

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО
ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (127) 2019

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
№ 2 (127) 2019**

**ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 1 (126). Серія: Педагогіка. Одеса, 2019. 126 с

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського внесено до Переліку наукових фахових видань України з *педагогічних наук* (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Богуш А. М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора:

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний редактор:

Буднік А. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Васильєва Т., доктор, професор (Латвія)

Казанцева Л. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Карпова Е. Е., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Кісіель М., доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

Ковтун О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Копусь О. А., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Линенко А. Ф., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лобанова-Шуніна Т., доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

Луцан Н. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Окуневичюте Н. Л., доктор соціальних наук, професор (Литва)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Реброва О. Є., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Семенов О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Садовська Е. Я., доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

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

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHLPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine).

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 29.08.2019 р. (Протокол № 1)

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

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>

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. USHYNKY
JOURNAL**

**PEDAGOGICAL SCIENCES
№ 2 (127) 2019**

**ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 2 (127). Series: Pedagogy. Odesa, 2019. 126 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for Dr. and Ph.D. by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine in **Pedagogical Sciences** from May 16, 2016 № 515.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief:

Bogush A., Dr. in Pedagogy, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Deputy Editor in Chief:

Koycheva T., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Responsible editor:

Budnik A., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Bogdanova I., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Karpova E., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Kazantseva L., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Kisiel M., Doctor. of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

Kopus O., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Kovtun O., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Kurliand Z., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Lobanova-Shunina T., Dr. in Pedagogy, Professor (Latvia)

Lutsan N., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Lynenko A., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Okunevičiūtė Neverauskienė L., Dr. in Social Sciences, Professor (Lithuania)

Popova O., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Rebrova O., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Sadowska E. J., Dr. of Technology specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

Semenog O., Dr. in Pedagogy, Professor (Ukraine)

Vasiljeva T., Dr. in oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine).

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council of State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (minute № 1 from August 29, 2019)

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

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

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

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Website: <http://nv.pdpu.edu.ua>

ЗМІСТ

Пукало М. І., Пороховський Ю. В. Підготовка фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів в Україні	7
Кордонова А. В. Теоретичні засади підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності англійською мовою	14
Козаченко О. М. Діалог як предмет навчання та його роль у процесі спілкування	21
Маліновська Н. В. Гра як засіб формування навичок письма у дітей передшкільного віку	26
Кудрявцева О. А. Педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів	32
Кьон Н. Г., Цуй Шилін Подолання сценічно-психологічного бар'єру в магістрантів у процесі їхньої вокальної підготовки	40
Зайцева А. В., Козир А. В. Онтопсихологічні аспекти художньої комунікації в контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти	47
Синевич І. С. Структура та зміст квазіпрофесійного досвіду	53
Іванова О. А. Методи спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації	61
Манченко Т. О., Маріна М. С., Тадеуш О. Х. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики в сучасному освітньому просторі	69
Хачатрян Р. Х., Авагімян А. А. Симуляційний центр як стратегічний інструмент підвищення якості освіти у медичному закладі вищої освіти: практичний аспект дослідження	76
Шевченко А. С., Лобова О. В. Методика формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу	80
Княжева І. А. Стан сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	88
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Кушніренко А. С. Сутність та структура творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг	94
Ван Лу Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів	100
Кічук Я. В. Інтеркультурологічна компетенція фахівця з міжнародної економіки: параметр здатності до дипломатії	108
Щекотиліна Н. Ф. Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії	114
Русалкіна Л. Г. Мотиваційні чинники англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів	120

CONTENT

Pukalo M., Prokhorovsky Yu. Training professionals in repairing and maintaining electric vehicles in Ukraine	7
Kordonova AI. Theoretical bases for training future political scientists in profession-oriented activity in English	14
Kozachenko OI. Dialogue as a subject of teaching and its role in the communication process	21
Malinovska N. Game as a means of forming pre-schoolers' graphic writing skills	26
Kudriavtseva OI. Pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge	32
Koehn N., Cui Shiling Overcoming the stage-psychological barrier in the process of training masters in vocal	40
Zaytseva AI., Kozyr AI. Ontopsychological aspects of artistic communication in the context of paradigmatic changes within the system of modern art education	47
Synevych In. Structure and content of quasi-professional experience	53
Ivanova OI. Methods aimed at facilitating service sector specialist's activity in the process of professional development	61
Manchenko T., Marina M., Tadeush OI. Formation of the self-educational competence of the future teachers of physics within the modern educational space	69
Khachatryan R., Avagimyan As. Simulation centre as a strategic instrument of medical education quality improvement	76
Shevchenko An., Lobova OI. Methodology of the formation of the teen-agers' vocal and jazz culture at classes on pop singing	80
Knyazheva Ir. The state of formation of the future pre-school educators' methodological competence	88
Kushnirenko AI. The essence and structure of creative abilities demonstrated by the future qualified workers in the sphere of services	94
Wang Lu Pedagogical conditions for training future teachers of Musical Arts in developing schoolchildren's artistic and aesthetic worldview	100
Kichuk Ya. Intercultural competence of a specialist in international economics: the parameter of the diplomatic ability	108
Shchekotylyna N. The model of training future physical culture teachers in individual work with schoolchildren under conditions of inclusion	114
Rusalkina L. Motivational factors of English-speaking professional preparedness of future doctors	120

Підготовка фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів в Україні**Пукало Марія Ігорівна¹**

Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна

E-mail: mari4kapukalo@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7595-6467>**Пороховський Юрій Васильович²**

Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна

E-mail: mari4kapukalo@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3616-2795>

З метою наукової розвідки щодо підготовки фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів в Україні у статті проаналізований ринок екологічно чистих автомобілів в Україні. З огляду на міжнародні тенденції, перспективи їх використання в Україні є досить актуальними. Однак швидкість прийняття законодавчих рішень призводить до гальмування цього процесу. Як результат інфраструктура в цьому напрямі мало розвивається. Потенційного покупця електромобіля відштовхує від придбання електромобіля через відсутність сервісу, оскільки знайти висококваліфікованих фахівців з обслуговування та ремонту електромобілів майже неможливо. Тому питання кадрового забезпечення цього напрямку залишається відкритим.

Визначено зміст поняття компетентність та фахівець з ремонту та обслуговування електромобілів. Фахівець означеного профілю повинен орієнтуватися в плановому технічному обслуговуванні електромобілів, підготовці до сертифікації, діагностиці та ремонту високовольтних батарей та електронних систем, обслуговування зарядних пристроїв, ремонт гібридних установок тощо.

Проаналізовано заклади освіти, де здійснюється підготовка фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів. Існує багато закладів освіти за напрямом підготовки «Автомобільний транспорт», однак підготовка фахівців з обслуговування та ремонту електромобілів не проводиться в межах цього напрямку. Причиною того є багато не вирішених питань, зокрема законодавча база, матеріально-технічне та методичне забезпечення, у тому числі питання підготовки викладачів спеціальних дисциплін та підвищення кваліфікації педагогічних працівників і майстрів виробничого навчання системи професійної (професійно-технічної) освіти.

Розроблено і запропоновано освітню робочу програму з навчальної дисципліни «Гібридні та електричні приводи автомобілів». Запропонована програма передбачає засвоєння теоретичних та практичних знань і навиків щодо визначення характеристик гібридних та електричних приводів автомобіля, і може слугувати професійно-кваліфікаційною програмою з підготовки фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів в Україні.

Ключові слова: електромобілі, гібриди, фахівці з ремонту та обслуговування електромобілів, компетентність, робоча навчальна програма.

Вступ. Швидкий розвиток автомобільного транспорту з кожним роком все більше набуває інтелектуальності та з більшою кількістю електронних і електричних елементів. Тенденція світового автомобілебудування спрямована на підвищення коефіцієнта корисної дії на всіх режимах водіння, економії палива, дотримання екологічних норм. За кілька останніх років електромобілі набули значного поширення і в Україні. Цей факт потребує вирішення проблем розвитку інфраструктури з обслуговування сучасних автомобілів з комбінованими та електро-двигунами. Постало завдання перед закладами професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти підготовки фахівців з обслуговування та ремонту електромобілів. Вагомим і вирішальним етапом у цьому процесі є набуття здобувачами освіти практичних навичок у поєднанні теоретичної і практичної підготовки на тренінгах, семінарах, конференціях, курсах. Очевидно, що механік електромобілів – це

¹ аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»

² кандидат технічних наук, доцент кафедри експлуатації та ремонту автомобільної техніки Національного університету «Львівська політехніка»

спеціальність сучасна і зорієнтована на майбутнє, існує низка вагомих чинників, які впливають на сучасну підготовку фахівця означеного напрямку, зокрема: політичні, фінансові, кадрові, організаційні тощо.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження – розробити та запропонувати робочу навчальну програму для вивчення навчальної дисципліни «Гібридні та електричні приводи автомобілів»

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1. Вивчити ринок електромобілів в Україні
2. Проаналізувати освітні заклади, де здійснюється підготовка фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів.

Матеріали дослідження. Т. Полтавець (2018) досліджував перспективи електромобілів у закордонних країнах та швидкість прийняття відповідних законодавчих новацій, які б стимулювали цей процес в Україні.

В. А. Щетиніна (1987) розглядала історичні аспекти розвитку щодо конструкції електромобілів. У роботах цілого ряду дослідників розглядаються різні соціально-економічні аспекти розвитку виробництва інноваційних транспортних засобів (Шевчук, 2015). Представлено раціональні технічні рішення у створенні перспективних моделей електромобілів (Парафенко, 2011).

У літературі (Хоєр, 2011) запропоновано основні стратегії розвитку електромобілів на закордонному ринку електромобілів (Ян, 2012), удосконалено конструкції електромобілів за кордоном (Малиш, 2012), зокрема, розробки системи дистанційного керування електронних систем зумовлює широке їх використання.

Статистичні прогнози (Українська правда, 2013) та формування розвитку електромобільної галузі в Україні є актуальним та перспективним напрямом міжнародної та національної економіки.

Увага більшості авторів зосереджена на розвитку конструктивних особливостей, статистичних даних, прогнозах, але практично відсутні дослідження щодо підготовки фахівців з ремонту та обслуговування електромобілів, тому було запропоновано робочу навчальну програму щодо підготовки фахівців цього напрямку.

Результати дослідження. Електромобіль – це не тільки батарея і двигун, а й вбудований зарядний пристрій, високовольтна проводка, різні блоки керування (Малиш, 2012). Гібридними називають автомобілі з кількома (більше одного) джерелами рушійної енергії (крутильного моменту) (Бажинов, 2008).

Станом на 2018 рік за даними Міністерства внутрішніх справ загальна кількість зареєстрованих в Україні автомобілів з електричним двигуном склала 17810 одиниць. Дві третини з них (11618 од. або 66%) склали повноцінні електромобілі (9525 од.) і гібриди, що підключаються (2093 од.). Решта 34% займають гібридні моделі без можливості зовнішньої підзарядки батарей (6192 од.). Середній вік електромобіля в Україні становить 4,1 рік, а гібрида помітно нижчий, ніж у випадку з електромобілями – всього 2,9 року. Тому підготовка фахівців з обслуговування електромобілів є актуальною і набуває все більшої популярності.

В Україні існує 474 заклади вищої освіти, з яких 43 здійснюють підготовку фахівців автомобільного транспорту. А серед закладів професійної (професійно-технічної) освіти, загальна кількість яких складає 693 заклади, 71 освітній заклад готує майбутніх фахівців означеного напрямку.

Однак підготовки фахівців за спеціальністю «Ремонт та обслуговування електромобілів» немає. Водночас є освітні заклади, що працюють над створенням умов для якісної підготовки фахівців цього профілю. Тому пропонується введення до навчального плану дисципліни «Гібридні та електричні приводи автомобілів».

У результаті підготовки студент повинен володіти професійною компетентністю. Компетентність – це здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних у нього професійних знань, умінь і навичок (Лукало, 2018). Визначити це поняття можна і в соціально-педагогічному контексті, вважаючи, що «компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» (Зязюн, 2005).

Для подальших досліджень виокремимо фахівців, які вимагають знань в одній чи кількох галузях природознавчих, технічних і гуманітарних наук. Професійні завдання яких полягають у виконанні спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням положень та використанням методів відповідних наук. До цього розділу належать професії, яким відповідає кваліфікація за дипломом чи іншим відповідним документом: молодшого спеціаліста; бакалавра; спеціаліста, який проходить післядипломну підготовку (стажування, інтернатуру, клінічну ординатуру тощо); спеціаліста (на роботах з керування складними технічними комплексами чи їх обслуговування).

Фахівець з ремонту та обслуговування електромобілів має володіти інформацією про типи альтернативних приводів (гібридах, електромобілях, автомобілях на паливних елементах), видах гібридів (мікро, середніх та повних) та їх системах (послідовної, паралельної та з поділом потужностей); принципи безпечної та ефективної роботи з батареями та іншими високовольтними елементами сучасних автомобілів (особливості діагностування та обслуговування, використання програмного забезпечення та засоби захисту персоналу).

Для підготовки фахівців з ремонту і обслуговування електромобілів виокремлено ключову (базову) навчальну дисципліну «Гібридні та електричні приводи автомобілів». Запропоновано робочу програму з цієї дисципліни. Робоча програма навчальної дисципліни є нормативним документом закладу освіти, що визначає місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця, мету та завдання її вивчення; роль та значення відповідних програм для забезпечення оволодіння студентами (або аспірантами) системою необхідних знань та вмінь (Система менеджменту якості, 2017).

Під час вивчення цієї навчальної дисципліни студент набуває теоретичних та практичних знань і навиків щодо визначення характеристик гібридних та електричних приводів автомобіля, він повинен знати основні концепції створення екологічно чистих автотранспортних засобів.

Студент повинен вміти проводити аналіз та синтез структурних принципів побудови силових установок та вибирати оптимальну в залежності від умов експлуатації автомобіля; складати математичну модель автомобіля, за допомогою якої можна проводити порівняльні дослідження тягово-швидкісних характеристик автомобілів з різними силовими установками.

Основною метою означеної дисципліни є: надання студентам знань з проектування електричних та гібридних приводів автомобілів та визначення впливу їх конструктивних параметрів на експлуатаційні і функціональні властивості та робочі процеси агрегатів і систем автомобіля. Знати сучасні та перспективні напрями розвитку гібридних та електричних приводів та основні методи її оцінки.

Вивчення навчальної дисципліни передбачає формування та розвиток у студентів різних видів компетентностей:

Загальних:

1. Здатність навчатися, сприймати набуті знання в предметній галузі та інтегрувати їх з уже наявними;
2. Здатність навчатися, сприймати набуті знання в предметній галузі та інтегрувати їх з уже наявними;
3. Вміння працювати самостійно і в команді, здатність комунікувати з колегами з питань галузі;
4. Уміння ефективно спілкуватися на професійному та соціальному рівнях;
5. Навики використання інформаційних та комунікативних технологій, впровадження комп'ютерних програм та використання існуючих;
6. Орієнтація на збереження довкілля.

Фахових:

1. Знання основних нормативно-правових актів та довідкових матеріалів, чинних стандартів і технічних умов, інструкцій та інших нормативно-розпорядчих документів у галузі транспорту.
2. Знання будови принципів роботи гібридних та електричних приводів автомобіля, мехатронних діагностичних і контрольних-вимірювальних систем.
3. Володіння методами й алгоритмами аналізу, синтезу та оптимізації мехатронних систем автомобіля.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен бути здатним продемонструвати відповідні **результати навчання**.

Знати:

1. Володіння достатніми знаннями в галузі автомобільного транспорту, що дасть можливість критично аналізувати ситуацію та визначати ключові тенденції розвитку галузі.
2. Знати базові принципи та методологію комплектування силових агрегатів за видами та експлуатаційними характеристиками транспортного засобу.
3. Знання сучасних систем комп'ютерного моделювання та автоматизованого проектування технічних систем.

Вміти:

1. Визначати шляхи зменшення шкідливих викидів автомобілів за допомогою конструктивних і технологічних змін на всіх етапах життєвого циклу автомобіля.
2. Розробляти заходи з підвищення експлуатаційної ефективності, паливної ощадливості та поліпшення екологічних показників засобів транспорту в умовах експлуатації.

3. Вміти експлуатувати та обслуговувати гібридні та електричні приводи автомобілів, мехатронні діагностичні і контрольно-вимірювальні системи.

Структура навчальної дисципліни передбачає теми, що зведені у табл. 1. Лекційні заняття зведено у табл. 2. Практичні заняття зведено у табл. 3. Теми до самостійної роботи зведено у табл. 4.

