощі щодо реалізації системних трансформацій тощо. Саме тому зміна пріоритетів, масштабність та інтенсифікація змін детермінують розроблення теоретичних та методологічних аспектів розвитку професійної підготовки майбутніх економістів на методологічних засадах нових підходів, забезпечуючи функції гнучкості та адаптивності з метою досягнення стратегічних цілей системи неперервної освіти.

До проблеми оновлення методологічної бази викладання дисциплін у професійній підготовці майбутніх економістів зверталася Г. Ковальчук у статті «Реалізація діяльнісного, особистісно та професійно зорієнтованих підходів у викладанні соціально-економічних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій» (Ковальчук, 2017). Нам імпонує, що науковець дослідила актуальну проблему – інтегрованого застосування традиційних (предмето-центричних) та інноваційних (студенто-центричних) технологій навчання, зокрема ІКТ, для реалізації діяльнісного, особистісно- та професійно-орієнтованих підходів у процесі вивчення соціально-економічних дисциплін. Показана роль інструментів хмаро-орієнтованих сервісів Google для формування професійних компетентностей і розвитку медійно-

інформаційної грамотності студентів – майбутніх фахівців економістів за допомогою ІКТ. До переваг дослідження доцільно віднести обґрунтування сутності поняття «Робочий навчальний простір дисципліни»; ґрунтовні приклади змістової і функціональної структури електронного середовища з «Методики викладання економіки»; висвітлення моделі навчальних дій студента для самоорганізації навчання та самопроєктування навчальних результатів у контексті концепції студентоцентризму (Ковальчук, 2017).

Нам імпонує скрупульозне обґрунтування Г. Ковальчук змістового наповнення сутності діяльнісного, особистісно та професійно орієнтованих підходів у викладанні соціально-економічних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Так, характеризуючи діяльнісний підхід у навчанні, науковець Г. Ковальчук зазначає, що він «реалізується через збільшення активності й інтерактивності студентів, використання різноманітних сервісів для виконання завдань та їх відображення у «цифровому портфелі студента». На її думку, особистісно-орієнтований підхід полягає у тому, що студент у процесі е-навчання має можливість реалізувати свої індивідуальні особливості, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції становленні суб'єктних властивостей (автономності, самостійності, діалогічності, відповідальності, відкритості тощо). Професійно-орієнтований підхід реалізується у розвитку навичок використання цифрового середовища з професійно-значимою метою, при цьому формується медійно-інформаційна грамотність, яка полягає в інтеграції ресурсів електронного простору для вирішення навчально-професійних завдань» (Ковальчук, 2017: 122–123).

Методологічна база дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти сформовано з урахуванням діалектичної теорії пізнання та ідей синергії методологічних підходів, серед яких для дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти використовуватимемо такі: парадигмальний, системний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, історико-хронологічний, діяльнісний, структурно-функціональний, синергетичний, інформаційно-когнітивний. Схарактеризуємо деякі з них. Так парадигмальний підхід дозволяє з'ясувати особливості освітньої парадигми у ХХ – на початку ХХІ ст.; визначити напрями розвитку сучасної парадигми професійної підготовки майбутніх економістів. Історико-хронологічний підхід уможливило спрямування вивчення розвитку професійної підготовки майбутніх економістів в історико-педагогічній ретроспективі та дозволяє виокремити основні періоди та характерні їм тенденції розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Системний підхід дозволяє здійснити аналіз професійної підготовки майбутніх

економістів як багатокомпонентного процесу у системі неперервної освіти.

На наше переконання, одним із сучасних підходів є інформаційно-когнітивний підхід, який може слугувати засадничим методологічною базою дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Міркування у цьому напрямі підтримуємо висновками М. Нестерової: «впровадження сучасних інформаційно-когнітивних технологій у систему підготовки майбутніх фахівців зможе істотно підвищити їх адаптивність не лише до складного динамічного сьогодення, але й до не менш складного і невизначеного майбутнього. Можливості сучасних інформаційних технологій уявляються необмеженими, інтенсивний розвиток когнітивної науки досить оптимістично це підтверджує. Але навіть без сучасних інформаційних технологій, зокрема інтерактиву та бізнес-симуляцій, можна досягти мети розвивальної освіти. Це різні практики та методики розвитку мислення: синектика, різновиди мозкового штурму (brain storming), різні фасилітаційні техніки вибудови рішень, групова мисленнєва діяльність, види організаційно-діяльничих ігор, форсайтні методики на кшталт «Знаннєвого реактора» та ін. Когнітивні технології навчання, підкреслимо, – один із засобів навчитися ефективно мислити. І когнітивні технології насправді можуть покращити мисленнєві навички, зокрема, прийняття рішень, прогнозування, аналізу проблемної ситуації, креативності як винайдення нестандартних рішень. Доповнюючи інформаційні технології, власне, когнітивними, які враховують індивідуальні та загальні когнітивні можливості, можна не тільки сприяти професійному навчанню, але й підвищити загальну когнітивну ефективність майбутніх фахівців. Крім того, це дозволяє сформувати якісно новий тип особистості, яка буде не тільки адаптована, а й «активована» у складний (Нестерова, 2015: 44).

У дослідженні під інформаційно-когнітивним підходом як методологічним підходом дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти розуміємо науковий підхід, базований на здатності науково-педагогічних та наукових працівників закладів вищої освіти та наукових установ ефективно використовувати пізнавальний потенціал особистої інформаційно-когнітивної діяльності, що розглядаються нами як сукупність процесів критичного аналізу, оцінювання, добирання та використання інформаційного поля для змістового наповнення освітнього процесу у поєднанні з когнітивними механізмами особистості (як інтеграцію її якісних характеристик, що уможливають виявлення сутнісного ядра для вироблення змістового наповнення освітнього процесу з підготовки майбутніх економістів). Означений підхід уможливує дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти на основі врахування складності, багатокомпонентності,

різновекторності взаємозумовленості та взаємозалежності її складників.