Таблиця 1

Розподіл навчальних занять за розділами дисципліни

№ та назви розділів	Кількість годин			
	Всього год.	у тому числі: (номери занять / год)		
		лекції	практичні	лабораторні
Розділ 1. Електричні приводи автомобілів	6	1, 2 / 4	1 / 2	
Розділ 2. Гібридні приводи автомобілів	24	3-10 / 16	2-5 / 8	
Розділ 3. Паливні елементи	6	11, 12 / 4	6 / 2	
Розділ 4. Альтернативні джерела енергії	2	13 / 2	–	
Розділ 5. Математичні моделі силових приводів	10	14-16 / 6	7, 8 / 4	
Усього годин	48	32	16	
Самостійна робота	42			
Разом годин	90			

Таблиця 2

Лекційні заняття

№ з/п	Назви тем	Кількість годин
		ДФН
1	2	3
1.	Тема 1. Аналіз систем тягового електропривода автомобіля Теоретичні і методологічні основи аналізу систем тягового електропривода автомобіля; Теорія силового потоку; Теорія характерних процесів	2
2.	Тема 2. Тяговий електропривод автомобіля з однотипною енергетичною установкою Електромобіль; Структурна схема електромобіля; Варіанти конструктивного виконання приводу електромобіля; Функціональна схема приводу електромобіля	1
3	Тема 3. Акумуляторні батареї Основи батареї; свинцево-кислотний акумулятор; Альтернативні батареї; Параметри батареї; Технічні характеристики; Властивості акумуляторних батарей; Моделювання батареї	1
4	Тема 4. Загальні відомості про гібридні автомобілі Сутність та історичний огляд проблеми; Тенденція створення екологічно чистого автомобіля; Основний принцип побудови гібридних автомобілів; Переваги гібридних автомобілів	2
5	Тема 5. Схемні рішення побудови гібридних силових установок Аналіз схем побудови гібридних силових установок; Класифікація електротрансмісій; Характерні режими роботи гібридної силової установки; Концепція побудови гібридної силової установки	2
6	Тема 6. Особливості конструкції гібридних автомобілів Основні компоненти гібридної силової установки; Компоненти гібридної силової установки; Перспективи розвитку систем живлення автомобілів	2
7	Тема 7. Гібридна трансмісія Загальні відомості; Електричні машини; Перетворювач напруги; Система керування; Гібридна коробка передач; Джерела електричної енергії	2
8	Тема 8. Послідовний гібридний привод Особливості конструкції приводу; Стратегії управління; Основи проектування силової установки; Приклад розрахунку (моделювання)	2
9	Тема 9. Паралельний гібридний привод Особливості конструкції приводу; Стратегії управління; Основи проектування силової установки; Приклад розрахунку (моделювання)	2

10	Тема 10. Керування силовою установкою гібридного автомобіля Силова установка гібридного автомобіля як об'єкт керування; Постановка задачі синтезу системи керування; Принципи побудови САК гібридною силовою установкою; Нечітка модель системи керування; Визначення потрібного прирощення моменту обертання гібридної силової установки; Визначення бажаного прирощення моменту обертання ДВЗ; Оцінка запасу енергії в контурі рекуперації; Ідентифікація стану контуру рекуперації енергії; Визначення прирощень керуючих впливів Моделювання нечіткої системи керування	4
11	Тема 11. Паливні елементи Принцип роботи; Вольт-амперна характеристика. Витрати палива і окиснювача; Характеристика системи паливного елемента; Технології виготовлення паливних елементів; Подання та зберігання водню	4
12	Тема 12. Альтернативні джерела енергії: Інерційні накопичувачі енергії; суперконденсатори; сонячні батареї; палива для бензинових та дизельних двигунів; відновлювані джерела енергії.	2
13	Тема 13. Математичне моделювання силових приводів: Вибір раціональної схеми силової установки і постановка задачі моделювання; математична модель гібридної силової установки; моделювання тягово-швидкісних характеристик автомобіля; електропривід конверсійного гібридного автомобіля; система контролю заряду та розряду літій-іонних акумуляторних батарей гібридних автомобілів	6

Таблиця 3

Практичні заняття

№ з/л	Зміст занять	Кількість годин
		ДФН
1	2	3
1.	Розрахунок однотипних енергетичних установок	4
2.	Розрахунок системи з високоємними акумуляторами	2
3.	Розрахунок системи приводу електромобіля з однотипними і комбінованими енергосиловими установками	4
4.	Розрахунок систем з паливними елементами	2
	Оцінка характеристик електромобілів і аналіз їх профілю	2
	Застосування методу згортання законів електродинаміки при створенні нової техніки для електромобілів	2
	Усього годин	16 год.

Таблиця 4

Самостійна робота

№ з/п	Назва тем	Кількість годин
		ДФН
1	Підготовка до практичних занять	16
2	Підготовка до контрольних занять	26
	Усього годин	42

Подальші дослідження будуть спрямовані на впровадження навчальної дисципліни в освітній процес для магістерського рівня та дослідження якості отриманих знань.

Висновки. Станом на 2018 рік загальна кількість електромобілів склала 17810 одиниць. Очевидним є те, що тенденція до збільшення їх інтенсивно зростає, що вимагає розвитку інфраструктури, зокрема і підготовки фахівців цього напрямку. В Україні існує 474 заклади вищої освіти, з яких 43 здійснюють підготовку фахівців автомобільного транспорту. Однак підготовка фахівців з обслуговування та ремонту електромобілів не здійснюється. Тому запропоновано робочу навчальну програму з навчальної дисципліни «Гібридні та електричні приводи автомобілів», яка передбачає вивчення основних тем протягом 90 годин.

Література

Бажинов О. В., Смирнов О. П., Серіков С. А., Гнатов А. В., Колесніков А. В. Гібридні автомобілі. Харків: ХНАДУ 2008. 327 с.

Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 10–18 с.

Малиш Н. А. Формування та розвиток електромобільної галузі в Україні. *Зелена економіка: перспективи впровадження в Україні*: матеріали Міжнародної конференції (Київ, 24–25 квіт. 2012 р.). Київ: Центр екологічної освіти та інформації, 2012. 240–244 с.

Парафенко М. Україна може будувати власні електромобілі. *Українська правда*. Дата оновлення: 28 грудня 2011. URL: <http://www.epravda.com.ua/publications/2011/12/28/311362/> (дата звернення: 4 квітня 2019).

Полтавець Т. Ринок електромобілів в Україні: становлення та перспективи. Дата оновлення: 12 жовтня 2018. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3013:rinok-elektromobiliv-v-ukrajini-stanovlennya-ta-perspektivi (дата звернення: 13 квітня 2019)

Пукало М. І. Графічна компетентність як складова професійної підготовки молодших бакалаврів автотранспортного профілю. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. с.185-192.

Система менеджменту якості. Методичні рекомендації до розроблення та оформлення робочої програми навчальної дисципліни. Затверджено Розпорядженням університету від «13» 07. 2017р. № 106/роз. Бородінова Л. Ю., Колотіліна Л. І., Фігерето Менендес Т. Ф. Національний авіаційний університет.

Українська правда. В світі до 2020 року буде майже 4 мільйони електромобілів. Дата оновлення: 4 січня 2013. URL: <http://www.epravda.com.ua/news/2013/01/4/354304/> (дата звернення: 17 березня 2019)

Шевчук Я. В., Губані Г. Г., Чобаль Л. Ю. Соціально-економічні аспекти розвитку виробництва інноваційних транспортних засобів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Економіка»*. Випуск 2 (46). Ужгород, 2015. с. 154-160

Щетиніна В. А. Етапи розвитку електромобілів і їх конструкції: Електромобіль: техніка та економіка, Київ: Логос, 1987. 45-60 с.

Hoyer C., Kieckhäfer K. & Spengler T. (2011). Strategic Framework for the design of Recycling Networks for Lithium-Ion Batteries from Electric Vehicles, Proceedings of the 18th CIRP International Conference on Life Cycle Engineering [in Germany]

Thomas C. E. (2012). How green are electric vehicles?. [International Journal of Hydrogen Energy]. Elsevier: Viewpoint Road, Alexandria [in USA].

Yang Y., Zheng Y., Song A. & Lu T. (2012). Research and development of the real-time remote monitoring control system of hybrid electric vehicles. Journal of Chongqing University [in China]

Training professionals in repairing and maintaining electric vehicles in Ukraine

Pukalo Mariia³

Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

Prokhorovskyi Yurii⁴

Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

The purpose of the article is to analyse the market of the environmentally friendly cars in Ukraine within the training of specialists in repairing and maintaining electric vehicles in Ukraine. Taking into consideration international trends, the prospects for their use in Ukraine are very relevant. However, the speed of the adoption of legislative decisions leads to the inhibition of this process. As a result, the infrastructure is not developing in this direction. The potential buyer of an electric vehicle pushes away the purchase of an electric vehicle due to the lack of service, since it is almost impossible to find highly skilled personnel who can service and repair electric vehicles. Therefore, the issue of the personnel support within this area remains unsolved.

The content of the notions “competence” and “specialist in the repair and maintenance of electric vehicles” have been determined. A specialist of the specified profile should be an expert on the scheduled maintenance of electric vehicles; be good at certification issues, diagnostics and repair of high-voltage batteries and electronic systems, maintenance of chargers, repair of hybrid installations, etc.

The educational institutions where training specialists in repairing and maintaining electric vehicle is carried out have been analyzed. There are many educational institutions which provide training in the area

³ Postgraduate student at the Chair of Pedagogy and Social Management at the Lviv Polytechnic National University

⁴ Ph.D. of Technical Sciences, Associate Professor at the Chair of Maintenance and Repair of Automobile Technology at the Lviv Polytechnic National University

of “Automobile Transport”; however, the training of specialists in maintaining and repairing electric vehicles has not been carried out within this area.

A great number of unsolved issues substantiate the reason for the above said: the legislative framework, material, technical and methodological support, including the issues devoted to the training of university instructors majoring in special disciplines as well as to the internship courses intended for the teachers and masters of practical training within the system of professional (vocational) education.

The curriculum on the discipline “Hybrid and electric transmission of vehicles” has been elaborated and proposed. The proposed curriculum involves the mastering of theoretical and practical knowledge and skills in determining the characteristics of hybrid and electric transmission of vehicles; it can serve as a professional qualification program for training specialists in the repair and maintenance of electric vehicles in Ukraine.

Keywords: electric vehicles, hybrids, specialists in the repair and maintenance of electric vehicles, competence, curriculum.

References

Bazhinov, O.V., Bazhinov, O.V., Smirnov, O.P. & Serikov, S.A. (2008). Hybrid cars. Donetsk: Don NUET [in Ukrainian].

Hoyer C., Kieckhäfer K. & Spengler T. (2011). Strategic Framework for the design of Recycling Networks for Lithium-Ion Batteries from Electric Vehicles, Proceedings of the 18th CIRP International Conference on Life Cycle Engineering [in Germany]

Malish, N.A. (2012) Formation and development of the electromotive industry in Ukraine. [Green Economy: Perspectives of Implementation in Ukraine]: Center of Ecology. Education and Information. Donetsk: Don NUET [in Ukrainian].

Parafenko, M. (2018). Ukraine can build its own electric vehicles. Ukrainian Pravda. Updated: December 28, 2011. URL: <http://www.epravda.com.ua/publications/2011/12/28/311362/>. Donetsk: Don NUET [in Ukrainian].

Poltavativ, T. (2018). Market of electric vehicles in Ukraine: formation and prospects. Date of update: October 12, 2018. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3013:rinok-elektromobiliv-v-ukrajini-stanovlennya-ta-perspektivi [in Ukrainian].

Pukalo, M.I. (2018). Graphic competence as a component of professional training of younger bachelors of motor transport profile. Pedagogical almanac: a collection of scientific works. [Kherson Academy of Continuing Education]. Donetsk: Don NUET [in Ukrainian].

Quality management system (2017). Methodical recommendations for the development and design of a work program of academic disciplines. National Aviation University.

Shevchuk, Ya.V. (2015) Socio-economic aspects of development of production of innovative vehicles. [Scientific herald of Uzhgorod University. The series Economics]. Donetsk: Don NUET [in Ukrainian].

Shchetinina V.A. (1987). Stages of the development of electric vehicles and their design. [Electric cars: technology and economics], Kyiv: Logos [in Ukrainian].

Thomas C. E. (2012). How green are electric vehicles?. [International Journal of Hydrogen Energy]. Elsevier: Viewpoint Road, Alexandria [in USA].

Ukrainian Pravda. In the world by 2020, there will be almost 4 million electric cars. Date of update: January 4, 2013. URL: <http://www.epravda.com.ua/news/2013/01/4/354304/>

Yang Y., Zheng Y., Song A. & Lu T. (2012). Research and development of the real-time remote monitoring control system of hybrid electric vehicles. Journal of Chongqing University [in China]

Zyazyn, I.A. (2005). Philosophy of progress and forecast of the educational system. [Pedagogical skill: problems, searches, perspectives: Monograph]. Don NUET [in Ukrainian].

Accepted: May 06, 2019



Теоретичні засади підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності англійською мовою

Кордонова Алла Вікторівна¹

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

E-mail: cordonova@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8952-178X>

У статті розглядаються теоретичні засади підготовки студентів-політологів до здійснення професійної діяльності англійською мовою. Одним із шляхів такої підготовки є процесуальна інтеграція політології та англійської мови, в якій підпорядковуються всі ланки процесів навчання цих предметів, а саме: цілі навчання іноземної мови залежать від цілей навчання політології; вибір явищ іношомовного мовлення залежить від змісту того, що вивчається; іношомовні знання й мовленнєві вміння є тими, які дозволяють виразити предметні знання і виявити відповідні предметні вміння; методи й засоби навчання іношомовного мовлення залежать від методів і засобів навчання політології; приріст професійних знань і рівень володіння ними залежить від приросту лінгвістичних знань і рівня розвитку іношомовних мовленнєвих умінь. З іншого боку, вдосконалення способу підготовки фахівців зазначеної галузі є можливим на основі моделювання компетентнісної парадигми відповідних професійних й іношомовних мовленнєвих умінь. Їхня реалізація відбувається в інтегрованому процесі навчання, в якому предмет професійної діяльності є домінуючим, тоді як англійська мова є лише допоміжним засобом набуття знань із фаху. Таке інтегроване навчання складається з п'яти етапів, а саме: 1) ознайомлювального, на якому відбувається прослуховування тематичної інформації рідною мовою у вигляді лекції викладача; 2) мовного, на якому студенти здобувають лінгвістичні знання, відповідно до тематики, що вивчається, і формують навички вживання цього матеріалу в словосполученнях і реченнях; 3) навчально-мовленнєвого, на якому розвиваються вміння сприйняття тематичної інформації у вигляді прослуховування лекції англійською мовою, її коментування, а також перевірки розуміння прослуханого шляхом відповідей на деталізовані і ключові запитання; 4) мовленнєвого, на якому студенти навчаються аналізувати події відповідної тематики і прогнозувати їх можливі наслідки; 5) професійного, на якому студенти навчаються професійному застосуванню здобутих знань у процесі моделювання і реалізації навчальних проектів.

Ключові слова: професійна діяльність, інтегрована підготовка, студенти-політологи, процесуальна інтеграція, професійна компетентність, іношомовна мовленнєва компетентність.

Вступ. У сучасному світі, що стрімко змінюється, проблема аналізу поточних подій набуває істотного теоретичного й практичного значення. Це зумовлено тим, що останнім часом політична картина світу характеризується нестабільністю, тенденцією до розпаду традиційних державних структур та створення нових міжнаціональних об'єднань. У глобальній світобудові виникають явища, які не могли бути раніше, проте під впливом певних обставин вони наявні в сучасній взаємодії різних країн.

Не викликає жодних сумнівів, що зміни в природі й суспільстві не завжди залежать від людини. Вони відбуваються поза можливості управління ними. До таких феноменів здебільшого, належать стихійні лиха. Однак історичні, економічні й соціальні процеси контролюються людиною за умови їх глибокого розуміння, об'єктивного аналізу й наукового обґрунтування.

Вирішенням саме цих проблем займаються сучасні політологи. У сферу їхньої професійної діяльності входить не лише аналіз актуальних проблем, але й прогнозування майбутніх. Найдосвідченіші з них здатні попередити політиків від багатьох неправомірних дій, тим самим врятувати країну від усіялих потрясінь. Тому сьогодні перед вищою школою стоїть завдання підготовки висококваліфікованих політологів, здатних виконувати такі складні аналітичні й

¹ кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри західних і східних мов та методика їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

прогностичні дії загальнодоступною й зрозумілою мовою. Поза сумнівом такою є англійська мова, якою розмовляють 25% жителів Землі.

Проблема навчання англійського професійного мовлення майбутніх політологів не є новою в педагогічній теорії та практиці. Проте методи їх реалізації не дали достатніх результатів. Проведений нами аналіз способів навчання майбутніх політологів іншомовного фахового мовлення довів таке: такі науковці, як Д. Бобова, Т. Денищиц, Т. Донченко, А. Нікітіна, А. Онощенко запропонували обґрунтовані системи навчання іншомовного професійного мовлення студентів зазначеної спеціальності на базі розвитку їхньої термінологічної компетенції. Однак, нам видається, що автори не приділили достатньої уваги розвитку лексичних умінь тих, хто навчається, оскільки їхній потенціальний словник був обмежений лише термінами, що зумовило недостатню мовленнєву практику майбутніх політологів. Окреслену проблему намагались вирішити такі методисти, як Г. Суткевич, О. Москалюк, Д. Фатеєва. Вони пропонували здійснювати підготовку студентів до фахового іншомовного спілкування засобами ділової гри, діалогу-обговорення чи аналізу публічних виступів британських й американських політичних діячів. Попри істотну базу цих досліджень, поза увагою вчених залишилась проблема зміщення англійської мови з домінуючого предмета на допоміжний, що виконує функцію обслуговування професійної діяльності. Це призвело до того, що студенти могли вирішувати свої професійні завдання виключно на основі підготовленого мовлення. В умовах спонтанної комунікації вони відчували значні лінгвістичні труднощі.

Крім того, здійснений аналіз методичних досліджень з навчання майбутніх політологів англійського фахового мовлення виявив, що види їхньої професійної діяльності англійською мовою є вельми обмеженими в порівнянні з вимогами програм з їхньої основної спеціальності. Так, не було знайдено жодної наукової праці, в якій майбутніх політологів навчали би спонтанної дискусії з опонентами чи прогнозуванню політичних подій іноземною мовою.

Мета та завдання дослідження. Недоліки наявних досліджень з підготовки означених фахівців до здійснення професійних дій англійською мовою зумовили мету нашого дослідження: теоретичне обґрунтування способів удосконалення підготовки майбутніх політологів до їхньої професійної діяльності в її англійському супроводі. Для досягнення мети було окреслено такі завдання: 1) розкрити сутність поняття «процесуальна інтеграція політології й англійської мови»; 2) спроектувати компетентнісну парадигму відповідних професійних й іншомовних мовленнєвих умінь майбутніх політологів; 3) довести, що синтез цих компетентностей складає теоретичну основу їхньої підготовки до професійної діяльності англійською мовою; 4) визначити етапи такої інтегрованої підготовки.

Матеріали та методи дослідження. Методи дослідження: теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми дослідження, який уможливує подальше теоретичне обґрунтування доцільності інтегрованої підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності англійською мовою; емпіричні – аналіз робочих навчальних планів, робочих програм з дисципліни «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням» для студентів-політологів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» з метою з'ясування стану досліджуваного питання в практиці закладів вищої освіти.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз методичних досліджень з навчання майбутніх політологів англійського фахового мовлення засвідчив, що види їхньої професійної діяльності англійською мовою є вельми обмеженими в порівнянні з вимогами програм з їхньої основної спеціальності. Так, ми не знайшли жодної наукової праці, в якій майбутніх політологів навчали спонтанної дискусії з опонентами чи прогнозуванню політичних подій іноземною мовою.

Нам видається, що вдосконалення способу підготовки майбутніх політологів до їхньої професійної діяльності в її англійському супроводі можливе як на основі врахування особливостей процесуальної інтеграції, так і на основі моделювання компетентнісної парадигми відповідних професійних й іншомовних мовленнєвих умінь.

Щодо процесуальної інтеграції, то тут слід враховувати не лише зміст предмета англійською мовою та шляхи його мовленнєвого вираження, але й увесь процес в цілому. У ньому «підпорядковуються ланки двох різнотипних предметів, а саме: цілі навчання іноземної мови залежать від цілей навчання предмета професійної діяльності; вибір явищ іншомовного мовлення залежить від змісту того, що вивчається; іншомовні знання й мовленнєві вміння є тими, які дозволяють виразити предметні знання і виявити відповідні предметні вміння; методи й засоби навчання іншомовного мовлення залежать від методів і засобів навчання домінуючої дисципліни; приріст предметних (професійних) знань і рівень володіння ними залежить від приросту лінгвістичних знань і рівня розвитку іншомовних мовленнєвих умінь» (Мартинова, 2017) .

Крім того, специфічною особливістю процесуальної інтеграції є розвиток не лише навчально-професійних іншомовних умінь і іншомовних професійно-мовленнєвих умінь, але й обов'язкова їх реалізація у виробничому процесі. У цьому випадку – це виконання майбутніми політологами професійних дій на міжнародних студентських конференціях, а також у процесі моделювання й реалізації виробничих проєктів.

Нам видається, що виконання таких складних лінгвомовленнєвих дій забезпечується на основі попереднього розвитку відповідних видів компетентностей: професійної й іншомовної мовленнєвої. Під професійною компетентністю слід розуміти «інтегральну характеристику ділових й особистісних якостей фахівців, що відбиває рівень знань, умінь та навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного виду діяльності, що пов'язана із прийняттям рішень» (Симоненко, Ретівих, 2003). Професійна компетентність майбутніх політологів передбачає здатність вирішувати спеціалізовані завдання у предметній сфері політології та застосовувати ключові теорії та методи політичних досліджень й аналізу політики в експертно-аналітичній, політико-організаційній, консультативній, викладацькій та громадській сферах практичної професійної діяльності. Її складниками є: розуміння загальної природи та значення політики як специфічного виду людської діяльності; базові знання нормативної та позитивної політичної теорії, політичного аналізу, порівняльної та прикладної політології; вільне володіння базовим категоріально-поняттєвим й аналітико-дослідницьким апаратом сучасної світової політичної науки; розуміння ключових принципів функціонування і закономірностей розвитку влади та публічної політики, політичних інститутів і процесів, політичної поведінки, політичної культури й ідеології, світової політики і політики окремих країн та регіонів; застосування ключових політологічних понять, теорій і методів до аналізу владно-політичних відносин політичних акторів, інститутів й ідей відповідно до певного історичного чи сучасного контексту; розуміння базових особливостей реалізації влади в різних політичних системах, їх соціально-економічного, історичного й соціокультурного контексту функціонування і взаємодії; здатність використовувати сучасні політологічні теорії, концепти і методи для аналізу політики на місцевому, національному і міжнародному рівнях; здатність конструювати дизайн, розробляти програму й здійснювати політологічні дослідження з використанням якісних і кількісних методів й інструментарію прикладного аналізу; здатність професійно викладати соціально-політичні дисципліни на відповідному рівні певної освітньої кваліфікації; здатність професійно виконувати політико-організаційні, експертні, консультативні функції на національному і міжнародному ринку праці (Штанько, Чорна, Авксентьева, Тіхонова, 2007). Проте для нас важливою є реалізація всіх цих компетентностей англійською мовою в процесі виконання майбутніми політологами їхньої професійної діяльності.

Звернімося до програми з політології, яка містить професійну тематику курсу, а також види знань й умінь їхньої реалізації. Ґрунтуючись на цьому, визначимо лексику відповідно до кожної теми, а також види набутих знань й умінь для здійснення професійної діяльності засобами англійської мови.

Таблиця 1

**Програма підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності в її
україномовному та англomовному супроводах**

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ		ІНШОМОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ	
ЗНАТИ	УМІТИ	ЗНАТИ: англomовну лексику для розкриття тематики, що вивчається	УМІТИ: 1. повідомляти інформацію; 2. аргументовано викладати власну думку; 3. аргументовано погоджуватись чи не погоджуватись з іншою думкою; 4. аргументовано спростовувати інший погляд;

			5. прогнозувати політичні події в динаміці їх реалізації.
1) поняття «політологія як наука», її об'єкт, предмет. Періоди розвитку політології.	1) визначити поняття «політологія», її об'єкт, предмет. Характеризувати періоди розвитку політології як науки.	political science, mankind, the state, political units, to evolve, tribal horde, highly specialized government	Political science may be briefly defined as the science of the state. It deals with mankind viewed as organized political units. It considers the development of the state as it evolved from simple to complex, - from the loosely organized tribal horde to the modern state with its highly specialized government.
2) базові парадигми політології	2) характеризувати базові парадигми політології.	Paradigm shift, theological paradigm, naturalistic paradigm, geographical paradigm, biopolitics, conflict paradigm, the paradigm of consensus	A political paradigm means the way politics is normally conducted. There are such well-known paradigms as theological, naturalistic, geographical, biopolitics, conflict paradigm, and paradigm of consensus. But nowadays the word is often used in «paradigm shift».
3) історію розвитку політології. Основні політологічні концепції.	3) диференціювати основні етапи розвитку політології. Визначити відмінності основних політологічних концепцій.	Political philosophy, moral philosophy, political economy, political theology, the ideal state.	Political science as a separate field is a rather late arrival in terms of social sciences. However, the term «political science» was not always distinguished from political philosophy, and the modern discipline has a clear set of antecedents including also moral philosophy, political economy, political theology, and history.
4) функції політики.	4) визначити функції політики.	Foreign diplomacy, military defense, domestic order, civil liberties, periodic elections, economic growth	Major functions of modern government include: foreign diplomacy, military defense, maintenance of domestic order, administration of justice, protection of civil liberties, provision for

			and regulation of the conduct of periodic elections, and promotion of economic growth.
5) структуру і легітимність влади.	5) визначити засади й ресурси влади. Аналізувати показники легітимності влади.	The legitimacy of power, power resources, hierarchy, authority, perception, reality, to derive	Legitimate power is power you derive from your formal position or office held in the organization's hierarchy of authority. For example, the president of a corporation has certain powers because of the office he holds in the corporation. Like most power, legitimate power is based upon perception and reality.
6) структури й функції політичних систем.	6) виокремлювати елементи політичної системи, що складають її структуру.	political system, absolute monarchy, constitutional monarchy, parliamentary republic, presidential republic, unitary state, federal state, independent societies	According to renowned political scientists, G. Almond and J. Coleman «Political system (absolute monarchy, constitutional monarchy, parliamentary republic, presidential republic, federal state) is that system of interactions to be found in all independent societies.
7) суттєві ознаки політичних режимів.	7) визначити поняття «політичний режим». Характеризувати різні політичні режими.	Typology, to trace back, political regime, democratization, to indicate, diverse, different characteristics	The typology of political regimes or systems could be traced back in time to the establishment of city-states in ancient Greece (Aristotle) to modern day typologies, especially after the third wave of democratization. The classification clearly indicates that political regimes are diverse with different characteristics.
8) функції і типологію політичних партій	8) диференціювати різні типи політичних партій. Розкрити форми і методи діяльності громадських організацій та рухів.	Political parties, government, to control, to develop policies, groups of interests, voters, candidates	Political parties perform an important task in government. They bring people together to achieve control of the government, develop policies favorable to their interests or the

			groups that support them, and organize and persuade voters to elect their candidates to office.
--	--	--	---

Як видно з таблиці, в процесі цієї діяльності формуються, з одного боку, професійна компетентність майбутніх політологів, а з іншого – іншомовна мовленнєва. Синтез цих компетентностей складає теоретичну основу їхньої підготовки до професійної діяльності англійською мовою.

Такий синтез реалізується в інтегрованому процесі навчання, що складається з п'яти етапів, а саме: 1) ознайомлювального, на якому відбувається прослуховування тематичної інформації рідною мовою у вигляді лекції викладача-політолога; 2) мовного, на якому студенти здобувають лінгвістичні знання, відповідні до тематики, що вивчається і формують навички вживання цього матеріалу в словосполученнях і реченнях; 3) навчально-мовленнєвого, на якому розвиваються вміння сприйняття тематичної інформації у вигляді прослуховування лекції англійською мовою, її коментування, а також перевірки розуміння прослуханого шляхом відповідей на деталізовані і ключові запитання; 4) мовленнєвого, на якому студенти навчаються аналізувати події відповідної тематики і прогнозувати їх можливі наслідки; 5) професійного, на якому студенти навчаються професійному застосуванню отриманих знань у процесі моделювання і реалізації навчальних проєктів.

Висновки. Таким чином, теоретичні засади підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності англійською мовою полягають у: 1) формуванні професійно-діяльнісної та іншомовної мовленнєвої компетентностей на основі процесуальної інтеграції двох різнопланових предметів: політології та англійської мови; 2) їх реалізації в інтегрованому процесі навчання, в якому предмет професійної діяльності є домінуючим, тоді як англійська мова є лише допоміжним засобом набуття професійних знань і розвитку на їх основі відповідних умінь; 3) етапами навчання такого інтегрованого процесу є: ознайомлювальний, мовний, навчально-мовленнєвий, мовленнєвий, професійний; 4) професійна діяльність майбутніх політологів у її англійськомовному супроводі повинна повною мірою відповідати їхнім реальним професійним потребам, що полягають в об'єктивному висвітленні політичних подій, їх неупередженому аналізі, всебічному обговоренні, ретельному коментуванні та якісному прогнозуванні їхніх наслідків.

Литература

Мартынова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: монографія. Одесса: «Освіта України», 2017. 208 с.

Симоненко В. Д., Ретивых М. В. Профессиональное обучение : навч.-метод. посіб. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. 174 с.

Штанько В. І., Чорна Н. В., Авксентьева Т. Г., Тіхонова Л. А. Політологія: навч. посіб. Київ: «Фірма ІНКООС», 2007. 288 с.

Theoretical bases for training future political scientists in profession-oriented activity in English

Kordonova Alla²

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

Nowadays political reality is characterized by instability, the tendency of traditional state structures to collapse and the emergence of new interstate associations. The analysis of current political events taking place in them belongs to the professional activities of political scientists. As it is impossible to find a modern country which could develop beyond the formation of world civilization, there is no doubt that political scientists of different nationalities should communicate in the global English language.

² Ph.D. in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Western and Oriental Languages and The Methodology of their Teaching at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

It follows from the above that it is necessary to train qualified specialists in this field of knowledge who could fulfil their professional duties by means of English.

However, the existing methods of teaching English-language professional speech to the future political scientists do not provide students with the mentioned skills.

In this regard, the purpose of the suggested article is to work out theoretical bases for training future political scientists in profession-oriented activity in English.

The development of the above-mentioned skills is possible on the basis of the procedural integration of the English language and political science, where the links of these two different subjects are coordinated. A specific feature of the procedural integration is the manifestation of educational and professional foreign language skills alongside with foreign language professional skills in the profession-centred (field-centred) process. Thus, it is necessary to develop two integrated competences: the professional and foreign language speaking ones. For their development, the professional subject of the course of political science and the corresponding vocabulary necessary for the expression of its content have been determined. Integrated training of future political scientists in analysing current events in English includes the stages as follows: familiarization, language-oriented, training in speaking, and profession-centred.

Keywords: professional activity, integrated training, future political scientists, procedural integration, professional competence, foreign language speech competence.

References

Martynova, R.Yu. (2017). *Pedagogicheskie osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatelnoy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov neyazykovykh spetsialnostey* [Pedagogical bases of integrated learning of educational and foreign language speech activity of students of non-language specialities]. Odesa: Osvita Ukrainy [in Russian].

2. Simonenko, V.D., & Retiviyh, M.V. (2003). *Professionalnoye obucheniye* [Vocational education]. Bryansk: Izdatelstvo Bryanskoho universiteta [in Russian].

3. Shtanko, V.I., Chorna, N.V., Avksentyeva, T.H., & Tikhonova L.A. (2007). *Politologiya* [Political science]. Kyiv: "Firma INKOS" [in Ukrainian].

Accepted: May 10, 2019



Діалог як предмет навчання та його роль у процесі спілкування

Козаченко Олексій Миколайович¹

Одеський національний політехнічний університет, Одеса, Україна
E-mail: kozachenko.an@ukr.net

У статті здійснено теоретичний аналіз засад навчання діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови. Теоретичний аналіз навчання діалогічного мовлення та власний досвід викладання іноземної мови дозволили встановити, що одним із важливих завдань є вивчення смислового аспекту діалогічного мовлення. Тому здійснено аналіз смислової структури діалогічного мовлення, що дозволить визначити загальну схему його організації, і на цій підставі – навчальну схему формування умінь та навичок діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови. Актуальність дослідження пов'язана із необхідністю наукової розробки і практичного впровадження системи навчання діалогічного мовлення, що дозволить ефективно формувати в учнів якісні навички практичного володіння «живою» розмовною мовою. Спонтанністю, основною властивістю усного мовлення, відзначається саме діалогічна її форма. Тому досягти успіху можна лише за умови розробки ефективної методики навчання діалогічного мовлення. У статті визначено роль і місце діалогу у процесі природного спілкування, здійснено розмежування монологічної та діалогічної його форм. Переплетення монологічного та діалогічного мовлення у природній мовленнєвій діяльності ускладнює їх розмежування навіть з методичною метою. Вирішення цього питання пов'язане із розв'язанням проблем ситуативного, значеннєвого та мовного розмежування форм мовлення та актів комунікації. Особлива увага приділяється питанню визначення діалогу та встановлення його ролі і місця у процесі природного спілкування та навчання, усталення ознак діалогічної форми мовлення. Психологічна теорія мовленнєвого спілкування, яка враховує, з одного боку, взаємодію партнерів комунікації та, з іншого боку, поведінку кожного з них, може бути використана в якості підґрунтя для побудови системи навчання діалогічного мовлення як діяльності. Розробка засад навчання діалогічного мовлення, на думку автора, має здійснюватись з урахуванням діяльнісного підходу.

Ключові слова: методика навчання іноземної мови, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, викладачі, діалог, спілкування.

Вступ. Для викладачів іноземної мови найбільш важким та відповідальним завданням є вироблення в учнів якісних навичок практичного володіння розмовною мовою. А тому значна частина навчального часу присвячується формуванню умінь та навичок усного мовлення. Спонтанністю, основною властивістю усного мовлення, відзначається саме діалогічна його форма. Розробка ефективної моделі навчання діалогічного мовлення, на наше переконання, дозволить досягти значних успіхів у навчанні. Проблемам дослідження діалогічного мовлення присвячена значна література. У працях методистів вивчаються різноманітні аспекти навчання діалогічного мовлення: сприймання цієї форми мовлення на слух, на підставі аудіозапису, розвиток прогностичних умінь та навичок, навчання усного непередбаченого мовлення, формулювання запитань та пошук відповідей (праці Ріжія А. В., Халєєва А. І., Лихобабіна Б. І., Хадорцева Л. М., Гурвіч П. Б.). Питання, які стосуються навчання діалогічного мовлення, висвітлюються також у низці праць, що безпосередньо не присвячені цій темі (дослідження Уайзер Г. М., Бухбіндер В. А., Скалкіна В. А., Пассова Ю. І., Самойлюкевич І. В., Ніколаєвої С. Ю., Мартинової Р. Ю., Склярєнко Н. К.). Важливо відзначити, що у згаданих дослідженнях ситуація сприймається переважно як компонент об'єднаного спільною ситуацією діалогічного мовлення. Така думка є досить розповсюдженою та вважається зручною для практичного застосування. У практиці навчання іноземною мовою спостерігаємо відсутність ефективних методик, які б забезпечували формування сталих смислових взаємозв'язків у діалогічному мовленні (як у межах монологічних реплік, так і між висловлюваннями обох учасників розмови). Усунення цього недоліку, на наш погляд, сприятиме успішному оволодінню навичками непередбаченого, спонтанного мовлення іноземною мовою та створення інтенсивного курсу навчання дорослих.

¹кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов українсько-німецького інституту Одеського національного політехнічного університету

Мета та завдання дослідження. Актуальним для вирішення питань навчання цієї форми мовлення є визначення ролі і місця діалогу в процесі природного спілкування та чіткого розмежування монологічної та його діалогічної форм, що і є метою нашої розвідки. Завданнями дослідження є визначення діалогу, його ролі та місця у процесі природного спілкування та навчання, усталення ознак діалогічної форми мовлення, розмежування діалогу та монологу.

Матеріали та методи дослідження. Теоретичний аналіз засад навчання діалогічного мовлення та власний досвід викладання іноземної мови дозволили встановити, що одним із важливих завдань є вивчення смислового аспекту діалогічного мовлення. Тому здійснено спробу аналізу смислової структури діалогічного мовлення, що дозволить встановити об'єктивну схему його організації, а на цій підставі створити освітню модель формування умінь та навичок діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови.

Результати дослідження. Говорячи про значення та місце діалогу у структурі природного спілкування, покладаємось на загально відоме його трактування, як діяльності : це « ...взаємодія людей, під час якої відбувається обмін різноманітною інформацією з метою налагодження відносин та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату...Предметом чи об'єктом діяльності спілкування є інша людина...специфічною рисою спілкування є активна участь у взаємодії усіх осіб, які беруть участь у спілкуванні» (Лісіна, 1989: 5-6). «Діяльність спілкування може розглядатися не лише у площині психології, але й як соціальна взаємодія, соціальна діяльність» (Леонтьєв, 2009: 9).

Діалог – найбільш природна форма обміну думками – підґрунтя для взаєморозуміння (Колшанський, 2010: 24). Це – ланцюг реакцій, взаємні спонтанні реакції двох осіб, що визначаються ситуацією або висловлюваннями співрозмовників. Таке визначення діалогу, на нашу думку, є найбільш цінним, оскільки в ньому йдеться про ланцюг стимулів та реакцій, що є визначальним критерієм для методики навчання діалогічного мовлення, оскільки в ньому вказується на факт послідовного реагування, а головною ознакою є спонтанність – яка є найбільш цінною ознакою живого мовлення. Це, на наш погляд, має принципове значення. При розробці прийомів навчання діалогічного мовлення маємо враховувати той важливий факт, що кожна репліка діалогу може, – хоча й не обов'язково, – бути одночасно і реакцією на попередню репліку партнера та стимулом для його подальшого висловлювання. Урахування цього на перший погляд незначного факту результативно впливає на встановлення смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів діалогу – однієї з головних передумов формування умінь та навичок діалогічного мовлення.