Інформаційний підхід до розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, на наше переконання, демонстрував звуження методологічної бази. Наше міркування підкріплюємо тим, що при визначенні поняття «інформація», уміщеному в філософському словнику (1973 р.), зазначено «вироблення наукового поняття інформація розкрило новий аспект матеріальної єдності світу – дало змогу розглядати з єдиного погляду процеси, які до цього вважали абсолютно різними і не пов'язаними. Наприклад, між передаванням повідомлень каналами технічного зв'язку, функціонуванням нервової системи, процесами управління тощо, здавалося б нічого спільного немає. Однак, за теорією інформації, вони є процесами передавання, переробки і збереження інформації. Розрізняють структурну інформацію, яка становить внутрішній зміст системи, процесу самого по собі, і відносну інформацію, пов'язану з відношенням двох процесів. Теорія інформації має справу саме з відносною інформацією, тісно пов'язаною з відображенням. Якщо в предметі виникають зміни, що відображають зміст інших предметів, то перший предмет стає носієм інформації про другий предмет. Мозок людини становить надзвичайно складну систему, яка зберігає, переробляє й передає інформацію, що надходить із зовнішнього світу. Властивість мозку відображати й пізнавати зовнішній світ постає як ланцюг у розвитку процесів, пов'язаних з переданням і переробкою інформації» (Філософський словник, 1973: 192–193).

На погляд О. Рубанець, когнітивний підхід, «розкриваючи значення представлення знання в інформаційному обміні та інформаційних процесах, створює нове методологічне підґрунтя для розробки концепту науки як інформаційної системи. Його основними рисами є введення в розгляд значення представлення знання для конституювання науки як інформаційної системи; перехід від розгляду представлення знання в біхевіоральних дослідженнях та штучному інтелекті до виявлення представлення знання в інформаційному обміні та інформаційних процесах в науці. На наш погляд, перехід від розгляду інформації до представлення знання відкриває нові можливості, які дозволяють більш панорамно висвітлити специфіку інформаційних процесів у науці в еру глобальної інформаційної революції, формування інфосфери, розвитку інформаційних комунікацій та глобального інформаційного суспільства» (Рубанець, 2008).

Саме тому, «підключення» до інформаційного ще й можливостей когнітивного наукового підходу, сприяє ґрунтовному аналізу інформаційно-цифрового простору. Перетворення інформації у знання, за допомогою яких можна продукувати нову інформацію, дозволяє не лише структурувати інформаційні потоки, але й належним чином інтерпретувати їх, отримуючи нові

знання для наукового осмислення теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Отже, методологічна база дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти сформовано сукупністю наукових підходів: парадигмального, системного, компетентнісного, аксіологічного, акмеологічного, історико-хронологічного, діяльнісного, структурно-функціонального, синергетичного, інформаційно-когнітивного. Під інформаційно-когнітивним підходом розуміємо науковий підхід, базований на здатності науково-педагогічних та наукових працівників закладів вищої освіти та наукових установ ефективно використовувати пізнавальний

потенціал особистої інформаційно-когнітивної діяльності, що розглядаються нами як сукупність процесів критичного аналізу, оцінювання, добирання та використання інформаційного поля для змістового наповнення освітнього процесу професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти у поєднанні з когнітивними механізмами особистості (як інтеграцію її якісних характеристик, що уможливають виявлення сутнісного ядра для вироблення змістового наповнення освітнього процесу з підготовки майбутніх економістів).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні концептуальних засад професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Кірдан О. П. Професійна підготовка майбутніх економістів періоду української незалежності в дзеркалі наукових досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. 2018. № 5. С.65–70. doi: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5-10>

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 Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 16–17 лютого 2018 року // FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодідактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 19–20.

REFERENCES

Kirdan, O.P. (2018). Profesijna pidhotovka majbutnix ekonomistiv periodu ukrayins'koyi nezalezhnosti v dzerkali naukovyx doslidzhen". *Naukovyj visnyk Pivdennoukrayins'koho nacional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushyns'koho*, issue 5, 65–70. doi: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5-10> [in Ukrainian].

Kirdan, O.P. (2018). Metodolohichni pidhody do modernizaciyi pidhotovky faxivciv osvithnix stupeniv «bakalavr» ta «mahistr» zi special'nosti 051 «Ekonomika». *Modernizaciya osvith'noho seredovyshha: problemy ta perspektyvy: materialy tret'oyi Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi*, 19-20 [in Ukrainian].

Koval'chuk, H.O. (2017). Realizaciya diyal'nisnoho, osobystisno ta profesijno oriyentovanyx

Koval'chuk G. O. Realizaciya diyal'nisnoho, osobistisno ta profesijno oriyentovanyx pidhodyv u vykladanni social'no-ekonomichnyx disciplin z vykorystanniam informacijno-komunikacijnyx tehnologij. *Informacijni tehnologii i zasoby navchannya*. 2017. Tom 61. №5. С. 110–126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_12

Nesterova M. Informacijno-kognityvni tehnologii v systemi vyshchoj osvity suspilstva znan'. *Vyshha osvita Ukraini*. 2015. №1. С. 40–45.

Rubanec O. M. Kognityvnyj pidhid do nauky yak informacijnoyi systemy URL: http://novyn.kpi.ua/2008-3/16_Rubanec.pdf

Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії АН УРСР, 1973. 599 с.

pidhodyv u vykladanni social'no-ekonomichnyx dyscyplin z vykorystanniam informacijno-komunikacijnyx tehnolohij. *Informacijni tehnolohiyi i zasoby navchannya*. Vol 61, issue 5, 110–126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_12 [in Ukrainian].

Nesterova, M. (2015). Informacijno-kohnityvni tehnolohiyi v systemi vyshhoyi osvity suspil'stva znan". *Vyshha osvita Ukrayiny*, issue 1, 40–45 [in Ukrainian].

Rubanec" O.M. Kohnityvnyj pidhid do nauky yak informacijnoyi systemy URL: http://novyn.kpi.ua/2008-3/16_Rubanec.pdf [in Ukrainian].

Filosofs'kyj slovnyk (1973) / za red. V.I.Shynkaruka. Kyiv [in Ukrainian].

Oleksandr 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

THE INFORMATIONAL AND COGNITIVE APPROACH TO THE STUDY OF THEORY AND PRACTICE OF THE FUTURE ECONOMISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

The methodological basis for the study of the theory and practice of the future economists' professional training in the system of continuous education, which is formed taking into account the dialectical theory of knowledge and ideas of the synergy of methodological approaches, is substantiated. The following scientific approaches to the study of the identified problem are outlined and characterized: paradigm-oriented, systemic, competence-based, axiological, acmeological, historical-chronological, activity-centred, structural-functional, synergetic, informational-cognitive. The information-cognitive approach is studied as a scientific approach, based on the ability of scientific and pedagogical-scientific workers of higher education institutions and scientific institutions to effectively use the cognitive potential of personal information and cognitive activity that are considered as a set of processes of critical analysis, evaluation, selection and use of information fields to shape the content of the educational process in conjunction with cognitive mechanisms of the individual – the integration of his/her qualitative characteristics that reveal the essence of the core in order to elaborate the content of the educational process for the training of the future economists). It has been established that ensuring the professional and personal development of the future economists highlights the need to understand the concept “the professional training of the future economists in the system of continuous education” as a real permanent state of higher education. It has been proved that the information-cognitive approach makes it possible to study the theory and practice of the future economists' training in the system of continuous education on the basis of complexity, multicomponent basis, multivectorality of interdependence and interdependence of its components.