При розгортанні діалогу особа, яка висловлюється, намагається спровокувати у потрібному напрямку поведінку співрозмовника (Остін, 1986). Йдеться про мовленнєву реакцію учасників діалогу. Будь-яке спілкування має на меті ту або ту цілеспрямовану зміну у смисловому полі реципієнта задля того, аби при сприйманні ним мовлення відбувалося запланована зміна у його смисловому полі (Бацевич, 2003:24). Очевидною тут є значна роль, яку відіграє у діалогічному мовленні встановлення чітких смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів. Важливе значення має психологічна теорія мовленнєвого спілкування, розроблена О. О. Леонтьєвим, автор якої переконаний, що спілкування – це процес обопільної динамічної взаємодії суспільства та особистості (Леонтьєв, 2009: 6), що саме завдяки спілкуванню люди мають можливість вступати у взаємодію, здійснювати колективну діяльність. Мовлення – це творча інтелектуальна діяльність, що реалізується в умовах проблемної ситуації (Леонтьєв, 2009:18). Це – дія, вчинок, який впливає на партнерів комунікації та вимагає зворотної реакції (Жинкін, 2005). Проблемам мовленнєвого акту присвячена значна кількість досліджень (праці Арутюнової Н. Д., Кожіної М. Н., Селіванової О. О.). Мовленнєвий вчинок, мовленнєвий акт, є актом реалізації комунікативного завдання з використанням мовних засобів. Важливо у цьому зв'язку враховувати наявні класифікації мовленнєвих актів (праці Герасимова В. І., Ромашко С. А, Богданова В. В. та ін.) Мовленнєві дії розглядаються в них як будь-яке спеціалізоване використання мовлення з метою здійснення спілкування. Водночас у мовленнєвій діяльності, що відзначається значною сформованістю, усі її аспекти представлені одночасно, хоч і з різним ступенем розвитку, в залежності від інтелектуального, культурного рівня особи, її підготовленості, енциклопедичного знання світу тощо. Важливим у цьому зв'язку є також поняття вродженої комунікативної компетенції. Цей чинник безпосередньо впливає на успіх у реалізації комунікативної потреби. Усвідомлення схематичності та різного ступеня якісної наповненості акту мовлення є надзвичайно цінним для методичної науки та практики. Беззастережно приймаючи той факт, що процес комунікації являє собою багаторівневе явище, у якому учасники спілкування «складно організують свою інтерактивну діяльність» (Бацевич, 2003: 137), важливо вказати на існування однієї беззаперечної константи. Про діяльність мовленнєвого спілкування можна говорити лише за умови, якщо воно відзначається специфічним, адекватним для нього мотивом (Леонтьєв, 2009:13-14). Завдяки мотивації людина ніби вмонтована у комплекс дійсності,

оскільки все, що вона говорить у повсякденному житті, висловлюється з певною метою, виходячи з якого мотиву та з певною метою. Мовленнєве спілкування як різновид діяльності обов'язково передбачає наявність потреби у спілкуванні, що формується у мовця під час орієнтування у проблемній ситуації та трансформується у мотив діяльності спілкування. Саме тоді відбувається формування комунікативної настанови та виокремлення комунікативного завдання для спілкування (ілокутивної мети). Здатність орієнтування в умовах цього завдання, яке формується згодом, надає можливість планування мовленнєвих дій, а після – здійснення переходу до конкретної семантико-граматичної реалізації задуму висловлювання. Психологічна динаміка спілкування розгортається між двома глобальними моделями дійсності – ситуацією, яка реально існує у момент спілкування, та ситуацією, що прогнозується нами як результат спілкування, а також враховує «передусім параметри ілокутивної мети мовця, напряду ілокуції (від слів до дійсності чи стану речей у дійсності до слів) та ментального стану мовця (волю, емоції, наміри, переконання)» (Бацевич, 2003 : 129).

У межах спілкування, яке завжди відбувається у межах групи людей, можна виокремити власне міжособистісне спілкування, тобто спілкування двох осіб. Найбільш загальною ознакою такого спілкування є необхідність орієнтування у співрозмовникові, його прогнозування та моделювання, що безпосередньо впливає із концепції обміну ролями. При цьому зазначається, що моделювання мовцем особистості співрозмовника ніколи не буває майже абсолютно достовірним, правильним, «хоча кожного разу, коли хтось починає говорити у нашій присутності, намагаємося класифікувати сказане як той або той тип мовленнєвого акту» (Вежбіцка, 1983: 3)

Правильне орієнтування у співрозмовникові зумовлюється кількома групами чинників: «глибиною та орієнтованістю на той чи той характер спілкування, здатністю до моделювання особистісних здібностей співрозмовника, налаштованістю на даного співрозмовника, володіння технікою моделювання внутрішніх властивостей особистості на підставі зовнішніх ознак» (Леонтьєв, 2009: 33). Розрізняють три аспекти орієнтування: у просторових умовах спілкування (міміка, жестикулювання), у його часових умовах (наявність або відсутність дефіциту часу) та в актуальних соціальних взаємовідносинах між співрозмовниками (Кожина, 1998: 27). Психологічна теорія мовленнєвого спілкування враховує, з одного боку, взаємодію партнерів комунікації та, з іншого – поведінку кожного з них, може бути використана в якості підґрунтя для побудови системи навчання діалогічного мовлення як діяльності.

Визначаючи роль та місце діалогу в процесі навчання, слід вказати, що у методичній літературі спостерігаємо досить неоднозначне сприймання окремих форм мовлення та визначення їх ролі у процесі навчання, зокрема монологічного та діалогічного його різновидів. На наш погляд, однією з причин такого стану речей є сплутування, часом ототожнення понять, які покладено в основу створення системи навчання усного мовлення засобами іноземної мови. Діалогічна і монологічна форми мовлення зазвичай не відмежовуються одна від одної, а процес формування мовленнєвих навичок надміру залежний від праці з граматичною структурою іноземної мови. Традиційне, досить вузьке, практичне уявлення про діалог як про висловлювання двох осіб та монолог як висловлювання однієї досить міцно закріпилося в методичній літературі. Дотримання такого погляду дозволяє сприймати діалог як серію послідовних монологічних висловлювань учасників акту комунікації, що, на наш погляд, є недостатньо об'єктивним.

Причину поєднання та сплутування діалогу і монологу слід шукати у їх тісному взаємозв'язку в межах мовленнєвої діяльності. Такий взаємний зв'язок спостерігаємо у висловлюваннях методистів з цього приводу: «Діалог являє собою ланцюг реплік або серію висловлювань, які звичайно породжуються одне одним в умовах безпосереднього спілкування двох або кількох осіб (співрозмовників). Монолог – мовлення однієї особи, що у відносно розгорнутому вигляді висловлює власні думки, здійснює оцінку подій» (Палмер, 1961: 115), «діалогічна єдність двох реплік» (Кожина, 1998: 27). Наявність у цих визначеннях таких досить розпливчастих формулювань, як «звичайно», «у відносно розгорнутому вигляді» тощо заважає чіткому методичному розмежуванню монологу та діалогу. Інші визначення, які зустрічаємо у методичній літературі, також не надають досить надійних критеріїв для розмежування цих двох форм мовлення, наприклад: «Діалогічне мовлення є однією з найбільш розповсюджених форм усного розмовного мовлення. Монологічна форма мовлення посідає значно менше місця у розмовному мовленні. Діалог є процесом обміну висловлюваннями, що породжуються одне одним під час розмови між двома або кількома співрозмовниками» (Саломатов, 1967: 20). Можна також навести численні приклади, коли монолог передусім діалогу і за ним знов постає діалог. Усе залежить від екстралінгвістичних чинників, обов'язкових елементів мовленнєвої діяльності і передусім від ситуації та теми спілкування: діалогічне мовлення більшою, ніж монологічне, мірою пов'язане із ситуацією, монологічне мовлення є менш ситуативним. Саме тому можна погодитись із тим, що поняття монологічного і діалогічного мовлення є умовними,

оскільки не завжди можна встановити чіткі формальні ознаки, що дозволяють відокремити монолог від діалогу. Діалогічне мовлення може у будь-який момент перейти у монологічне, якщо один із співрозмовників ставить запитання, що передбачає більш або менш розгорнуту відповідь. Тому не випадково прийнято вважати, що протиставлення «монолог–діалог» є нечітким, тому монолог має увійти до поняття діалогу як його складник.

Висновки. Таким чином, наведені визначення монологічного та діалогічного мовлення, монологу та діалогу не забезпечують чіткого членування навчальних елементів. Їх можна застосовувати лише в окремих ситуаціях. Наприклад, викладення змісту прочитаного однією особою або різноманітні розгорнуті описи можна успішно віднести до монологу, а розмову, побудовану лише на запитаннях чи відповідях, – до діалогу. Однак це не створює потенційної можливості виходу до природного, живого мовлення, оскільки не демонструє достатньою мірою змісту та форм, які притаманні мовленнєвій діяльності. Переплетення монологічного та діалогічного мовлення у природній мовленнєвій діяльності ускладнює навіть їх умовне розмежування з методичною метою. Вирішення цього питання пов'язане із розв'язанням проблем ситуативного, значеннєвого та мовного розмежування форм мовлення та актів комунікації. Встановлення взаємозв'язку ситуації та смислового аспекту діалогічного мовлення дозволило би усунути наявні недоліки у навчанні, забезпечило вихід до природного діалогічного мовлення іноземною мовою. Перспективним для подальшого дослідження вважаємо аналіз специфіки відображення ситуації у змістовій структурі діалогу, встановлення мовних засобів вираження смислових взаємозв'язків між висловлюваннями партнерів діалогу.

Література

- Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
 Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики. Львів, 2003. 281 с.
 Гурвич П. Б. Некоторые основные проблемы обучения диалогической речи. *Проблемы обучения иностранным языкам*. Владимир, 1973, с. 57-85.
 Жинкин Н. И. Вопрос и вопросительное предложение. *Вопросы языкознания*. Москва, 2005. № 3. С. 30-34.
 Кожина М. Н. Речеведческий аспект теории языка. *Stylistyka. Stylistyka słowiańska*. Opole, 1998. Т. 7.
 Колшанский Г. В. Паралингвистика. Москва : КомКнига, 2010. 315 с.
 Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 2009. 212 с.
 Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 312 с.
 Остин Д. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986. Вып. 17.
 Палмер Г. Устный метод в обучении иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1961. 165 с.
 Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1967. № 6. С. 20-26.
 Wierzbicka A. *Geny mowy*. Wrocław, 1983. 432 s.

Dialogue as a subject of teaching and its role in the communication process

Kozachenko Oleksiy²

Odessa National Polytechnic University, Odesa, Ukraine

The theoretical analysis of the basics of teaching dialogical speech in foreign language classes has been carried out in the article. The theoretical analysis of the basics of teaching dialogical speech and our own experience of teaching a foreign language allows us to establish that one of the important tasks is to study the semantic aspect of a dialogical speech. Therefore, an attempt was made to analyze a semantic structure of the dialogical speech, which enabled determining a general scheme of its meaning organization and, on this basis, a general scheme of the development of skills and abilities in a dialogical speech in foreign language classes. The relevance of the research is connected with the need for scientific elaboration and practical implementation of the dialogic speech teaching system which will allow the teaching staff to effectively develop students' language skills of high-quality. The dialogical form of oral speech is characterized by spontaneity which is considered to be one of the specific features of oral speech. Therefore, success can be achieved on condition that an effective methodology for teaching dialogical

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages Ukrainian-German Institute at the Odessa National Polytechnic University

speech is elaborated. The role and place of the dialogue in the process of natural communication are defined in the article; an attempt to clearly distinguish between its monologue and dialogical forms is made. The interweaving of monologue and dialogical speech in natural speech activity facilitates their differentiation even for methodological purposes. The solution of this issue is directly connected with the situation- and speech-centred distinctions between the forms of speech and acts of communication. Particular attention is paid to the issue regarding the definition of the dialogue and establishment of its role and place in the process of natural communication and learning, a clear determination of the signs of the dialogical speech form through the prism of the psychological theory of speech communication. The psychological theory of speech communication, which takes into account, on the one hand, the interaction of communication partners and, on the other, the behavior of each of them, can be used as a basis for creating a system for teaching dialogical speech. The development of the basics of learning a dialogical speech, according to the author, should be carried out taking into account the activity-centred approach.

Key words: methodology of teaching foreign languages, monological and dialogical forms of speech, psychological theory of speech communication, speech activity.

References

- Artemov, V.A. (1969). *Psichologiya obucheniya inostrannim yazykam [Psychology of teaching foreign languages]*. Moscow : Prosvesheniye [in Russian].
- Bacevych, F.V. (2003). *Narysy z komunikatyvnoyi linhvistyky [Essays on communicative linguistics]*. Lviv [in Ukrainian].
- Gurvich, P.B. (1973). Nekotorye osnovniye problemi obucheniya dialogicheskoy rechi [Some basic problems of learning dialogic speech]. *Problemi obucheniya inostrannim yazykam – Problems of teaching foreign languages*, (pp. 57-85) [in Russian].
- Zhinkin, N.I. (2005). Vopros I voprosiyelnoye predlozheniye [Question and interrogative sentence]. *Voprosi yazykoznaniya – Questions of linguistics*, (Vol. 3), (pp. 30-34) [in Russian].
- Kozhina, M.N. (1998). Rechevedcheskiy aspekt teorii yazyka [Speech aspect of language theory]. *Stylistyka. Stylistyka słowiańska – stylistics. Slavic stylistics*, (Vol. 7) [in Russian].
- Kolshanskiy, G.V. (2010). *Paralingvistika [Paralinguistics]*. Moscow : KomKniga [in Russian].
- Leontyev, A.A. (2009). *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]*. Moscow : Prosvesheniye [in Russian].
- Lisina, M.I. (1986). *Problemi ontogeneza obsheniya [Problems of communication ontogeny]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Ostin, D.L. (1986). Slovo kak deystviye [Word as action]. *Novoye v zarubiezhnoy lingvistike – New in foreign linguistics*, (Vol. 17) [in Russian].
- Palmer, G. (1961). Ustnyy metod v obuchenii inostrannim yazykam [Oral method in teaching foreign languages]. Moscow : Prosvesheniye [in Russian].
- Salomatov, K.I. (1967). Problemi obucheniya dialogicheskoy rechi [The problems of learning dialogic speech]. *Inostranniye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, (Vol. 6), (pp. 20-26) [in Russian].
- Wierzbicka, A. (1983). *Genry mowy [Genres of language]*. Wrocław [in Polish].

Accepted: May 22, 2019



Гра як засіб формування навичок письма у дітей передшкільного віку

Маліновська Наталія Василівна¹

Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна

E-mail: n.malinovska@ukr.net

Проблема підготовки руки дитини до письма набуває особливої ваги у контексті забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

У статті висвітлено особливості підготовки дитини до письма в умовах закладах дошкільної освіти. Підкреслюється необхідність застосування гри як ефективного засобу формування навичок письма у старших дошкільників.

У підготовці дошкільників до оволодіння писемним мовленням нерідко спостерігається тенденція до переносу шкільних методик навчання письма, що гальмує цей процес, стомлює дітей, не викликає у них зацікавленості.

Викладено методіку формування навичок письма у дітей переддошкільного віку, в основу якої покладено застосування ігор та ігрових вправ. Вони були згруповані у кілька блоків залежно від того, які функції дитини тренуються під час виконання: розвиток зорово-моторної координації, розвиток сприймання фігури на тлі інших і константність сприймання, розвиток у дітей просторових уявлень, розвиток моторного компонента графічної навички.

Виконання вправ у зошиті, написання елементів літер вплітали в казковий сюжет, пригоду. Цілеспрямоване використання художньо-зорових образів забезпечило успішне формування графічних навичок дітей з опорою на притаманне їм візуальне мислення.

Автор статті переконливо обґрунтував педагогічні умови успішного розвитку навичок письма у дітей переддошкільного віку: забезпечення позитивного емоційного фону занять, застосування гри як ефективного засобу навчання, здійснення індивідуального підходу до дітей.

Позитивним результатом застосування гри у навчанні письма старших дошкільників є значне зниження у них перенавантаження і стомлюваності, що є постійними супутниками при навчанні за традиційною методикою, коли монотонне й одноманітне написання елементів літер потребує від дитини великих затрат фізичних, розумових та нервових сил.

Комплексний педагогічний вплив на формування у старших дошкільників навичок письма, обумовлений експериментальною методикою, полегшив, зробив продуктивнішим і цікавішим процес підготовки руки дитини до письма.

Ключові слова: навички письма, передшкільний вік, підготовка руки дитини до письма.

Вступ. У сучасному просторі дошкільної освіти особлива увага приділяється підготовці дітей до систематичного, цілеспрямованого навчання у школі та надання їм стартових умов.

Готовність до школи є своєрідним підсумком та якісним показником досягнень розвитку дитини в дошкільні роки в умовах виховання і навчання у закладі дошкільної освіти та сім'ї.

Підготовка до письма є одним із найбільш складних етапів підготовки до шкільного навчання. У дошкільному віці важлива саме підготовка до письма, а не навчання його, що призводить до формування неправильної техніки письма. Це зумовлюється психофізіологічними особливостями шестирічної дитини (Богущ, 2019).

Письмо має складну психофізичну структуру і включає механізм артикуляції та слухового аналізу, зорову пам'ять і зоровий контроль, зорово-моторні координації й моторний контроль, перцептивну регуляцію й комплекс лінгвістичних умінь.

Досвід показує, що значна частина дітей, які приходять до першого класу, не підготовлена до письма, а це вже з перших днів навчання створює комплекс труднощів. У дітей почасти малий досвід виконання графічних завдань малювання, недосконала координація рухів руки, низький рівень зорово-моторної координації, просторового сприйняття і зорової пам'яті. Чисто «технічне» виконання самого процесу письма ускладнюється тим, що у дітей 6-років слабо розвинені дрібні м'язи рук, незакінчене затвердіння кісток зап'ястя і фаланг пальців, недосконала нервова регуляція рухів, а також низька витривалість до статичних навантажень (Богущ, 2016).

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету

Все це робить неможливим успішне формування навичок письма і створює багато проблем у процесі навчання. Тому робота з підготовки руки дитини до навчання письма повинна починатися до вступу до школи.

Особливої актуальності проблема формування навичок письма набуває у зв'язку з переходом на дванадцятирічний термін навчання, починаючи з шести років.

Як свідчить практика, у підготовці дошкільників до оволодіння писемним мовленням нерідко спостерігається тенденція до перенесення шкільних методик навчання письма із використанням в роботі з ними зошитів, розрахованих на першокласників. Процес навчання дітей письма дошкільні вихователі часто розуміють як чисто моторний акт руки, і хоча це є важливим компонентом підготовки дітей до писемного мовлення, але ним не можна обмежуватися. Монотонне й одноманітне написання елементів літер стомлює дітей, не викликає у них зацікавленості, не активізує творчих здібностей, не розвиває мовлення. Такий підхід до оволодіння письмом не сприятиме ефективному опануванню дошкільниками писемного мовлення.

Учені (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) у своїх дослідженнях підкреслюють, що з метою повноцінного розвитку і виховання дитини доцільно використовувати ті засоби, форми та методи педагогічного впливу, які є адекватними її віку, вони повинні органічно поєднуватися з особливою специфічною діяльністю, що характерна для певного вікового періоду. Психічний розвиток та формування особистості відбувається насамперед у тій діяльності, яка на цьому віковому етапі онтогенезу є провідною. А провідною діяльністю дітей дошкільного віку, за загальним визнанням, виступає гра, «що є доступною для дитини формою активної участі у доволішньому суспільному житті, активного пізнання нею дій і відносин дорослих» (Ельконін, 2005; 254).

Звідси витікає необхідність застосування системи ігор та ігрових вправ, які дозволять не тільки підготувати руку до письма і сформуванню у дошкільників поняття про елементи літер, але й розвинути синтетичне, логічне мислення, внутрішнє і зовнішнє мовлення, пам'ять, а також творчі здібності дітей.

Пошук оптимальних способів підготовки дитини до оволодіння навичкою письма перебував у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтень, А. Гаврилюк, І. Кирей, А. Богуш, М. Вашуленко). Про необхідність застосування ігрових методів і прийомів для підвищення ефективності навчання дітей зазначається у психологічних і педагогічних дослідженнях (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, Л. Венгер, Р. Жуковська, О. Запорожець, О. Корзакова, О. Леонт'єв, Д. Менджеріцька, О. Усова та ін.).

Сучасні наукові дослідження показали, що існують резервні можливості для підвищення ефективності підготовки дошкільників до оволодіння писемним мовленням. Шляхом удосконалення навчання, в тому числі, застосування гри, можна підвищити у всіх дітей, які відвідують дошкільний заклад, рівень їхньої готовності до оволодіння письмом, що значно полегшить перехід до шкільного навчання.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є висвітлення методики формування навичок письма засобами гри у дітей передшкільного віку.

Матеріали і методи дослідження. Дослідження проходило у два етапи, перший з яких був спрямований на вивчення особливостей використання гри у формуванні навичок письма у дітей передшкільного віку (1 серія); визначення у них рівня розвитку дрібної моторики руки, зорово-моторної координації, просторових уявлень (2 серія). На другому етапі проводилася експериментальна перевірка комплексних педагогічних впливів, спрямованих на формування у старших дошкільників навичок письма засобами гри.

У результаті аналізу даних анкетування педагогів, планування занять з підготовки руки дитини до письма та спостереження за їх проведенням дійшли висновків: 1) методи та прийоми формування навичок письма на заняттях з підготовки руки дитини до письма та у вільний від занять час почасти застосовуються без врахування психологічних та вікових особливостей дітей шостого року життя; 2) гра як засіб навчання дітей елементів письма використовується епізодично; однією з основних причин цього є відсутність відповідних методичних рекомендацій (виходячи з відповідей респондентів); 3) окремі дидактичні ігри та ігрові вправи здебільшого використовуються на певних етапах занять з підготовки руки дитини до письма, в тому числі, індивідуальних; рідше – у вільний від занять час; 4) відсутня конкретизація графічних дій дітей за допомогою ігрового образу.

Письмо – одне з найбільш важливих комплексних умінь, які формуються в процесі навчання. В основі формування навичок письма лежить передусім розвиток у дітей дрібних м'язів руки, зорово-моторної координації, просторового сприйняття, зорової пам'яті (Сарапулова, 2005; 24-25).

На основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту дійшли висновку, що більшість дітей передшкільного віку мають низький та середній рівні розвитку дрібної моторики руки, зорово-моторної координації, просторових уявлень, що негативно позначається на якості формування навичок письма.

Формувальний етап експерименту мав на меті збагачення графічного досвіду дітей передшкільного віку засобами гри.

У сучасній оцінці навчання дітей дошкільного віку підкреслюється значущість використання гри, що робить навчання більш цікавим, створює передумови для підвищення довільної уваги, для більш глибокого оволодіння знаннями. У концепції дошкільного виховання наголошується на тому, що пряме навчання не повинно бути домінуючою формою організації занять, а має здійснюватись у контексті з ігровою діяльністю.

Враховуючи, що використання гри є одним із важливих шляхів підвищення ефективності навчального процесу, на заняттях з підготовки руки дитини до письма й у повсякденному житті використовувалися різноманітні ігри та ігрові вправи.

Формувальний етап дослідження складався з кількох серій. Перша серія експерименту була побудована на використанні ігор та ігрових вправ з розвитку в дітей навичок письма, які були згруповані у кілька блоків залежно від того, які м'язи дитини тренуються під час виконання: розвиток зорово-моторної координації, розвиток сприймання фігури та тлі інших і константності сприймання, розвиток у дітей просторових уявлень, розвиток моторного компонента графічної навички. Поділ цей дещо умовний, оскільки більшість вправ одночасно розвиває різні всі навички.

Перший блок вправ передбачав розвиток у старших дошкільників зорово-моторної координації. Завдання цього блоку спрямовані на вироблення у дітей здатності точно співвідносити сприймання зорових образів із відповідними рухами, контролювати свої рухи відповідно до заданих умов. З цією метою дошкільникам було запропоновано низку ігор та вправ: «Мавпочки», «Попадання олівцем у точку», «Дорога» та інші. Для зацікавлення дітей вправи супроводжували словами: «Будьте уважні! Наш гість – Карлсон – стежить, як ви виконуете завдання», «Давайте потренуємося разом із Незнайком».

Другий блок вправ мав на меті розвиток сприймання фігури на тлі інших та розвиток константності сприймання.

У дошкільників має бути розвинута константність сприймання, тобто здатність впізнавати ту чи ту фігуру незалежно від її величини, кольору, ракурсу. Відповідно до цього дітям давали завдання, спрямовані на відпрацювання легкого знаходження заданої фігури серед інших. За діями дітей стежили Знайко і Незнайко, які коментували правильність виконання завдань, підказували, коли діти відчували труднощі чи помилялися.

Наприклад, вправа «Переплетені лінії». Для виконання цієї вправи намальовали різнокольорові клітинки, розміщені одна над одною, з обох боків аркуша паперу. Клітинки одного кольору з'єднали лініями, переплутаними між собою. Якщо дитині було важко знайти і простежити зором кожну лінію, пропонували вести лінію пальчиком.

Вправи третього блоку були спрямовані на розвиток у дітей просторових уявлень. Для формування у дітей вміння чітко розрізняти правий і лівий боки, не плутати поняття «під», «над», «вгорі», «вниз» провели вправу на розміщення геометричних фігур у просторі. Перед дитиною клали аркуш паперу, на якому зображено геометричні фігури: квадрат, коло, трикутник і окремі фігурки, які треба покласти у певному положенні відносно намальованих фігур. Звертались до дитини: «Поклади квадратик над намальованим колом. Тепер поклади коло зліва від трикутника. А тепер поклади квадрат під намальованим трикутником». Замість розкладання готових фігур давали дитині завдання намальовати фігуру чи квіточку тощо.

Щоб діти добре володіли дрібними рухами руки, для виконання графічних дій використовували вправи на виконання точних рухів, чітко узгоджених з певною умовою. Цьому завданню було підпорядковано наступний блок вправ «Розвиток моторного компонента графічної навички».

Дітям пропонували спеціальні вправи в ігровій формі, які допомагали швидко і якісно сформувати вміння штрихувати. Це вправи на: наведення пунктирних ліній; обведення трафаретів тварин за пунктиром, штрихування їх за клітинками; обведення трафаретів, штрихування їх у різних напрямках різними лініями, півколами (Прищепа, 2004; 6).

Ці завдання добре тренували графічну навичку, сприяли усвідомленню та автоматизації процесу правильного штрихування складних композицій, запам'ятовуванню образів предметів, які штрихуються.

Наступна серія експериментальної роботи передбачала написання елементів літер – найскладнішого виду підготовчих вправ до письма. Від того, як педагог навчить дітей зображувати основні елементи, залежить у подальшому написання самих букв, складів, слів і речень.

Шестирічні діти уявляють довілля у вигляді зорових образів, що наповнені інформацією, особистісним змістом. Саме тому художні образи елементів букв роблять цікавим для дітей монотонне тренування у їх написанні. Написання кожного елемента літери вплітали в казковий сюжет, пригоду (Цєпова, 2005; 60-61).

Замість звичайного малювання крапочок пропонували дитині намалювати дощик, щоб напоїти соняшника і врятувати його від сухою.

Малюючи коротку похилу паличку, говорили дитині: «Ми прокладемо залізницю, щоб наші друзі змогли вирушити в подорож. Рядкові лінії – рейки, а ми з вами будемо малювати шпали – похилі палички».

Звертались до дітей: «Ми отримали відповідальне завдання – виготовити деталі для мобільного телефону. Ось такі!» і пропонували дитині, за зразком, намалювати великі та маленькі похилі палички з напівзаокругленням.

Діти виконували творче завдання: прикрасити елементами літер, що сподобалися, торт, шарф, писанку тощо. Пропонували зробити за допомогою вивчених елементів малюнок: зобразити за зразком кумедне обличчя. Подібні завдання захоплювали дітей, сприяли прояву позитивних емоцій, розвивали фантазію.

Отже, цілеспрямоване використання художньо-зорових образів сприяло активізації пізнавальної діяльності дошкільників, підвищенню інтересу до занять з підготовки руки дитини до письма, забезпечило формування графічних навичок у дітей з опорою на притаманне для їхнього віку візуальне мислення.

Ефективність оволодіння старшими дошкільниками навичками письма визначається цікавою формою проведення й адекватним змістом, що відповідає поставленій меті. Сюжетна й ігрова форма занять з підготовки руки дитини до письма допомагала підтримувати інтерес до діяльності, викликала бажання оволодіти нею.

Заняття з підготовки руки дитини до письма перетворили в ігрові міні-заняття, об'єднані однією сюжетною лінією. Гостями дітей ставали Попелюшка, Русалонька, Вінні-Пух, Івасик-Телесик, Дюймовочка й інші казкові персонажі. З'єднуючи крапки, домальовуючи чи розфарбовуючи завдання, дошкільники у цікавій, захоплюючій формі вправлялись у виконанні різних вправ у зошиті: допомагали Івасикові-Телесику втекти від Зміючки, збирали Попелюшку на бал, варили варення для Карлсона тощо.

У розробці міні-занять скористалися зошитом-абеткою для підготовки руки дитини до письма, розробленим Ю. Манилюк (Манилюк, 2003).

Малювання, ліплення, аплікація, конструювання, різні види ручної праці – це ефективні шляхи, що використовувалися для підготовки руки дитини до письма. Усі ці заняття прилягли до розвитку дрібної моторики.

Сюжетна й ігрова форми занять допомагала підтримувати інтерес дітей до виконання завдань, важливими компонентами ігрової діяльності були уявна ігрова ситуація, дидактичні та ігрові завдання, ігрові дії, правила, результат гри. Цілеспрямовано створений ігровий макротекст був настановою на певні дії дітей, забезпечував активне оволодіння дітьми графічним досвідом.

Виконання різноманітних вправ у зошиті пропонували дітям у супроводі всіляких забавок: «Нудно малювати звичайні палички. Уявімо, що це артилерійська залога: довга паличка – солдат із гномом, короткі – прості солдати, маленьке коло – жерло гармати, а весь рядок у зошиті – лінія фронту». Далі давали наказ вивести військо на позицію – і креслити палички дітям вже не було так нудно.

Ігрова діяльність на заняттях з підготовки руки дитини до письма вимагає створення відповідного предметно-ігрового середовища. У зв'язку з цим для забезпечення особливої атмосфери заняття подбали про наявність макетів, вивісок різного кольору; шапочок-масок, зображень казкових героїв; іграшок, малюнків.

Обговорення результатів. Отже, комплексний педагогічний вплив на формування у старших дошкільників навичок письма, зумовлений експериментальною методикою, полегшив, зробив більш продуктивним і цікавим процес навчання дітей елементів письма. Це свідчить про ефективність обраних нами методичних підходів щодо формування навичок письма засобами гри у дітей передшкільного віку.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості навичок письма у дітей передшкільного віку після проведення формувального етапу експерименту засвідчив позитивні зміни в оволодінні ними письмовим мовленням.

Важливими педагогічними умовами успішного розвитку навичок письма у дітей передшкільного віку є: забезпечення позитивного, емоційного тла занять; використання гри як ефективного засобу навчання елементів письма, здійснення індивідуального підходу до дітей.

Аналіз помилок, яких припускалися діти передшкільного віку, дав нам змогу виділити низку суттєвих психофізіологічних чинників, що найбільшою мірою впливають на формування навичок письма: недостатній розвиток координації руху руки, окоміру, просторового сприймання, дрібних м'язів кисті.

Позитивним результатом застосування гри у навчанні елементів письма старших дошкільників є значне зниження у дітей перенавантаження і стомлюваності, що є постійними супутниками при навчанні за традиційною методикою, коли монотонне й одноманітне написання елементів літер та їх з'єднань потребує від дитини великих затрат фізичних, розумових та нервових сил.

Паралельно з формуванням технічних (уміння користуватися правильним способом письма) і графічних (уміння правильно зображувати букви та їх поєднання) навичок формували загальнонавчальні вміння і навички, які безпосередньо впливають на графічне зображення літер, зокрема: правильно сидіти за партою, тримати зошит і ручку під час письма, орієнтуватися в розліновці зошита тощо.

Висновки. Таким чином, розроблені й експериментально перевірені педагогічні умови формування навичок письма засобами гри у дітей передшкільного віку дозволили оптимізувати процес підготовки руки дітей до письма завдяки врахуванню психологічних особливостей особистості дітей та здійсненню індивідуального підходу до кожної дитини.

Література

Богуш А. М., Малиновська Н. В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. Київ, 2019. 424 с.

Богуш А. М. Готуємо руку дитини до письма. Тернопіль, 2016. 56 с.

Манилюк Ю. С. З казкою – до знань. Зошит – абетка для дошкільнят. Навчальний посібник для підготовки руки до письма. Тернопіль, 2003. 64 с.

Прищепя О. Вправляємося у письмі: Підготовка до навчання письма. *Дитячий садок*. 2004, № 47. С. 6.

Сарапулова Є. Ефективна технологія навчання письма. *Палітра педагога*. 2005. №3. С. 24-25.

Цєпова І. Використання художньо-зорових образів у навчанні письма шестилітніх першокласників. *Початкова школа*. 2005. № 8. С. 60-61.

Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва, 2005. 384 с.

Game as a means of forming pre-schoolers' graphic writing skills

Malinovska Nataliia²

Rivne State Humanities University, Rivne, Ukraine

The article highlights the features characterising the formation of the pre-school aged children's writing skills with the help of gaming means.

The problem of writing skills development (formation) becomes particularly relevant with regard to the transition to the twelve-year period of study at school, starting from the age of six. While training pre-schoolers in mastering written speech, very often a tendency to transfer school methods of teaching children writing is observed. Such a tendency hinders this process, makes children tired and does not attract their interest.

The author emphasizes the need to use games as the effective means for preparing child's hands for writing.

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology (Preschool and Correctional) named after Professor T. I. Ponimanska at the Rivne State Humanities University

Some methods facilitating the development of pre-schoolers' writing skills which are based on the use of games and game exercises are described in the article. The games and exercises were grouped into several blocks depending on the kind of the child's functions being trained during their fulfilment: the development of visual-motor coordination, the development of the figure perception against the background of others and constancy of perception, the development of children's spatial concepts and the development of the motor component of the graphic skills.

The fulfilment of exercises in a copybook, the writing of letter elements were woven into a fabulous story or adventure. A purposeful use of artistic and visual images contributed to the intensification of the pre-schoolers' cognitive activity, increased interest in preparing the children's hands for writing in classes and ensured a successful development of the children's graphic skills based on the visual thinking inherent at their age.

The author of the article convincingly substantiated the pedagogical conditions for the successful development of the pre-schoolers' writing skills, such as: the provision of a positive emotional background in classes, the use of games as an effective means of learning and the implementation of the individual approach to children.

A positive result of using games while teaching senior pre-schoolers to write is a significant reduction of the children's overload and fatigue, which are constant companions in learning in accordance with the traditional methods, when the monotonous and boring writing of letter elements requires that the child should apply a lot of physical, mental and nerve effort.

A complex pedagogical influence on the development of the senior pre-schoolers' writing skills stipulated by the experimental methodology facilitated, made the process of training the children's hands to write more productive and interesting.

Keywords: *writing skills, pre-school age, training the child's hand to write.*

References

Bohush, A.M. & Malinovska, N.V. (2019). *Pershi kroky hramoty: pereddoshkilnyy vik [First steps of writing: pre-school age]*. Kyiv: Slovo [In Ukrainian].

Bohush, A.M. (2016) *Hotuyemo ruku dytyny do pysma. [Preparing the child's hand for writing]*. Ternopil: Mandrivets [In Ukrainian].

Elkonin, D.B. (2005) *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moscow: Akademia [In Russian].

Manyliuk, Y.S. (2003) *Z kazkoyu – do znan [With a fairy tale - to the knowledge]*. Notebook for preschoolers. Handbook for hand writing. Ternopil: Mandrivets [In Ukrainian].

Pryshchepa, O. (2004) *Vpravlyannya u pysmi: Pidhotovka do navchannya pysmu. Dytyachyi sadok [Tutorials in writing: Preparing for writing teaching. Kindergarten]*. Kyiv: No. 47 [In Ukrainian].

Sarapulova, Y. (2005) *Efektivna tekhnolohiya navchannya pysma. Palitra pedahoha [Effective writing technology. Teachers palette]*, 3, 24-25. Kyiv [In Ukrainian].