Keywords: higher education, informational-cognitive approach, methodological approaches, continuous education, professional training, knowledge society.

Подано до редакції 21.11.2018 р.

*Алла Францівна Линенко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна*

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ І ЙОГО ПРИНЦИПИ

У статті актуалізовано проблему підвищення якості підготовки майбутніх учителів згідно стратегічних цілей модернізації освітньо-виховного процесу в педагогічних закладах вищої освіти України, заснованих на гуманістичній парадигмі, що потребує використання інноваційних підходів, таких як герменевтичний, розглянуто наукові концептуальні напрями визначення сутності феноменів «герменевтика», «розуміння» у контексті: філософської (М. Бахтін, В. Дільтей, Г. Гадамер, М. Хайдаггер, В. Шлейєрмахер та ін.), психологічної (А. Брудний, К. Славська, С. Рубінштейн та ін.) і педагогічної (А. Закірова, І. Каплунович, І. Левіцька та ін.) наук та його вплив на підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних закладах вищої освіти. Презентовано визначення феномена «педагогічна герменевтика». Обґрунтовано доцільність формування педагогічного розуміння і дотримання у педагогічному процесі діалогічного характеру спілкування, використання його різних форм: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо. Представлено визначення феномену «інтерпретація» і значущість педагогічного розуміння, герменевтичного підходу в музичній педагогіці. Розглянуто сутність герменевтичного підходу в педагогіці та завдань педагога - герменевта, значущість здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах гуманістичної парадигми в освітньо-виховному процесі. Розкрито завдання викладача музики у контексті герменевтичної інтерпретації творів музичного мистецтва, а також особливості герменевтичних принципів у педагогічній діяльності: організація простору розуміння в педагогічному процесі; встановлення міжособистісних відносин між викладачами і студентами на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії; розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікація з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Виявлено значення впровадження герменевтичного підходу для досягнення ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: герменевтика, герменевтичний підхід, педагогічне розуміння, професійна діяльність учителя, музична педагогіка, майбутній учитель.

Політика української держави визначає стратегічні цілі та завдання відносно подальшого розвитку освітнього та культурного потенціалу країни. Модернізація вищих педагогічних закладів освіти в Україні, нової української школи, насамперед, спрямовані на гуманізацію освітнього процесу, орієнтацію на тих, хто навчається, на їхній розвиток і саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію. Педагогіка розуміння сприяє вирішенню численних завдань, що стоять перед освітньою системою країни. У зазначеному контексті особливу роль відіграє герменевтичний підхід.

Як відомо, герменевтика - це теорія розуміння, яка прагне до інтерпретації і знаходження сенсу. Крім того, це проблема розуміння людиною довколишньої дійсності, собі подібних і себе самого. Згідно української довідкової педагогічної літератури, герменевтика – це «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів» (Енциклопедія освіти, 2008:132). В якості основного завдання герменевтики вчені бачать побудову теорії та загальних правил інтерпретації і розуміння текстів (Енциклопедія освіти, 2008: 132).

У зв'язку з тим, що сучасна освіта ставить перед собою такі пріоритети: не відтворення знань, а «виробництво власних знань»; відкриття в собі нових можливостей; метаморфічне пізнання - можливість бачити зв'язок між протилежними речами; бачення спільного та часткового; розуміння контексту; нелінійне сприйняття причинності; розгляд світу як тексту; визнання того, кого навчають як «інтерпретуючого», а не як «пояснювального» (Берулава, 2010), впровадження герменевтичного підходу в освітній процес має велике значення.

Зазначений методологічний підхід поступово отримав загальне визнання, тому що проблема розуміння пронизує всі сфери міжособистісних відносин: у науці, історії, економіці, політиці, культурі, освіті, вихованні тощо. Процес розуміння є складною суперечливою міжсуб'єктною взаємодією в межах обміну ідеями, досвіду, принциповими позиціями і рішеннями, в прогнозуванні, оцінках реальних тенденцій у різних галузях знання. Проте процес взаємодії здійснюється не тільки в міжособистісній сфері, а й при віртуальному спілкуванні з різними текстами та їх авторами.

За своєю природою герменевтика відноситься до междисциплінарних проблем і

своєрідно вирішується у різних галузях знання. Як відомо, творцем загальної науки герменевтики, за словами В. Дільтея є В. Шлейєрмахер. Але ще Платон у контексті мистецтва тлумачення поезії, а Аристотель у контексті визначення сутності логіки, заклали засади вивчення особливостей цієї науки. Продовжувачами були стоїки, які в межах учіння про логос і тлумачення міфів, додали герменевтиці як науки самостійність. Ідеї християнської герменевтики відносно тлумачення Біблії, використання герменевтичного кола закладені в працях Августина Блаженного, який стверджував, що для істинного тлумачення важливі моральна підготовленість і натхненність самого тлумача. Лютер, як і Августин уважав, що кожен християнин, що сприймає текст з вірою, правильно розуміє його духовний сенс (Шлейєрмахер, 2004).

Інтерпретація античних художніх творів І. Вінкельмана і досліджень І. Гердера сприяли розвитку герменевтики Ф. Шлейєрмахера, який застав її наукові засади, пояснив такі поняття, як «герменевтичне коло», дивінаційний метод тощо. Принцип герменевтичного кола полягає в тому, що процес розуміння починається із осягнення цілого, спираючись на яке, переходять до пізнання його частин, а потім на основі знання цих частин отримують більш повне знання цілого.

В. Дільтей розглядав герменевтику як методологічне підґрунтя для гуманітарних наук, які мають відношення до розуміння людської думки, мистецтва, культури, історії. Розуміння об'єднує в єдине ціле зовнішню й внутрішню суть людини. Діалектичний характер процесу розуміння був обґрунтований М. Хайдагером і Г. Гадамером. Так, М. Хайдагер уважав інтерпретацію й розуміння фундаментальними засобами людського буття, а Г. Гадамер бачив у філософській герменевтиці нове світобачення, оскільки досвід істини не обмежується науковою галуззю, а охоплює всі сторони людської діяльності.