Tsepova, I. (2005) *Vykorystannya khudozhno-zorovykh obraziv u navchanni pysma shestylitnikh pershoklasnykiv [Use of artistic and visual images in the study writing of six-year first-graders]*. Kyiv: Pochatkova shkola, 8 [In Ukrainian].

Accepted: June 05, 2019



Педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів

Кудрявцева Олена Альбертівна¹

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

E-mail: elenakudryavtseva@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1785-4064>

Стаття присвячена проблемі оптимізації системи оцінювання знань майбутніх вихователів. Мета дослідження – науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти. Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми), емпіричні (різноманітні методи педагогічного контролю знань майбутніх вихователів: поточного (педагогічне спостереження, усне опитування, тестування), періодичного (письмові контрольні роботи, захист рефератів), підсумкового (екзамен); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи). Зміст та результати дослідження. Уточнено сутність поняття «педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів», розглянуто різні підходи вчених до визначення педагогічних умов оцінювання якості знань студентів різних спеціальностей. Представлені етапи експериментального дослідження (констатувальний, формувальний, контрольний). Визначено критерії і показники, схарактеризовані рівні (високий, достатній, середній, низький) модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів. Представлені результати констатувального експерименту. На формуальному етапі дослідження було реалізовано педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів експериментальної групи: забезпечення систематичного контролю з боку викладача за всіма видами самостійної та індивідуальної роботи кожного студента; введення комплексного критерію оцінювання якості навчальної роботи студентів; застосування сучасних методів поточного і періодичного контролю знань. Представлено результати контрольного експерименту, які доводять ефективність запропонованих педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання знань майбутніх вихователів.

Ключові слова: вища освіта, майбутні вихователі, оцінювання знань, педагогічні умови.

Вступ. Перебудова освітнього процесу у системі вищої педагогічної освіти, виходячи з вимог Закону України «Про вищу освіту», Державного стандарту вищої освіти, Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, орієнтують на формування фахівців, у тому числі і майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, нового типу: активних, творчих, здатних застосовувати інноваційні технології навчання.

Кредитно-модульна система організації освітнього процесу в сучасних закладах вищої освіти, значне збільшення навчального часу студентів на самостійну підготовку, висуває нові вимоги до педагогічного контролю, оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців, потребує вдосконалення системи модульно-рейтингового оцінювання знань студентів, зокрема, впровадження спеціальних педагогічних умов оцінювання якості їхніх знань. Звідси витікає актуальність обраної для дослідження проблеми.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти проблеми оцінювання якості знань майбутніх фахівців:

- загальні питання педагогічного контролю, діагностики навчальних досягнень студентів (С. С. Вітвицька, І. М. Зварич, О. В. Каданер, О. М. Кондратьєва, О. О. Котлярова, Д. Б. Насімова, В. В. Полторацька, П. І. Сікорський, Г. С. Цехмістрова та ін.);

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

- використання нових інформаційних технологій у системі оцінювання знань (Є. Н. Алексєєва, О. Г. Богданов, А. В. Гривко, В. В. Жуйков, Л. Н. Коваль, П. І. Тутубалін, Данг Хоай Фiong та ін.);
 - педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів (Н. М. Байдацька, О. О. Безносок, В. Є. Воловник, А. О. Есаулов, О. В. Єршова, О. П. Іванцова, І. М. Мельничук, А. О. Томіліна, О. Ю. Ямковий та ін.).

Аналіз наукової літератури показав, що вчені приділяють значну увагу проблемі педагогічного контролю знань студентів, в тому числі і розробці педагогічних умов оцінювання якості знань майбутніх фахівців. Однак ще недостатньо розробленим є питання визначення педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання дослідження:

1. Уточнити сутність поняття «педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів».
2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів.
3. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Матеріали і методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми для уточнення сутності поняття «педагогічні умови», визначення особливостей оцінювання знань студентів різних спеціальностей, визначення педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів;

Емпіричні: різноманітні методи педагогічного контролю знань майбутніх вихователів: поточного (педагогічне спостереження, усне опитування, тестування), періодичного (письмові контрольні роботи, захист рефератів), підсумкового (екзамен); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для діагностування рівнів і перевірки ефективності визначених педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів.

Результати дослідження, обговорення. Вважаємо, що якість педагогічних знань студентів значно підвищиться, якщо викладач створить необхідні педагогічні умови ефективності модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань. У загальному значенні поняття «умови» визначають як обставини, за яких відбувається, або від яких щось залежить.

Дослідники по-різному трактують поняття «педагогічні умови»:

- як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і педагогічних прийомів певного напряму виховання, спрямованих на виконання його завдань (Корягін, 2016: 4);
- як фактори, що забезпечують ефективність організації навчального процесу (Безсмолий, 2015:13);
- як сукупність обставин, що створюють сприятливу ситуацію для ефективного впровадження новітніх технологій навчання (Іванцова, 2011:11);
- як комплекс дидактичних, методичних і психолого-педагогічних чинників навчання конкретних дисциплін, що впливають на ефективність процесу набуття майбутніми фахівцями певної компетентності (Шинкаренко, 2015:11).

Найбільш вдалим вважаємо визначення цього поняття О. А. Маковською, яка трактує педагогічні умови як обставини освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх фахівців ... такі умови свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективну професійну підготовку (Маковська, 2013:11).

Під педагогічними умовами модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів розуміємо спеціально створені обставини, які сприятимуть оптимізації системи оцінювання знань студентів, ефективно впливатимуть на якісне виконання різних видів аудиторної і позааудиторної самостійної роботи, дадуть студентам можливість отримати необхідні педагогічні знання, сформулювати відповідні вміння і професійно важливі якості, а тим самим –

сприятимуть підвищенню якості педагогічних знань майбутніх фахівців.

Розглянемо різні підходи вчених до визначення педагогічних умов оцінювання якості знань студентів різних спеціальностей.

Н. М. Байдацька теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила ефективність педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів економічних спеціальностей. Автором експериментально підтверджено, що якість моніторингу значно поліпшиться, якщо будуть запроваджені такі педагогічні умови: чітке визначення мети, завдань, видів, функцій і принципів організації моніторингу; забезпечення теоретичної та методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в освітній процес; залучення до моніторингу студентів як суб'єктів освітнього процесу; використання у процесі моніторингу нових інформаційних технологій (Байдацька, 2007:16).

А. О. Есаулов визначив та експериментально перевірів ефективність педагогічних умов організації контролю навчальних досягнень студентів-аграрників: усвідомлення студентами цілей навчання, володіння навчально-пізнавальними уміньми і навичками; забезпечення системності контролю знань; методика контролю навчальних досягнень студентів за будь-якої технології має передбачати наступність в оцінюванні знань; передбачення в процесі контролю особистісно-розвивального підходу; контрольні завдання охоплюють весь навчальний матеріал і диференційовані за рівнями володіння студентами знаннями; забезпечення студентів завчасною інформацією про зміст, методи, форми і терміни проведення контролю; гласність результатів контролю (Есаулов, 2005: 11).

О. Ю. Ямковий визначив та теоретично обґрунтував педагогічні умови застосування технології тестового контролю у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з соціальної педагогіки, а саме: взаємозв'язок тестових завдань з основними формами і методами навчальної діяльності при підготовці соціальних педагогів у ЗВО; фахова спрямованість тестів у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів; застосування алгоритму при підготовці та проведенні тестового контролю рівня навчальних досягнень студентів; систематичність проведення тестового контролю у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з соціальної педагогіки. Автор дослідження представив структуру та етапи технології тестового контролю у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів та експериментально підтвердив, що впровадження технології тестового контролю з урахуванням визначених педагогічних умов сприяє значно вищому рівню навчальних досягнень студентів (Ямковий, 2012: 91).

О. В. Єршова виявила та експериментально перевірила педагогічні умови підвищення ефективності контролю навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей: залучення студентів у контроль навчальної діяльності, посилення впливу студентів на процес проведення контролю; організація роботи студентів на заняттях у фіксованих парах «сильний-слабкий»; проведення заходів з підвищення кваліфікації викладачів, обміну педагогічним досвідом з удосконалення контролю освітньої діяльності студентів (Єршова, 2014: 8- 9).

Представляє інтерес дослідження О. П. Іванцової, присвячене визначенню та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов застосування модульно-рейтингової системи навчання майбутніх фахівців економічного профілю (дидактичних, організаційних, психологічних). Серед запропонованих ученою педагогічних умов найбільш цікавими для досліджуваної проблеми є: застосування системи різнорівневого рейтингового контролю та професійно-зорієнтованих завдань; використання рейтингових книжок, методичних рекомендацій; забезпечення єдиного підходу до нарахування балів та визначення рейтингу студентів; здійснення психологом колекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей студентів (Іванцова, 2011: 11).

Аналіз різноманітних наукових джерел дозволив виокремити такі педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів:

- забезпечення систематичного контролю з боку викладача за всіма видами самостійної та індивідуальної роботи кожного студента;

- введення комплексного критерію оцінювання якості навчальної роботи студентів;

- застосування сучасних методів поточного і періодичного контролю знань.

Щодо першої висунутої педагогічної умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів, вважаємо важливим забезпечити систематичний контроль з боку викладача за всіма видами самостійної та індивідуальної роботи кожного студента. Також необхідно, щоб студенти ще перед початком вивчення педагогічної дисципліни були ознайомлені з модульно-рейтинговою системою оцінювання результатів різних видів позааудиторної та аудиторної самостійної роботи, із формами контролю знань, умінь та навичок, видами контролю і методами

контролю. Друга педагогічна умова – введення комплексного критерію оцінювання якості навчальної роботи студентів. Вважаємо, що визначати якість педагогічних знань студентів тільки за рівнем знань, умінь і навичок недоцільно. Тому з метою підвищення якості педагогічних знань і оптимізації системи їх оцінювання, пропонуємо ввести додатково регулярне оцінювання роботи студентів протягом вивчення педагогічної дисципліни за комплексним критерієм оцінювання якості навчальної роботи студентів (за показниками систематичності, самоорганізованості, активності, інтересу до наукової роботи).

Наступною педагогічною умовою ефективності модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів є застосування сучасних методів поточного і періодичного контролю, а саме – модульних контрольних робіт, різних видів тестувань, захисту ІНДЗ (навчального проекту).

Експериментальне дослідження проводилося на протязі 2015-2018 навчальних років на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультету дошкільної педагогіки та психології. В експерименті взяли участь 41 студент другого, третього, четвертого року навчання, денної форми навчання, спеціальності «Дошкільна освіта».

Для вивчення ефективності запропонованої методики реалізації педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів було проведено експериментальне дослідження (констатувальний, формувальний, контрольний етапи експерименту).

З метою визначення рівня оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів був проведений констатувальний етап експерименту, на якому було визначено такі критерії модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів з відповідними показниками: гносеологічний (повнота знань, вичерпна обізнаність за всіма темами навчальної дисципліни; гнучкість знань; систематичність знань; усвідомленість знань; розуміння зв'язків і взаємозалежностей між педагогічними явищами і об'єктами), операційний (уміння володіти понятійним апаратом навчальної дисципліни; уміння трансформувати знання і використовувати їх у нестандартних ситуаціях; уміння виконувати завдання з адекватним розумінням кінцевого результату; уміння застосовувати отримані теоретичні знання у практиці освітнього процесу ЗДО; уміння визначати причинно-наслідкові залежності між педагогічними явищами і об'єктами; уміння рефлексувати й оцінювати власні досягнення в опануванні теорії професійної діяльності вихователя ЗДО), мотиваційний (інтерес до вивчення навчальної дисципліни; інтерес до майбутньої професійної діяльності; бажання удосконалювати педагогічні знання шляхом самоосвіти).

Схарактеризовано рівні модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів (високий, достатній, середній, низький) згідно визначеним критеріям.

До високого рівня модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів віднесено студентів, які демонструють вичерпну обізнаність за всіма темами навчальної дисципліни, володіють понятійним апаратом; демонструють гнучкість, систематичність, усвідомленість знань, розуміння зв'язків і взаємозалежностей між педагогічними явищами і об'єктами; володіють практичними уміннями і навичками, здатні трансформувати знання з метою самостійного пошуку способів їх використання у нестандартних ситуаціях, демонструють виважений підхід до виконання завдань з адекватним розумінням кінцевого результату, розуміють значення і вміють застосовувати отримані теоретичні знання у практиці освітнього процесу ЗДО, вміють правильно пояснити причини відмінності і подібності при порівнянні педагогічних явищ, об'єктів, вміють рефлексувати й оцінювати власні досягнення в опануванні теорії професійної діяльності вихователя ЗДО; проявляють стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності, до вивчення навчальної дисципліни, удосконалюють педагогічні знання шляхом самоосвіти.

До достатнього рівня модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів віднесено студентів, які демонструють повне засвоєння навчального матеріалу, понятійного апарату, вміють орієнтуватися в навчальному матеріалі, трансформувати його згідно ситуації, послідовно його викладати, усвідомлено застосовувати в практичних завданнях, володіють практичними уміннями і навичками, однак, зміст і форма відповіді і виконання практичних завдань мають окремі недоліки, не завжди демонструють виважений підхід до виконання завдань із розумінням значення кінцевого результату діяльності, розуміють взаємозалежності між педагогічними явищами, але не завжди правильно пояснюють причини відмінності і подібності при порівнянні педагогічних ідей, явищ, об'єктів; вміють рефлексувати і оцінювати власні досягнення; проявляють інтерес до майбутньої професійної діяльності, до вивчення навчальної дисципліни, при тому не завжди присутнє бажання удосконалювати педагогічні знання шляхом самоосвіти.

До середнього рівня модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів віднесено студентів, які знають загальні положення основного матеріалу, але не засвоїли його деталей, допускають неточності у визначенні і використанні понятійного апарату, у застосуванні знань при рішенні практичних завдань, не можуть довести свою точку зору, не завжди вміють трансформувати знання, не бачать кінцевого результату діяльності, демонструють нестійку сформованість практичних умінь і навичок, не завжди можуть виявити взаємозалежності між окремими педагогічними явищами і об'єктами, не вміють пояснити причини подібності та відмінності при порівнянні педагогічних ідей, явищ, об'єктів; вміють рефлексувати, але не завжди правильно оцінюють власні досягнення, однак здатні при допомозі викладача виправити допущені помилки; проявляють інтерес до майбутньої професійної діяльності, але не завжди проявляють інтерес до вивчення навчальної дисципліни, відсутнє бажання удосконалювати педагогічні знання шляхом самоосвіти.

До низького рівня модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів віднесено студентів, які демонструють епізодичні, безсистемні знання основного матеріалу навчальної дисципліни, понятійного апарату, допускають суттєві помилки у вмінні їх трансформувати для рішення нестандартних завдань, не бачать кінцевого результату діяльності, демонструють не сформованість практичних умінь і навичок, не вміють застосовувати теоретичні знання для рішення практичних завдань, не вміють виявляти взаємозалежності між педагогічними явищами і об'єктами, не вміють пояснити причини подібності та відмінності, вміють рефлексувати, але завжди неправильно оцінюють власні досягнення; проявляють не стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності, не проявляють інтерес до вивчення навчальної дисципліни, відсутнє бажання удосконалювати педагогічні знання.

Ступінь прояву кожного показника гносеологічного та операційного критерію визначався в процесі різних видів поточного, періодичного та підсумкового контролю знань; ступінь прояву показників мотиваційного критерію оцінювалася за допомогою спеціально розробленої карти мотиваційного вибору. Розподіл балів був таким: у процесі поточного і періодичного оцінювання студент максимально міг набрати 80 балів (за 100-бальною шкалою оцінювання), ще 20 балів можна було набрати у процесі підсумкового контролю – екзамену. Таким чином, з навчальної дисципліни студент міг максимально набрати 100 балів.

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: високий рівень (90-100 балів) оцінювання якості педагогічних знань з навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» (дисципліна викладалася студентам II курсу навчання на протязі 3 і 4 семестрів 2015-2016 н. р. Загальна кількість годин -135, кредитів -4,5, аудиторна робота – 44 години, самостійна робота студента – 91 година, підсумковий контроль – іспит) був виявлений лише у 16% студентів експериментальної групи (ЕГ – група ДОБ-2.2(д) і 18% студентів контрольної групи (КГ – група ДОБ-2.1(д); достатній рівень (74-89 балів) оцінювання якості педагогічних знань визначився у 26% студентів ЕГ і 36% КГ; середній рівень (73-60 балів) оцінювання якості педагогічних знань був характерний для 22% студентів ЕГ і для 10% студентів КГ; низький рівень (59-1 бал) оцінювання якості педагогічних знань був зафіксований у 36% студентів ЕГ і 36% студентів КГ.

Узагальнюючи результати констатувального зрізу, дійшли висновку, що в переважній більшості студентів контрольної і експериментальної груп оцінювання якості педагогічних знань студентів майже не різняться між собою і знаходиться переважно на низькому і середньому рівнях. Отримані результати зумовили необхідність підвищення якості педагогічних знань майбутніх вихователів і оптимізації системи їх оцінювання, а саме – реалізації педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів.

На формуальному етапі дослідження з метою підвищення ефективності оцінювання якості педагогічних знань студентів експериментальної групи (група ДОБ-3.2(д), було реалізовано педагогічні умови модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань майбутніх вихователів (забезпечення систематичного контролю з боку викладача за всіма видами самостійної та індивідуальної роботи кожного студента; введення комплексного критерію оцінювання якості навчальної роботи студентів; застосування сучасних методів поточного і періодичного контролю знань) в процесі вивчення навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» (дисципліна викладалася студентам III – IV курсу навчання на протязі 6 і 7 семестрів 2016-2017 і 2017-2018 н. р. Загальна кількість годин – 135, кредитів – 4,5, аудиторна робота – 78 годин, самостійна робота студента – 57 годин, підсумковий контроль – екзамен).

Реалізація першої педагогічної умови – забезпечення систематичного контролю з боку викладача за всіма видами самостійної та індивідуальної роботи кожного студента – передбачала таку організацію освітнього процесу, коли студенти ще перед початком вивчення педагогічної

дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» були ознайомлені з модульно-рейтинговою системою оцінювання результатів різних видів позааудиторної та аудиторної самостійної роботи, із формами контролю знань, умінь та навичок, видами контролю і методами контролю. Наявність різних видів контролю і обов'язкова систематичність контролю з боку викладача за всіма видами самостійної і індивідуальної роботи кожного студента, стимулювала студентів систематично працювати, мотивувала діяльність студентів, а обізнаність з оцінюванням (в балах) кожного виду роботи, стимулювала пізнавальну активність, бажання постійно підвищувати свій рейтинг під час вивчення навчальної педагогічної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки».