Феномен «розуміння» виражає духовну роботу свідомості з осмислення дійсності і полягає в тому, щоб осягнути логіку специфічного предмета. Проте об'єктом розуміння є не сама дійсність, а її відображення у свідомості, що фіксується знаковими системами, текстами й втіленими в них сенсами. Більшість дослідників вважають, що адекватне розуміння будь-якого тексту (наукового, технічного, художнього, музичного тощо) складається з адекватного розкриття його сенсу, який вклав в нього автор. Але є й інший погляд, наприклад, у М. Бахтіна, який стверджував, що розуміння тексту інтерпретатором повинно бути кращим, ніж у автора. Що і є відображенням творчого підходу до процесу розуміння, тому що інтерпретатор, наприклад, музикант, повинен критично ставитись до твору, який виконується, зберегти все позитивне, що в ньому є і збагатити його сенсом сучасності, а також пов'язати його із сенсом авторської позиції (Бахтин, 1979: 346).

Психологи досліджують зазначене поняття у контексті психічного стану особистості, що

виражається ухваленістю рішення і супроводжується відчуттям упевненості щодо сприйняття або інтерпретації будь-якого явища (Большой толковый психологический словарь, 2003). У логіці розкриття психологічної сутності розуміння, С. Рубінштейн показав, що цей феномен виступає як узагальнене пізнавальне ставлення суб'єкта, важлива умова спілкування і взаєморозуміння людей. Ця ідея розвивається в дослідженнях К. Славської, яка розглядає розуміння в якості пізнавального процесу і пізнавальної категорії. Зазначена позиція є характерною і для А. Брудного. Вчений підкреслює, що розуміння виникає в результаті індивідуальної реалізації пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, розуміти інших і себе, тексти культури – лежить в основі існування людської свідомості (Брудный, 2005).

Таким чином, розуміти – це означає отримати знання. Розуміння виступає як присвоєння знання і перетворення його в структурну частину психологічного механізму, який регулює діяльність особистості відповідно до практики. Когнітивна функція процесу розуміння складається з того, що людина одержує знання про дійсність та застосовує їх. В результаті цього процесу знання стають частиною внутрішнього світу особистості і впливають на регуляцію її діяльності.

Розуміння – це сукупність пізнання (довколишнього світу, себе) і спілкування, а також початковий етап мислення. У розумінні виражається участь мислення в регуляції діяльності. Мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба що-небудь зрозуміти.

Близьким поняттю «розуміння» є сенс. Розуміння розглядається як процес осмислення – виявлення й реконструкція сенсу. Розуміти – означає знайти сенс. Для педагогіки проблема розуміння має унікальне значення, оскільки торкається інтересів усіх учасників педагогічного процесу. Вона поєднується із проблемою здобуття знання, яка включається до загального процесу освоєння людиною довколишнього світу.

Герменевтичний підхід став предметом педагогічних досліджень таких учених, як: А. Закірова, І. Демакова, І. Левіцька, І. Каплунович, Є. Коробов, І. Суліма та ін. Водночас, необхідно відзначити, що герменевтичний підхід у педагогіці є концептуально новим етапом у розвитку освіти в цілому. Суть його полягає у здатності вчителя осягнути внутрішній зв'язок між явищами педагогічної дійсності та скласти адекватне уявлення про їх причинно-наслідкові зв'язки.

За А. Закіровою, педагогічна герменевтика – це «теорія і практика розуміння й інтерпретації педагогічних знань з опорою на суспільний і індивідуальний, раціональний і емоційно-чуттєвий досвід, представлений не тільки в науці, але і в релігії, мистецтві, мові, народних традиціях, тобто у культурі в цілому» (Закірова, 2011: 8).

І. Каплунович стверджує, що з погляду логіки зрозуміти – це означає вміти встановлювати істинність або хибність усіх видів знову заснованих

положень і опанувати логічні операції, включення нової інформації у більш широку, загальну логічно повну, незалежну й несуперечливу систему знань (Каплунович, 2004: 44).

На нашу думку, педагогічна герменевтика допомагає здійснити гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії: вона ставить учня в позицію активного суб'єкта пізнавального процесу, розвиває його здібність до самоуправління процесом пізнання й саморозвитком, організує процес навчання як рішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу і розповсюдження в освітньому просторі принципів розуміння.

З герменевтичного погляду, перед викладачем педагогічного ЗВО ставиться завдання усвідомити глибинну сутність своєї професійної діяльності як суто гуманістичної, осмисленої й мотивованої на досягнення інтересів особистості тих, хто навчається, що спрямована, на створення умов для їхньої максимальної самореалізації, як майбутніх педагогів. Герменевтичний підхід у педагогічній сфері спрямований на те, щоб майбутній спеціаліст бачив сенс у тому, що він вчить, осмислював для чого він оволодіває певними знаннями, вміннями, навичками і кого він буде навчати, виховувати на засадах гуманістичної парадигми. Крім того, для педагога важливим є вислів В. Дільтея, щодо визначального чинника процесу розуміння, яким є досягнення духовного життя іншої людини.

Проте, як відзначає А. Брудний, розуміння не виникає спонтанно, його потрібно спеціальним чином учить, «пізнати можна істину, зрозуміти можна значення» (Брудний, 2005: 24). Орієнтація майбутнього педагога на збагнення сенсів проявив учнів у пізнавальній, поведінковій, міжособистісній сферах розвиває в ньому базові компетенції, що, у свою чергу, сприяє формуванню загальної професійної компетентності.

Особливу значущість учені і педагоги – герменевти надають діалогічному характеру процесів розуміння, який виражається у різних формах: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо. Зазначені форми виступають як обмін думками, критики тощо, але вони повинні здійснюватись у гуманістичній парадигмі на засадах взаєморозуміння, толерантності, взаємоповаги.

ЛІТЕРАТУРА

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 281 с.
- Берулава Г. А., Берулава М. Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе. *Педагогіка*, № 4, 2010, с.11-17.
- Большой толковый психологический словарь. / А. Ребер. Пер. с англ. М.: «Вече», т. 2, 2003. 81 с.
- Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336 с.
- Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: Авторский курс лекций: Учебное

Герменевтика – це не тільки розуміння, наприклад тексту, але й його інтерпретація. Тобто герменевтична діяльність – це діяльність із розуміння, знаходження сенсу і інтерпретації будь-якого тексту, в тому числі і музичного. Як зазначає Г. Рузавін, головне для герменевтичної інтерпретації є те, що за допомогою процесу перевілення проникнути в духовний світ автора твору, і на його основі по-можливості адекватно передати його зміст, тобто зрозуміти його (Рузавін, 1999: 208).