Реалізація другої педагогічної умови – введення комплексного критерію оцінювання якості навчальної роботи студентів – ґрунтувалася на тому, що визначати якість педагогічних знань студентів тільки за рівнем знань, умінь і навичок недоцільно. Тому з метою підвищення якості педагогічних знань і оптимізації системи їх оцінювання було введено додатково регулярне оцінювання роботи студентів протягом вивчення педагогічної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» за комплексним критерієм оцінювання якості навчальної роботи студентів (за показниками систематичності (за результатами поточної роботи студентів під час аудиторних занять); самоорганізованості (за результатами самостійної роботи студентів); активності (участь у роботі з удосконалення дидактичних матеріалів з навчальної дисципліни), інтересу до наукової роботи (написання наукових статей у співавторстві з науковим керівником, виступи з доповідями на студентських наукових конференціях).

Реалізація третьої педагогічної умови – застосування сучасних методів поточного і періодичного контролю знань – передбачала включення до системи оцінювання якості педагогічних знань студентів сучасних методів модульно-рейтингового оцінювання, а саме – есе (творів-роздумів), презентацій (наочного представлення інформації із використанням аудіовізуальних засобів), модульних контрольних робіт із завданнями різних рівнів складності (тестове завдання, завдання на визначення поняття, завдання на вміння довести свою думку, завдання творчого характеру), різних видів тестувань (із завданнями відкритої форми і завданнями закритої форми (альтернативні, з множинним вибором, на відновлення відповідності частин, на відповідність, на визначення причинної залежності, на встановлення правильної послідовності), захисту індивідуального навчально-дослідного завдання (навчального проекту, який виконувався у програмі Power point) з навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки».

Після завершення формувального експерименту для перевірки ефективності запроваджених педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань, було проведено прикінцеві зрізи. Як засвідчують одержані дані контрольного етапу експерименту (під час поточного, періодичного і підсумкового контролю знань (екзамену), в експериментальній групі (група ДОБ-4.2(д) відбулися значні позитивні зміни у підвищенні якості педагогічних знань студентів: високий рівень (90-100 балів) оцінювання якості педагогічних знань з навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» був виявлений у 36% студентів; достатній рівень (74-89 балів) оцінювання якості педагогічних знань визначився у 36% студентів; середній рівень (73-60 балів) був характерний для 16% студентів; низький рівень (59-1 бал) був зафіксований тільки у 12% студентів. Порівняно з результатами констатувального етапу експерименту, значно збільшилась кількість студентів з високим і достатнім рівнями оцінювання якості педагогічних знань і зменшилась кількість студентів з середнім і низьким рівнем оцінювання якості педагогічних знань. Такі дані свідчать про перехід більшості студентів експериментальної групи на якісно новий рівень оцінювання якості педагогічних знань.

Аналіз динаміки якості педагогічних знань студентів контрольної групи (група ДОБ-4.1(д) засвідчив екстенсивний характер якості їхніх знань: високий рівень (90-100 балів) оцінювання якості педагогічних знань з навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» був виявлений у 18% студентів; достатній рівень (74-89 балів) визначився у 32% студентів; середній рівень (73-60 балів) був характерний для 18% студентів; низький рівень (59-1 бал) оцінювання якості педагогічних знань був зафіксований у 32% студентів. Порівняно із результатами констатувального експерименту кількість студентів з високим рівнем оцінювання якості педагогічних знань залишилась без змін; зменшилась кількість студентів з достатнім рівнем (1 студент перейшов на середній рівень оцінювання) і дуже незначні зміни відбулися на низькому рівні (1 студент перейшов з цього рівня на середній).

Висновки перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, порівняльний аналіз результатів діагностики рівнів модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі експериментального дослідження засвідчив ефективність запропонованої системи оцінювання, а також ефективність

визначених і реалізованих педагогічних умов модульно-рейтингового оцінювання якості педагогічних знань студентів. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці інноваційних методів підсумкового контролю знань майбутніх вихователів.

Литература

Байдацька Н.М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у ВНЗ недержавної форми власності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Вінниця, 2007. 22 с.

Безсмолий Є. Б. Підготовка майбутніх магістрів з правознавства до викладацької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Рівне, 2015. 22 с.

Есаулов А. О. Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2005. 19с.

Ершова О. В. Повышение эффективности контроля учебной деятельности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. М., 2014. 23 с.

Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир, 2011. 21 с.

Корягін В. М., Блавт О. З. Педагогічні умови формування рухової компетенції у фізичному вихованні студентів спеціальних медичних груп. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2016. №3. С. 3-7.

Маковська О. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до викладацької діяльності в умовах магістратури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2013. 23 с.

Шинкаренко Л. В. Педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх соціологів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2015. 21 с.

Ямковий О. Ю. Педагогічні умови застосування технології тестового контролю у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 253 с.

Pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge

Kudriavtseva Olena²

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

The article is devoted to the problem dealing with the optimization of the assessment system of the future educators' knowledge. The purpose of the research is to scientifically substantiate and experimentally test the effectiveness of the pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge in the process of professional training at a pedagogical institution of higher education. The research methods are as follows: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific sources on the investigated problem), empirical (various methods of pedagogical control of the future educators' knowledge: current (pedagogical observation, oral questioning, testing), periodical (written control works, defence of papers), final (exam); pedagogical experiment (stating, forming, controlling stages). The content and results of the research. The essence of the notion "pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge" has been specified; different approaches of scientists to the definition of pedagogical conditions for assessing the quality of knowledge demonstrated by students majoring in different specialties have been considered. The stages of the experimental research (stating, forming, controlling) have been presented. The criteria and indicators have been determined; the levels (high, sufficient, intermediate, low) of the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge have been characterized. The results of the stating experiment have been presented. At the forming stage of the research, the pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the quality of the future educators' pedagogical knowledge within the experimental group were implemented: provision of a systematic control implemented by the teacher over all types of each student's independent and individual work; the introduction of a comprehensive criterion for assessing the

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Preschool Pedagogy at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

quality of students' work; application of modern methods of current and periodic knowledge control. The results of the controlling experiment which prove the effectiveness of the proposed pedagogical conditions for the modular-rating assessment of the of future educators' knowledge have been presented.

Keywords: higher education, future educators, assessment of knowledge, pedagogical conditions.

References

Baydats'ka, N.M. (2007). Pedagogicheskiye umnyye i istoricheskiye obyazannosti studentov, obuchayushchikhsya v VNZ v usloviyakh nederzhaniya [The pedagogical clever and historical responsibilities of students studying at a higher education institution under incontinence conditions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnitsa [in Ukrainian].

Bezsmoly, Ye.B. (2015). Pidhotovka maybutnikh mahistriv z pravoznavstva do vykladats'koyi diyal'nosti [Preparation of future masters in law in teaching]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].

Esaulov, A.O. Metodyka kontrolyu navchal'nykh dosyahnen' studentiv-ahrarynykiv u protsesi vyvchennya spetsial'nykh tekhnichnykh dystsyplin [Methods of control of educational achievements of agricultural students in the process of studying special technical disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Ivantsova, O.P. (2011). Zastosuvannya modul'no-reytnhovoyi systemy u protsesi fakhovoyi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey u koledzhakh [Application of the module-rating system in the process of professional preparation of students of economic specialties in colleges]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

Koryahin, V.M. & Blavt, O.Z. (2016). Pedahohichni umovy formuvannya rukhovoyi kompetentsiyi u fizychnomu vykhovanni studentiv spetsial'nykh medychnykh hrup [Pedagogical conditions of formation of motor competence in physical education of students of special medical groups]. *Teoriya ta metodyka fizychnoho vykhovannya – Theory and methodology of physical education*, 3, 3-7 [in Ukrainian].

Makovs'ka, O.A. (2013). Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do vykladats'koyi diyal'nosti v umovakh mahistratury [Preparation of future social educators for teaching activities in a magistracy]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil' [in Ukrainian].

Shynkarenko, L.V. (2015). Pedahohichni umovy formuvannya matematychnoyi kompetentnosti maybutnikh sotsiologiv u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Pedagogical conditions for the formation of mathematical competence of future sociologists in higher education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Yamkovyy, O.Yu. Pedahohichni umovy zastosuvannya tekhnolohiyi testovoho kontrolyu u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv [Pedagogical conditions of application of test control technology in professional training of future social educators]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Yershova, O.V. (2014). Povysheniye effektivnosti kontrolya uchebnoy deyatel'nosti studentov vuzov [Increasing the effectiveness of the control of the educational activities of university students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Accepted: June 24, 2019



Подолання сценічно-психологічного бар'єру в магістрантів у процесі їхньої вокальної підготовки

Кьон Наталя Георгіївна¹

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

E-mail: natkoehn@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7978-8720>

Цуй Шилін²

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

E-mail: natkoehn@hotmail.com

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх викладачів вокалу до виконавської діяльності. В центрі уваги – проблема психологічної готовності до прилюдного виконавства, яке суб'єктивно сприймається як стресова ситуація, що потребує психологічного, емоційного напруження, максимальної концентрації уваги й волевих зусиль. Зазначено особливо значущу роль психологічного стану для співака, зумовлену його відбиттям на фонаційно-співочих проявах, ступені емоційної яскравості, художній досконалості у створенні музичних образів.

Проаналізовано чинники незадовільного психологічного стану виконавців, яке визначається як сценічно-психологічний бар'єр; схарактеризовано особливості продуктивно-творчого й надмірного непродуктивного хвилювання, а також чинники їх прояву. Розглянуто три групи детермінант особистісно-психологічного стану майбутнього фахівця: функціональну; мотиваційно-характерологічну; операціональну.

Приділено увагу різновидам виконавської діяльності майбутнього викладача вокалу, які охоплюють виступи у звітно-академічних, конкурсних, концертно-просвітницьких, педагогічно-ілюстративних, студентсько-дозвіллевих формах, участь у яких суттєво відрізняється відповідальністю за якість здійсненого виступу та за його можливими наслідками.

Визначено значущість відповідності обраного для виступу репертуару актуальним можливостям співака, роль аутотренінгів, створення ситуацій успішності, ділових ігор та вокально-імпровізаційних діалогів для вдосконалення у студентів виконавсько-психологічного стану.

Ключові слова вокальне виконавство; майбутній викладач вокалу; сценічно-психологічний бар'єр, підготовка, магістранти, сценічна виконавська діяльність.

Вступ. Виконавська майстерність майбутнього викладача вокалу відіграє суттєву роль у його фаховій діяльності, адже прийом наслідування є чи не найголовнішим у методичному арсеналі вокальної педагогіки. Отже, від якості співу наставника значною мірою залежить і те, наскільки ефективним буде процес формування співацьких навичок у його студентів, майбутніх учителів музики. Натомість значна частка науковців і практиків визначає, що оволодіння фахівця навичками вокальної фонації та старанне розучування й підготовка співаком твору до виконання далеко не завжди гарантують успішність його прилюдного виконавства.

За свідченням викладачів, значна частка студентів у ситуації сценічного виступу співає значно гірше, чим на репетиціях. Причини цього вбачаються в тому, що спів перед слухачами посилює відповідальність вокаліста за якість своїх дій, особливо, якщо йдеться про їх оцінювання на іспиті або на конкурсі, тобто про спів, ступінь успішності якого буде мати певні наслідки. Ці міркування нерідко призводять до надмірного хвилювання співака – як у період, що передує виконавському процесу, так і безпосередньо під час виступу, що негативно відбивається на його якості.

Зазначимо, що більшість викладачів упевнені в тому, що вплинути на психологічний стан співака майже неможливо, а педагогічний арсенал позитивних впливів обмежується включенням

¹ кандидат педагогічних наук, приват-професор Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² аспірантка Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

студента в більш активну виконавську діяльність. Отже, йдеться про доволі пасивну позицію, побудовану на сподіваннях на те, що звичка до сцени та прилюдних виступів буде сприяти поліпшенню ситуації.

Натомість психологи зазначають, що часті виступи за умов відсутності позитивних зрушень і задоволення від якості своєї діяльності, викликають загрозу зникнення інтересу до діяльності, професійного «вигорання», навіть депресії або хворобливого стану. Отже, активізація виконавської діяльності співака, яка не приводить до відчутних позитивних результатів, може відіграти скоріше негативний, ніж позитивний вплив на психологічний стан співака та його сценічно-виконавську діяльність.

Отже, виникає запитання, чи існують можливості підготовки співака до сценічного виконавства таким чином, щоб він позбувся надмірного хвилювання й досяг оптимального рівня виконавсько-психологічної надійності. Недостатнє висвітлення цієї проблеми в науково-методичних публікаціях свідчить про необхідність та актуальність досліджень у цьому напрямі.

Мета та завдання дослідження. Мета статті – аналіз типових причин психологічної неготовності магістрантів до вокально-виконавської діяльності та обґрунтування методів подолання виконавсько-психологічних бар'єрів у процесі їхньої підготовки до майбутньої фахової діяльності.

Результати дослідження. Огляд літературних джерел та виклад основного матеріалу. Питання психологічної підготовки майбутніх музикантів до виконавської діяльності розглядалось такими психологами, як: Л. Бочкарьов, О. Саннікова, О. Санніков, А. Федорова, Д. Юник, які пов'язують успішність її здійснення за рахунок підвищення психологічної надійності, завадостійкості та виконавської надійності співака, вдосконалення його здатності до емоційно-вольової саморегуляції.

Ця проблематика також є предметом обговорень і дискусій видатних музикантів і педагогів, серед яких – Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Рахманінов, С. Савшинський, К. Мартінсон та ін. У їхніх працях містяться цінні поради з психологічної підготовки виконавця до концертного виступу, але, на жаль, ці рекомендації не систематизовано і не дають достатньо повного уявлення про методи подолання типових для співаків-початківців проблем психологічного характеру.

У розгляді зазначеного питання звернімося до досліджень психологів, які аналізують першоджерела психологічних станів особистості, зокрема – причини прояву підвищеної тривожності та характер їх впливу на якість діяльності особистості.

А. Федорова характеризує стан підвищеної тривожності як результат реакції організму на загрозову ситуацію та активізацію захисних механізмів особистості. Природу цього механізму дослідниця вбачає в тому, що на психофізіологічному рівні для свідомості індивіда суб'єктивно немає різниці між фізичною і психологічною небезпекою. Отже, якщо виконавець з тих чи тих причин оцінює сценічний виступ як загрозовий для себе, як ситуацію, в якій він переходить із зони комфорту до зони підвищеної невизначеності й відповідальності, в нього виникає «захисна реакція» у вигляді тривожності, яка, у свою чергу, виключає можливість заподіяння додаткових механізмів психологічного перенапруження – активізації уваги, мобілізації внутрішньої енергії, тобто – дій, шкідливих «з погляду організму» (Федорова, 1984).

Однією з таких ситуацій для більшості співаків і стає прилюдний виступ, особливо – якщо він здійснюється в умовах прискіпливого оцінювання (іспит, конкурс) або в присутності людини, думка якої для виконавця має високу суб'єктивну цінність.

Аналізуючи досвід спортсменів під час змагань, А. Алексєєв акцентує на тому, що суттєву роль у виникненні негативних переживань у період, що їм передує, та безпосередньо у процесі дій відіграють раніше пережиті невдачі, в результаті чого в суб'єкта діяльності виникає передчуття їх повторення в очікуваному змаганні (Алексєєв, 1969). Аналогічним є становище і в галузі музичного виконавства.

Усталена форма таких переживань та їх закріплення в підсвідомості співака визначаються О. Санніковою як синдром «сценічного бар'єру», під яким розуміється негативно забарвлені інтелектуальні, соматичні емоційні та поведінкові прояви, що виражаються в гальмуванні, опорі, обмеженні і, в результаті, у виникненні таких суб'єктивно непереборних перешкод, що блокують сценічну діяльність, заважають досягненню успіху і долаються тільки в процесі певної психологічної роботи» (Саннікова, 2014: 22).

Враховуючи те, що майбутній викладач фахово-виконавських дисциплін має демонструвати свою майстерність не тільки в умовах сценічного виступу, а й у повсякденній роботі із своїми вихованцями, сформованість у нього незадовільного психологічного стану, пов'язаного з виконавством, визначає як сценічно-психологічний бар'єр виконавця. Ознаками його прояву стають усталене негативно-тривожне передчуття фахівця перед кожним виступом, прояв непродуктивного

хвилювання в ситуаціях, які потребують демонстрації оптимального рівня власної виконавської майстерності у різних формах вокально-виконавської діяльності, зокрема – на заняттях з педагогічної практики, де викладач має надавати своїм вихованцям приклади звучання тих чи тих фрагментів твору тощо.

Додамо, що особливо помітно впливає характер психологічного стану музиканта на виконавську діяльність саме вокалістів, адже тривожність і знервованість особистості відбиваються насамперед на диханні та стані м'язово-співочого апарату і тим самим спричиняє руйнівний вплив на вже напрацьовані вокально-виконавські навички (особливо – якщо вони ще недостатньо міцні), а з цим – і на емоційність, виразність, змістовність виконання.

Отже, у процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу необхідно враховувати типові та індивідуалізовані чинники прояву негативних станів у співаків та застосовувати спеціальні методи упередження в них підвищеної тривожності, формування виконавсько-психологічного бар'єру і тим самим сприяти їхній психологічній підготовці як до власної співочої діяльності, так і до застосування засобів їх уникнення в роботі із своїми майбутніми вихованцями.

У розгляді чинників, які зумовлюють виникнення виконавсько-психологічного бар'єру та пошуку способів їх подолання, виходимо з концепції Б. Ананьєва, який виділив три групи детермінант особистісно-психологічних станів майбутнього фахівця:

- функціональні, зумовлені особливостями темпераменту, нервової системи особистості;
- мотиваційно-характерологічні, пов'язані з ціннісними орієнтирами, мотивами діяльності, рівнем домагань особистості, її індивідуальними властивостями та поведінковими рисами;
- операціональні, які проявляються у здатності засвоювати та самостійно застосовувати засвоєні знання, навички, накопичений досвід.