Велику значущість у музичній педагогіці, музичному виконавстві має інтерпретація музичних творів, тобто творче їх прочитання виконавцем. Завдання викладача музики полягає в тому, щоб сприяти формуванню у студентів адекватного розуміння музичних творів, виявлення їх сенсу і змісту згідно композиторському задуму, його ідеї і вмінні в цьому контексті інтерпретувати ці твори враховуючи стильові, жанрові настанови, традиції, у яких ідентифіковані зазначені продукти творчості.

На наш погляд, підготовка майбутнього вчителя в педагогічних ЗВО повинна бути заснована на таких герменевтичних принципах:

- організація простору розуміння в педагогічному процесі;
- встановлення міжособистісних відносин між викладачами і студентами на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;
- розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікація з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Таким чином, перехід освіти на гуманістичну парадигму та нові ціннісні орієнтації, пов'язаний зі зміною світогляду викладачів, становленню майбутніх учителів, здібних до розпізнавання та усвідомлення сенсів практичних проблем, розвитку здібності до всебічного розуміння своїх учнів, їхніх бажань, потреб, мотивів поведінки. Завдання сучасної освіти полягають у подоланні бар'єрів непорозуміння як у пізнавальній, так і міжособистісній сферах. Герменевтичний підхід при цьому відіграє прогресивну роль. Він удосконалює освітній процес й сприяє активному творчому саморозвитку і успішній професійній самореалізації усіх його учасників.

пособие. – Тюмень, Изд. – во Тюменского гос. ун-та, 2011. 324 с.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К., Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование. *Педагогіка*, № 9, 2004, с. 44.

Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 317 с.

Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: «Европейский Дом», 2004. 242 с.

REFERENCES

- Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow: Art [in Russian].
- Berulava, G.A. & Berulava, M.N. (2010). Metodologicheskiye osnovy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v informatsionnom obshchestve [Methodological Basis for the Development of the Higher Education System in the Information Society] *Pedagogika – Pedagogy*. Vol. 4. [in Russian].
- Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskii slovar' [Big explanatory psychological dictionary]*. (2003). Moscow: «Veche», Vols. 2 [in Russian].
- Brudnyy, A.A. (2005). *Psikhologicheskaya germenевтика [Psychological hermeneutics]*. Moscow: Labirint [in Russian].
- Zakirova, A.F. (2011). *Osnovy pedagogicheskoy germenевтики [Fundamentals of pedagogical hermeneutics]*. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo gos. un-ta [in Russian].
- Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. (2008). Kyiv, Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Kaplunovich, I.YA. (2004). Ponimaniye: diagnostika i formirovaniye [Understanding: diagnosis and formation] *Pedagogika*, Vol. 9 [in Russian].
- Ruzavin, G.I. (1999). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya [Methodology of scientific research]*. Moscow: YUNITI-DANA [in Russian].
- Shleyermakher, F. (2004). *Germenевтика [Hermeneutics]*. SPb.: Yevropeyskiy Dom [in Russian].

Алла Францевна Линенко,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры музыкально-инструментальной подготовки,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный

педагогический университет имени К. Д. Ушинского,

ул. Старопортофранківська, 26, г. Одеса, Украина

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ И ЕГО ПРИНЦИПЫ

В статье актуализирована проблема повышения качества подготовки будущих учителей в соответствии со стратегическими целями модернизации воспитательно-образовательного процесса в высших педагогических учебных заведениях Украины, основанных на гуманистической парадигме, что требует использования инновационных подходов, таких как герменевтический подход. Рассмотрены научные концептуальные направления в определении сущности феноменов «герменевтика», «понимание» в контексте: философской, социологической (М. Бахтин, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Хайдаггер, В. Шлейермахер и др.), психологической (А. Брудный, К. Славская, С. Рубинштейн и др.) и педагогической (А. Закирова, И. Каплунович, И. Левицкая и др.) наук и его влияние на повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя в высших педагогических учебных заведениях. Представлено определение феномена «педагогическая герменевтика».

Обоснована целесообразность формирования педагогического понимания и соблюдение в педагогическом процессе диалогического характера общения, использования разнообразных его форм: диалога, дискуссии, диспута, полемики и т.д. Представлено определение феномена «интерпретация» и выявлена значимость педагогического понимания, герменевтического подхода в музыкальной педагогике. Рассмотрена основная сущность герменевтического подхода в педагогической деятельности и определены задачи педагога – герменевта, а также их значимость в осуществлении профессиональной деятельности в условиях гуманистической парадигмы в воспитательно – образовательном процессе.

Раскрыты задачи преподавателя музыки в контексте герменевтической интерпретации произведений музыкального искусства, а также особенности герменевтических принципов в педагогической деятельности: организация пространства понимания в педагогическом процессе; установление межличностных отношений между преподавателями и студентами на основе диалога, рефлексии, толерантности, эмпатии; развитие способности студента к самопониманию; самоидентификация с педагогическим сообществом и осознание себя как будущего профессионала.

Выявлено значение использования герменевтического подхода для достижения эффективности педагогической деятельности.

Ключевые слова: герменевтика, герменевтический подход, педагогическое понимание, профессиональная деятельность учителя, музыкальная педагогика, будущий учитель.

Alla Linenko,
Doctor of Pedagogy,
Professor at the Music and Instrumental Training Department,
State Institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

HERMENEUTIC APPROACH IN PEDAGOGY AND ITS PRINCIPLES

The problem of improving the quality of the future teacher training in accordance with the strategic goals of modernization of the educational process in pedagogical institutions of higher education in Ukraine is actualized in the article, the process being based on the humanistic paradigm, which requires the use of innovative approaches such as the hermeneutic one. The scientific conceptual directions of determining the essence of the phenomena "hermeneutics", "understanding" are considered. They were considered in the context of: philosophical, sociological (M. Bakhtin, V. Dilthey, G. Gadamer, M. Heidegger, V. Schleiermacher and others), psychological (A. Brudnyi, K. Slavskaya, S. Rubinstein and others) and pedagogical (A. Zakirova, I. Kaplunovich, I. Levitskaya and others) sciences and its influence on the improvement of the quality of the professional training aimed at a future teacher in pedagogical institutions of higher education. The definition of the phenomenon "pedagogical hermeneutics" is presented. The expediency of the development of the pedagogical understanding and the observance of the dialogical nature of communication in the pedagogical process, the use of its forms: dialogue, discussion, dispute, controversy, etc. are substantiated. The definition of the "interpretation" phenomenon is presented, and the significance of the pedagogical understanding of the hermeneutic approach to Musical Pedagogy is revealed. The main essence of the hermeneutic approach in pedagogical activity is considered and the tasks of the teacher-hermeneutist are defined, as well as their significance while implementing the professional activity organised according to the humanistic paradigm into the educational process. The tasks of a Music teacher in the context of the hermeneutic interpretation of musical art works are revealed alongside with the peculiarities of the hermeneutic principles within the pedagogical activity: the organization of the understanding space in the pedagogical process; establishing interpersonal relations between teachers and students on the basis of the dialogue, reflection, tolerance, empathy; developing the student's ability in self-understanding, self-identification with the pedagogical community and awareness of oneself as a future professional. The importance of using the hermeneutic approach to achieve the effectiveness of educational activities has been revealed.

Keywords: hermeneutics, the hermeneutic approach, pedagogical understanding, teacher's professional activity, Musical Pedagogy, a future teacher.

Подано до редакції 21.11.2018 р.

Наталя Георгіївна Кьон,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ORCID 0000-0002-8229-502X,

Чжу Юньжуй,

аспірант,

Державний заклад «Південноукраїнський національний

Педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

вул. Старопортофанківська, 26, м. Одеса, Україна

ORCID 0000-0002-9838-6612

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

У статті розглядаються актуальні питання підвищення пізнавальної активності магістрантів музичного мистецтва – майбутніх викладачів вокалу. Визначено суперечності, які існують між сучасними вимогами до підготовки фахівців вищої школи і недостатнім рівнем пізнавальної активності викладачів із постановки голосу; розглянуто комплекс суб'єктивних та об'єктивних чинників наявної суперечності; обґрунтовано методологічні підходи, враховано настановні положення, які мають сприяти розробленню методики підвищення рівня пізнавальної активності магістрантів музичного мистецтва – особистісно-діяльнісний, художньо-герменевтичний, компетентнісний.

Ключові слова: *Магістранти музичного мистецтва; викладач вокалу; особистісно-діяльнісний, художньо-герменевтичний, компетентнісний методологічні підходи, пізнавальна активність.*

Вимоги до вищої освіти на сучасному етапі, що детерміновані глобалізаційними процесами, інформаційним вибухом, цифровізацією пізнавальних процесів, актуалізують завдання підготовки фахівців, готових відповідати на виклики нового часу, засвоювати нові педагогічні технології, що сприяють інформаційному й комунікаційному забезпеченню освітньо-пізнавального процесу, наблизенні до його європейських стандартів.

Важливими ці вимоги є і для мистецької, музичної освіти, зокрема – для підготовки викладачів із фахових дисциплін, здатних орієнтуватися в інноваційних здобутках педагогічної науки, спроможних оволодівати інноваційними методами та інформаційними технологіями та творчо застосовувати їх у музично-викладацькій діяльності.

Сучасна вища школа має значні здобутки у галузі професійної підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності у сфері музичного мистецтва, зокрема – в галузі викладання вокалу. Це зокрема, праці В. Антонюк, Л. Василенко, А. Козир, Н. Овчаренко, Є. Проворової та інших науковців і методистів. На цей час існує і достатня кількість досліджень, у яких розглядаються проблеми підготовки вчителів музики в умовах комп'ютеризації і технологізації навчання (Н. Белявіна, Б. Демир, О. Дітчук, Лю Цзя, О. Чайковська, В. Штепа та ін.)

Водночас ряд викладачів, які опікуються навчанням майбутніх учителів музичного мистецтва співу, не володіє сучасними методиками і технологіями пізнання, що зумовлено низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників. До перших – відносно специфіку художньо-пізнавальної діяльності та недостатню розробленість її організації в галузі вокального навчання. До чинників другого порядку відносно певну інерцію мислення фахівців, вихованих в традиціях класичної школи академічного вокалу, впевнених в її надійності й ефективності.

Отже, виникають суперечності між потребою в оновленні змісту й форм підготовки майбутніх

учителів музики, здобутками педагогічної науки та обмеженням викладання із постановки голосу традиційними методиками вокальної підготовки фахівців, які мають діяти в нових умовах сучасного суспільства, що зумовлює актуальність вивчення проблеми формування пізнавальної активності в майбутніх викладачів вокалу.

Мета статті – обґрунтування наукових підходів, настановні ідеї яких мають сприяти розробленню методики підвищення рівня пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу.

Вирішення цих завдань потребує внутрішньої активності суб'єктів освіти, свідомого й цілеспрямованого оволодіння специфічними й актуальними музично-пізнавальними технологіями, адже обрання наукових підходів, як керівних настанов у здійсненні дослідження, є визначальним для логіки освітнього процесу, корегування його внутрішніх педагогічно-організаційних механізмів. Не менш важливим є і їх відповідність природі об'єкту дослідження як чинника, що впливає на модель авторського бачення, розуміння та інтерпретації педагогічних явищ.

У їх визначенні виходимо з того, що парадигмами сучасної педагогічної науки визначено гуманістично-демократичні, особистісно-спрямовані засади організації педагогічної діяльності. Отже, у вирішенні проблеми активізації пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу вважаємо важливими ті методологічні підходи, які спрямовують стратегію підготовки майбутніх викладачів співу на формування в них здатності

діяти в полі мистецької освіти й досягати художньо-цінних результатів через особистісно-ціннісне ставлення до мистецьких феноменів, проникати в сутність художньої ідеї, закладеної у вокальних творах, компетентно й творчо втілювати здобутки сучасної науки в практику викладання вокальних дисциплін.

Отже, добір підходів визначається такими чинниками:

- посиленням ролі пізнавальної активності майбутніх фахівців як чинника підвищення якості педагогічної діяльності, самостійності мислення та здатності до постійного самовдосконалення у викладанні вокальних дисциплін;

- озброєнням сучасними технологіями музичного пізнання, зокрема – методами здійснення аналізу вокальних творів та інтерпретації художньо-інформаційних текстів на ґрунті семіотичних, мистецтвознавчих, культурологічних уявлень;

- оснащенням майбутніх педагогів технологічно-інструментальним арсеналом, який сприяє активізації фахово-пізнавальної діяльності.

На нашу думку, в їх забезпеченні провідну роль мають відігравати особистісно-діяльнісний, художньо-герменевтичний та компетенційний підходи.

Звертаючись до ідей особистісно-діяльнісного підходу, зазначимо що у його основі лежать створена Л. Виготським, С. Рубінштейном та їх послідовниками теорія культурно-історичної зумовленості вищих психічних функцій, яка свідчать про залежність розвитку особистості від панівних у суспільстві видів діяльності та механізмів розвитку індивідуальних потенцій особистості, яка виступає суб'єктом діяльності та власного саморозвитку.

У працях О. Бігича, В. Семиченко, В. Лозової та інших дослідників поєднання особистісного і діяльнісного підходів розглядається як умова досягнення цілісності педагогічного впливу на підготовку студентів як майбутніх фахівців. «Внеском» діяльнісного підходу вважається формулювання прикінцевих вимог до їхньої підготовки, а особистісний підхід спонукає до пошуку методичних рішень на засадах врахування індивідуальних потреб, мотивів, здібностей, інтелекту та інших психологічних і функціональних особливостей індивіда. Завдяки цьому в освітньому процесі, який здійснюється на засадах особистісно-діяльнісного підходу, з одного боку, уможливується врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхнього внутрішнього світу, а з іншого боку – формування діялісно зумовленого змісту навчання, що забезпечує повноцінну та всебічну підготовку майбутніх фахівців до викладацької діяльності та дозволяє педагогу поєднувати планування освітнього процесу у його спрямуванні на досягнення мети, моделювати й прогнозувати процес навчання із врахуванням індивідуальних можливостей, загальних і спеціальних (у нашому випадку – музичних) здібностей та художніх переваг (Олексюк, 2014).

Обрання особистісно-діялісного підходу з метою розроблення методики стимулювання пізнавальної активності студентів має проявлятися у сфері вокальної освіти та реалізуватися через формування умотивованого ставлення до оволодіння здобутками сучасної педагогічної думки й практики, створення умов для розвитку особистісно-індивідуалізованого сприйняття художньо-образного змісту вокальних творів, самостійності мислення, вдосконалення емоційно-вольових якостей, професійної самовимогливості, стимулювати прояв ініціативи щодо творчого пошуку майбутніх викладачів вокалу.

Як зазначає Н. Толстова, «...важливого значення при цьому набуває усвідомлене ставлення студента до мети та змісту своєї майбутньої діяльності як до діяльності, яка має не тільки соціальну, а й особистісну цінність, яка полягає у прояві його художнього менталітету, виконавсько-творчій самореалізації, гедоністичній, престижній значущості досягнутих можливостей» (Толстова, 2016).

В обґрунтуванні доцільності застосування герменевтичного підходу до створення методики сприяння пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу доцільно звернутися до основних положень герменевтики як вивчення про розуміння, інтерпретацію та пояснення сутності художніх явищ.

У психолого-педагогічних дослідженнях герменевтичний підхід є запорукою цілісного мисленого процесу освоєння дійсності особистістю, який визнається науковцями як засновничий процес для багатьох векторів людської діяльності, таких, як обмін знаннями, вміннями, досвідом, традиціями, цінностями, ідеалами, думками, емоціями, почуттями тощо.

Науковці розкривають тісні взаємозв'язки освіти і герменевтики, при цьому акцентують на гностичних, аксіологічних та інтерпретаційних процедурах освітньої діяльності (Ш. Амонашвілі, М. Нікандров, М. Розов, В. Сластьонін). Застосування герменевтичного підходу в педагогіці представлено як інноваційний ресурс модернізації системи освіти (В. Загвязинський, А. Закірова, В. Краєвський). Вченими обґрунтовано теоретичні та методологічні засади педагогічної герменевтики, визначено принципи герменевтичного підходу до організації процесу навчання.

У наукових колах усталена думка про реальний потенціал герменевтики як методологічної основи художньо-педагогічного процесу. Адже це філософське вчення, по-перше, висуває проблему, яка міститься у творі мистецтва – авторську особистість, художню ментальність нації, епохи, культурної традиції. По-друге, настановні положення герменевтичного підходу є методологічним інструментом – осмислення глибинного смислу художньо-образного змісту творів та його вербальної інтерпретації. По-третє, він орієнтує на виявлення конкретно-історичного змісту культури на засадах концептуально-

філософського, цілісного й неемпіричного підходів до мистецьких творів (Закірова, 2012).

Особливості художньо-герменевтичного підходу як методологічної основи інтерпретації творів мистецтва порушено в працях А. Линенко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Шипа, О. Щолокової та ін. Герменевтичний підхід у мистецькій освіті визначається як потужний потенціал художньо-когнітивного розвитку майбутніх фахівців, їхньої мистецько-пізнавальної самостійності.

Застосування художньо-герменевтичного підходу в роботі з вокальними творами допомагає майбутньому викладачу-вокалісту глибоко осмислювати особливості їх художньо-образного змісту, специфіки синтетичної – поетично-інтонаційної – природи, стимулювання в студентів осягнення сутності виконавської інтерпретації з орієнтацією на здобуток наукової думки в галузі герменевтики.

Зазначене вище свідчить про доцільність упровадження художньо-герменевтичного підходу в процес підготовки магістрантів-іноземців до вокально-викладацької діяльності.

Не менш значущим у вирішенні проблеми активізації освітньої діяльності студентів є і застосування компетентнісного підходу: адже саме в руслі компетентнісної парадигми актуалізується проблема зв'язку теоретичних знань та здатності їх самостійно і творчо застосовувати в широкій практиці фахової освіти.

Вирішенню проблеми включення студентів до активної пізнавальної діяльності в межах компетентнісного підходу присвячено праці А. Богуш, Б. Гершунського, І. Зязюна, І. Зимньої, Л. Масол, О. Олексюка, В. Сластьоніна, А. Хуторського, Цзяна Хепіна та ін. На думку науковців, компетентнісний підхід забезпечує більш усвідомлене розуміння студентами мети власного навчання, спрямовує до надбання конкретних результатів, дозволяє більш зосереджено розглядати різні аспекти та чинники формування цілеспрямованих, обізнаних і творчих фахівців у педагогічній сфері діяльності.

А. Богуш розглядає комунікативність як якість властивість особистості, як суму майбутніх компетенцій. І. Зязюн розуміє компетентність як здатність вирішувати професійні задачі певного класу, яка вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду. На думку науковця, педагогічна компетентність є «нормативною характеристикою

спеціаліста та відбиває його готовність і здібність компетентно виконувати педагогічні функції у відповідності до сучасних стандартів та суспільних норм (Зязюн, 1999).

Б. Гершунський, досліджуючи проблему формування особистісних якостей майбутнього спеціаліста та його професійно-фахової свідомості, визначає компетентність, яка формується за певними фазами становлення, які полягають: у грамотності, що полягає в комплексі необхідних знань і навичок, які визначаються науковцем як стартова основа для її подальшого безперервного розвитку; освіченість, яка розглядається як грамотність, що досягла оптимальної сформованості; професійна компетентність, яка досягається в результаті систематичної та всебічної професійної освіти, досвіду, індивідуальних здібностей, мотивованого прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, творчого і відповідального ставлення до своєї справи; розвитку культури як найвищого прояву освіченості та професійної компетентності; менталітету як квінтесенції культури (Гершунський, 2003).

Компетентнісний підхід, на думку О. Олексюка, виступає як «...ключова методологія модернізації освіти та провідний шлях підвищення якості освітнянських процесів» (Олексюк, 2014: 6). У процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу компетентнісний підхід спонукає до осмислення й самостійної інтеграції всієї сукупності здобутих філософсько-естетичних, психолого-педагогічних, музично-фахових та вокально-методичних знань та спрямовує увагу на формування в них здатності самостійно й творчо їх застосовувати в музично-освітню практику, що потребує оволодіння здатністю до їх творчого переосмислення й гнучкої перебудови задля забезпечення індивідуального вокального розвитку своїх вихованців.

Отже, застосування особистісно-діяльнісного, художньо-герменевтичного, компетентнісного підходів мають забезпечувати пізнавальну активність майбутніх викладачів вокалу, стимулювати в них інтерес до наукових здобутків у галузі вокальної педагогіки, озброювати способами й методами їх системного й всебічного осягнення та застосування в практиці власної викладацької діяльності.

Подальших розвідок потребує розроблення методики стимуляції пізнавальної активності магістрантів музичного мистецтва – майбутніх викладачів вокалу.

ЛІТЕРАТУРА

Гершунський Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие. Москва, Флинта: Наука. 2003, 768 с.

Закірова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике. *Образование и наука*. 2012, № 6 (95). С. 1-42.

Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. *Діалог культур: Україна у*

світовому контексті. *Філософія освіти: Зб. наук. праць*. 1999, Вип. 4, Львів: Світ. С. 5-12.

Олексюк О. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті: сучасний термінологічний дискурс. *Мова і культура*. 2014, вип. 17, т. 5. С. 156-161.

Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс*. Вип. 1. 2007. С.119-127.

Толстова Н. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового

самовдосконалення на заняттях з постановки голосу. Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Сумський

державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 265 с.

REFERENCES

Hershunskyi, B.S. (2003). *Obrazovatel'no-pedahohyeheskaya prohnostyka: teoriya, metodolohyya, praktyka [Educational and Pedagogical Prognostics: Theory, Methodology, Practic]*. Moscow, Flynta: Nauka [in Russian].

Zakyrova, A. F. (2012). Teoretycheskye osnovy pedahohyeheskoy hermenevtyky u varyanty ee realizatsyy v nauchno-obrazovatel'noy praktyke [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and variants of its realization in scientific and educational practice]. *Obrazovanye y nauka – Education and Science*. № 6 (95), 19-42.

Zyazyun, I. A. (1999). Suchasna osvita u konteksti humanistychnoyi filosofiyi. Dialoh kul'tur: Ukrayina u svitovomu konteksti [Modern education in the context of humanistic philosophy. Dialogue of Cultures: Ukraine in the World Context]. *Filosofiya osvity – Philology Science*. Vols. 4, L'viv: Svit [in Ukrainian].

Oleksyuk, O.M. (2014). Kompetentnisnyy pidkhd u vyshchiy osviti: suchasnyy terminolohichnyy dyskurs [Competency approach in higher education: modern terminological discourse]. *Mova i kul'tura – Language and Culture*. Vols. 17, Issue 5 [in Ukrainian].

Semychenko, V. A. (2007). Problemy i priorityety profesiynoyi pidhotovky [Modern education in the context of humanistic philosophy. Dialogue of Cultures: Ukraine in the World Context]. *Pedahohichnyy dyskurs – Pedagogical Science*. Vols. 1 [in Ukraine].

Tolstova, N. M. (2016). Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do fakhovoho samovdoskonalennya na zanyattyakh z postanovky holosu [Formation of the readiness of future music teachers to professional self-improvement in classrooms with a voice]. *Candidate's thesis*. Sumy, SumDPU named after A.S.Makarenka [in Ukraine].

Natalya Koehn,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
ORCID 0000-0002-8229-502X,

Zhu Yunrui,

Postgraduate student,
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”
ORCID 0000-0002-9838-6612

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE SINGING TEACHERS' COGNITIVE ACTIVITY DEVELOPMENT

The article considers the topical issues of the development of cognitive activity of musical art master-degree students - future singing teachers as a condition for their successful preparation for the formation of vocal-performing skills in students of pedagogical music faculties.

The purpose of the article is the substantiation of scientific approaches, the fundamental ideas of which should contribute to the development of a methodology for raising the level of future singing teachers' cognitive activity.

The author defines the contradictions that exist between modern requirements for the training of specialists in higher education, the methodological achievements of modern pedagogical science and the inadequate level of cognitive activity and the knowledge of the voice training teachers regarding innovative achievements in the field of musical pedagogy, which leads to their unwillingness to act in the new conditions of modern society and achieve high results in terms of reducing the time spent in classroom and focusing on students' independent work. The complex of subjective and objective contradictory factors, which consist in the absence of works comprehensively covering the issues of development of cognitive activity and independent thinking of future singing teachers, insufficient methodical provision of educational process, aimed at activation of students' cognitive activity during vocal classes, as well as in the relative conservatism of the traditions of academic vocal education and the methods of singers' vocal training.

The substantiation is given to methodological approaches, following the fundamental ideas of which should help to develop a methodology for preparing the future specialists to the future musical art teachers' voice training on the basis of raising their cognitive activity level. These include a personality-activity based approach that directs the teacher's attention to taking into account students' individual characteristics and stimulating their cognitive and creative activity; artistic-hermeneutic, the application of which results in a deep understanding of the essence of artistic-figurative content of vocal works; competence based, which allows systematically and comprehensively form knowledge and skills and experience of their independent and creative implementation in the educational process.

Key words: Master degree musical art students; singing teachers; personality-activity based, artistic-hermeneutic, competence based scientific approaches.

Подано до редакції 17.12.2018 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, праве – 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 великим 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 APA, 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 **APA**.
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!

Підп. до друку 12.11.2018. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Times» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,7.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 email - 7431393@gmail.com