Аналізу чинників першого роду присвячені дослідження М. Блинової, Л. Бочкарьова, В. Міщанчук, Д. Юника, О. Саннікова та інших дослідників. Більшість фахівців уважають, що «... емоційгенні чинники-стреси завжди переломлюються через призму особистісних властивостей – екстремальна ситуація, що стає особливою для одних, та досить звичайною для інших. З цього приводу Г. Прокоф'єв писав, що «...формувати виконавця означає формувати вміння і особистісні якості, необхідні для людини, діяльність якої передбачає неодноразові виступи на естраді» (Прокоф'єв, 1956: 244).

Втім, за даними А. Федорової, надзвичайно цікавого висновку дійшли психологи стосовно того, що загальна тривожність особистості і сценічна тривожність далеко не завжди корелюють. Отже, причини виникнення у студентів сценічного бар'єру потрібно шукати передусім не у їхньому типі нервової системи, темпераменті та загальному психологічному стані, а в особливостях ставлення співака до виконавського процесу, його вмінні володіти своїми думками і емоціями під час виконавства, здійснювати емоційно-вольову саморегуляцію, та в якості його мистецько-художньої, загально-музичної та вокально-фонаційної навченості (Федорова, 1984).

Важливою умовою упередження прояву вокально-виконавського психологічного бар'єру науковці вважають досягнення гармонії інтуїції і розуму, почуттів і самоконтролю, здатність до концентрації та розподілу уваги між співочими діями, емоційним перевтіленням та спостереженням за своїми діями, здатність яку психологи пов'язують з високим станом розвитку інтелекту та емоційно-регулятивних здатностей особистості. Не менш важливо для виконавця утримувати в уяві прикінцеву мету – відтворення замислу автора у власній інтерпретації та здійснення художнього впливу на слухачів.

Так, Федір Шаляпін писав: «Я ні на хвилину не розстаюсь із своєю свідомістю на сцені. Ні на секунду не гублю здатність і звичку контролювати гармонію дій. Чи правильно стоїть нога? Чи в гармонії положення тіла з тим переживанням, яке я маю відобразити? Я бачу кожен крок, я чую кожен шепіт навколо себе...» (Шаляпін, 1959: 121).

Усе зазначене свідчить про необхідність синтезу інтуїції як основи безпосередності, творчої імпровізаційної активності зі свідомо-контрольованим ставленням вокаліста до виконавського процесу, що додає співаку цілеспрямованості у виконавській інтерпретації, впевненості й віри у свої можливості, здатності відчувати задоволення від опосередковано-творчого спілкування з авторами твору та сугестивно-виконавської комунікації зі слухачами.

Зрозуміло, що одним із важливих способів запобігання стану виконавсько-психологічного бар'єру в студентів є організація тренінгів з вдосконалення в них необхідних співаку емоційно-вольових та виконавських властивостей, зокрема – здатності до концентрації й розподілу слухової, сценічно-ситуативної уваги, оволодіння способами емоційного вживання, технологіями релаксації, самонавіювання, самопідтримки, які поєднуються з процесом фонації та вправами на дихання і

забезпечують вдосконалення навичок виразно-варіативного, художнього інтонування, включення у вокально-діалогові імпровізації (Міщанчук, 2015).

У визначенні головних чинників мотиваційно-характерологічного типу, що впливають на виконавський процес, маємо враховувати, що суб'єктно-мотиваційне обґрунтування всякого роду діяльності є різноманітним і неоднорідним. У класифікації мотивів, які впливають на процес вокально-педагогічної освіти майбутніх фахівців звернімося до їх розмежування, пропонуваного М. Ярошевським, який класифікує мотиви за ознаками зовнішнього та внутрішнього типу по відношенню до змісту діяльності. До перших належать, наприклад, вимоги начального плану, мотиви професійного вдосконалення, пов'язані з бажанням отримати високу посаду, підвищити свій престиж, сподобатися комусь тощо. До внутрішніх мотивів відносять такі, які збігаються повністю або суттєвою часткою зі змістом та метою самої діяльності (Ярошевський, 1985). У цьому випадку це передусім захоплення музичним мистецтвом, потяг до інтерпретації творів та втілення їх художньо-образного змісту у власній вокальній діяльності, потреба у самовираженні через спів, у виконанні-спілкуванні зі слухачами, досягненні впливу на їхнє сприйняття й переживання у своєму виступі.

Спрямованість мотиваційної сфери виконавців відіграє вирішальну роль і на «передстартовому стані» співаків, на характері їхнього хвилювання. Перш за все, зауважимо, що в діяльності виконавця будь якого жанру, будь то актор, танцюрист чи музикант, хвилювання, пов'язане зі виступом, є майже неминучим, але його роль і характер можуть мати різні вектори впливу на виконавський процес. Так, в одних випадках хвилювання приводить до того, що співак не володіє собою, в нього з'являються знервованість, тремор, розгубленість, які суттєво заважають йому діяти в суб'єктивно-оптимальному режимі. В іншому випадку «передстартове» хвилювання спрацьовує як позитивний сигнал до включення додаткових механізмів, що сприяють концентрації уваги, зібраності й зосередженості на поточних завданнях, додають ясності мислення й уявлення, цілеспрямованості у плануванні, прогнозуванні та виконанні своїх дій.

Отже, схвилюваність такого типу зумовлює досягнення виконавцем натхнення, а його виступу додає піднесеності, внутрішньої енергійності, сугестивності, які дозволяють йому здійснювати на сприйняття слухачів емоційно-психологічний, художній вплив. Тому не випадково такий різновид хвилювання К. Станіславський називав «хвилюванням в образі», на відміну від хвилювання поза образом, наприклад – за результатами свого виступу, за свій імідж, популярність тощо (Станіславський, 2008).

Науковці та музиканти-практики визначають, що домінування під час виступу на сцені стану натхнення подавляє у виконавців ті види збудження, які можуть викликати надмірне, непродуктивне естрадне хвилювання. Психологічними засадами цього явища стає те, що в силу властивості домінантного стану поєднувати, «підсумовувати» роздрібні подразники, у виконавця підвищуються інтенсивність і сконцентрованість уваги, більш яскравими стають прояви емоцій і це позитивно впливає на якість виконавського процесу. З цього погляду надзвичайно важливо навчити майбутнього співака концентрувати увагу не на своєму переживанні й бажанні отримати «зовнішню винагороду», а на глибокому й усвідомленому ставленні до процесу втілення художньо-образного змісту твору, формувати в нього здатність контролювати перебіг «музичних подій», динаміку розвитку створюваного художнього образу і тим самим досягати бажаної виразності й логічності його будови та яскравого емоційного впливу на слухачів.

Саме мотиви такого роду, як зазначив Л. Бочкар'єв, сприяють більш глибокому проникненню в авторський замисел творів, наполегливій роботі над ними, своєю майстерністю, стимулюють досягнення оптимального творчого естрадного самопочуття (Бочкар'єв, 1997: 221).

У розгляді операціональних чинників, які сприяють психологічній надійності виконавця, виділимо, по-перше, здатність грамотно підходити до усвідомлення структури твору, яка базується на навичках його аналізу й запам'ятовування: адже тільки за цих умов у співака формується його міцне слухове уявлення та здатність до осмисленого виконання (Міщанчук, 2015).

Слід зважити на те, що виконавська діяльність студентів відбувається в різних умовах і ситуаціях, викарбовуючись у процесі отримання ними освіти і завдяки виступам у процесі звітних академічних заліків, просвітницьких та розважальних концертах, конкурсах, на заняттях зі своїми вихованцями з педагогічної практики. За різних обставин змінюється і ступінь психологічної напруги виконавця. У зв'язку з цим є сенс залучати студентів, у яких є проблеми зі станом психологічної готовності, до участі в студентській самодіяльності, виконавства на заняттях з музичного виховання та семінарах з історії музики з метою ілюстрації своєї доповіді, до виступів у концертах просвітницького характеру тощо.

Отже, підготовка майбутніх викладачів до прилюдної виконавської діяльності становить важливий компонент формування майбутнього музиканта-виконавця. Успішність його виступу на

сцені буде безпосередньо залежати від якості і надійності вивчених творів, їх відповідності актуальним можливостям виконавця, від усвідомлення ним сутності музично-виконавської діяльності як духовного спілкування із творцями музичних феноменів.

З метою забезпечення поступового й цілеспрямованого впливу на процес підготовки виконавця до прилюдного виконання певного репертуару, визначимо етапи роботи над ним та визначимо головні завдання, що виникають на кожному із них. На думку Л. Бочкарьова, першим настановним імпульсом стає визначення терміну запланованого виступу, який формує настанову музиканта на підготовку до нього (Бочкарёв, 1997: 220). Наступний момент – формування продуктивних мотивів і усвідомлення студентом необхідних кроків, які мають забезпечити успіх. Їх складником має стати визначення сильних сторін музичної і вокальної навченості та недоліків, яких необхідно позбавитися, щоб досягти впевненості й надійності у виконанні того чи того твору.

До чинників, які викликають занепокоєння вокаліста, його підвищену тривожність, відносять завищену складність репертуару, що вноситься на сцену, та, поряд з цим, – усвідомлення самим співаком того, що виконання останнього ще недосить забезпечене навичками, яких потребує впевнене, бездоганне й натхненне виконання.

Додамо, що цей недолік негативно впливає і на якість заповідання тих виконавських навичок, які начебто й сформовані, але недостатньо автоматизовані, тому за умов стресової ситуації співак губить їх та повертається до старих недоліків, властивих у минулому. Цей феномен науковці визначають як «роз-автоматизацію», як порушення рефлексійно-координаційних зв'язків (Бернштейн, 1990).

Вирішальним у доборі репертуару, який вноситься на прилюдне виконавство, на погляд, має стати впевненість у сформованості технічно-складних виконавських навичок, потрібних для виконання того чи того твору. Зазначимо, що їх формування бажано здійснювати не на матеріалі твору, а у спеціально створених вправах, відповідним чином дібраних вокалізах. У такий спосіб має формуватися базова основа певних виконавських навичок, наприклад – утримання високої вокальної позиції у стрибках мелодії вниз на широкий інтервал, здатність до їх варіативного виконання – у різній теситурі, динаміці, різних темпах, що забезпечить надалі впевнене виконання аналогічних елементів у художньому творі та скоротить час на його технічну підготовку і дозволить концентруватися на завдання художньо-виконавського порядку.

Наступну підготовчу фазу пов'язуємо із процесом освоєння тексту твору, в якому важливо забезпечити єдність аналітично-інтелектуального, слухового, фонаційно-технологічного та інтерпретаційно-творчого компонентів його озвучення. Їх поєднання базується на синтезі інтуїції як основи емоційно-особистісного стану та свідомо-контрольованих дій, які стають серцевиною перебігу виконавського процесу.

З цього випливає значущість формування в студентів здатності до аналізу й свідомого засвоєння тексту твору у всіх його структурних компонентах: вербальних, мелодико-інтонаційних, синтаксичних, композиційних тощо. Адже механічна пам'ять, на яку покладається більшість вокалістів, ненадійна і може у будь-яку мить, особливо – у стресовій (сценічній) ситуації, підвести виконавця. Усвідомлення структури твору допомагає і уточненню його емоційно-сміслової інтерпретації, втіленню його художньо-образного змісту в динаміці розвитку та потребує від студентів внутрішньої активності й самостійності мислення, здатності до пошуково-творчої діяльності. За таких умов у виконавця поступово складається й поглиблюється власний інтерпретаційний інваріант твору, виникає його «суб'єктивно-емоційна програма» (за В. Ражниковим), формується вміння утримувати цілісно-симультанний образ музичного феномену, втілювати у співі глибокі художні емоції та досягати послідовно-динамічного розвитку музичного образу (Ражников, 1975).

Доречно буде акцентувати увагу на тому, що саме усвідомлене ставлення виконавця до музичного тексту становить основу і його впевненого запам'ятовування та безпомилкового виконання. Не випадково М. Римський-Корсаков уважав чи не найголовнішою причиною невпевненості виконавця «механічне», не осмислене володіння музичним текстом.

Значущість єдності інтелектуальної та емоційної сфер виконавця, їх спрямованості на виконання творчого завдання підкреслював і К. Станіславський. На його думку, у виконавському процесі найважливішу роль відіграють інтелект, здатність до самоаналізу, контроль за тим, щоб художня емоція не підмінялась афектованим збудженням або повсякденним, побутовим «переживанням за себе», що заважає успішному виконанню творчого завдання (Станіславський, 2008).

Остання фаза – репетиційна, сутність якої полягає у перевірці стану готовності твору, наданні його виконанню комунікативної спрямованості. З цього погляду, надзвичайно важливо під час репетицій стимулювати уяву співака, спонукати його, з одного боку, до яскравого й контрольованого

виконання твору, з іншого боку – до відчуття наповненої слухачами зали, співу як звертання до них, особистої сповіді автора та самого виконавця.

Як зазначає Л. Бочкар'єв, особливого значення в цей період набуває усвідомлення ситуації, в якій має відбуватися відповідальне виконання: адже саме з цим фактом пов'язується міра відповідальності, психологічного напруження співака. Тому перед особливо важливими виступами викладачі нерідко організують «проміжні» випробовування, що дозволяє зняти напругу «першого виконання», перевірити ступінь готовності вокаліста до «винесення на публіку» твору, виявити можливі недоліки й проблеми та доопрацювати їх. Позитивний вплив на стан виконавця мають здійснювати їх залучення до спеціальних тренінгів на самонавіювання, до ділових ігор – «виступу» в уявній залі, участь у спеціально організованих прослуховуваннях перед студентською аудиторією (Бочкар'єв, 1997).

Враховуючи те, що на стан виконавця впливають величина зали, її акустичні особливості, доцільно тренувати виконання співаком програми у різних обставинах, навчати його у психологічно складних (передусім – конкурсних) ситуаціях застосовувати рекомендований К. Станіславським прийом «сценічної самотності», зосередження на творчому процесі, а не на ситуативних обставинах (Станіславський, 2008).

Висновки. Отже, підготовка магістрантів до виконавської діяльності має включати в себе спонукання до свідомого вивчення тесту твору, формування у співаків його цілісного та диференційованого уявлення, здатності до поєднання інтуїції та самоконтролю, сприяти вдосконаленню загально-психологічних та специфічно-музичних властивостей – мислення, творчої уяви, певної імпровізаційності засобів співочої виразності, здатності до емоційно-вольової саморегуляції і сугестивно-художнього впливу на слухачів, на засадах чого уможливаються натхненне й художньо досконале виконавство, майстерність духовного спілкування із слухачами.

Подальшого дослідження заслуговують проблеми індивідуалізації методики упередження у співаків виконавсько-психологічного бар'єру та вдосконалення в них здатності творчого самоволодіння під час сценічного виступу.

Література

- Алексеев А. В. Из опыта обучения спортсменов психорегулирующей тренировке. *Некоторые вопросы практики спортивной психологии*. Москва. 1969, 41-56.
- Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. Москва, Наука. 1990, 494.
- Бочкар'єв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва, Институт психологи РАН. 1997. 456 с.
- Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио. Одесса. 2005, 173 с.
- Міщанчук В. М. Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2015, 20.
- Прокоф'єв Г. П. Формирование музыканта-исполнителя. Москва, 1956. 298.
- Ражников В. Резервы музыкальной педагогики. Москва. 1975. 37.
- Саннікова О. П. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід. [Монографія]. Одеса. 2014, 236.
- Станіславський К. С. Работа актера над собой. Артисты. Режиссер. Театр. Москва. 2008. 490.
- Федорова А. Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности. *Вопросы психологии*. 1984, №4, 101-104.
- Шалыпин Ф. И. Литературное наследство: В 2-х т. Москва, Искусство, 1959, Т. 1. 768.
- Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд. Москва, Мысль. 1985, 575.

Overcoming the stage-psychological barrier in the process of training masters in vocal

Koehn Natalya³

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

Cui Shiling⁴

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

³ Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁴ Postgraduate student at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

The article deals with the problem of future vocal teachers training in performance activity. The author has focused on the psychological readiness for public performance, which is subjectively perceived as a stressful situation requiring psychological, emotional strain, maximum concentration of attention and volitional effort. A significant role of the psychological state for the singer caused by his/her reflection on the phonation-singing aspects; the degree of emotional brightness, artistic perfection in the creation of musical images has been specified.

The author has analysed the works of musical psychologists and representatives of theatrical and musical arts in relation to the factors of the performers' unsatisfactory psychological state. Some features of productive and creative as well as excessive unproductive unrest alongside with its causes have been described. Three groups of determinants of the future professional's personal psychological state have been considered: functional; motivational-characterological and operational. A special attention was paid to the types of the future vocal coaches' performance activity such as performances in the form of academic reporting, contests, concerts and other educational events, pedagogical-illustrative methods as well as students' entertainment. The participation in these activities is significantly different in the extent of responsibility for the performance quality and its possible consequences.

It has been pointed out how significant it is to choose the repertoire for the performance in accordance with vocalist's real abilities, to hold auto trainings, to create «situations of success», role play and vocal-improvisation games in order to improve students' performing-psychological state.

Keywords: vocal performance; future vocal teacher (coach); stage-psychological barriers, training, master students, stage-performing activity.

References

- Alekseyev, A.V. (1969). Iz opyta obucheniya sportsmenov psikhoreguliruyushchey trenirovke [From the experience of training athletes in psycho-regulating training]. *Nekotoryye voprosy praktiki sportivnoy psikhologii – Some issues of practice are sports psychologists*. Moscow, 41-56 [in Russian].
- Bernshteyn, N.A. (1990). *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of movements and activity]. Moscow, Nauka [in Russian].
- Bochkarov, L.L. (1997). *Psikhologiya muzykal'noy deyatelnosti* [Psychology of musical activity]. Moscow, Institut psikhologii RAN [in Russian].
- Fedorova, A. (1984). Intuitsiya v muzykal'no-iskolnitel'skoy deyatelnosti [Intuition in musical and performing activities]. *Voprosy psikhologii – Psychology Issues*, 4, 101-104 [in Russian].
- Koehn, N.G. (2005). *Stilisticheskoye sol'fedzhio* [Stylistic solfeggio]. Odessa [in Russian].
- Mishchanchuk, V.M. (2015). Metodika vikoristannya sugestivnikh tekhnologiy u muzichno-vikonavs'kyy pidgotovtsi maybutnikh uchiteliv muziki [Methodology of Victorian Sustainable Technologies at the Musical-Viconavian Training Maybutnih Musical Teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Prokof'yev, G.P. (1956). *Formirovaniye muzykanta-iskolnitelya* [Formation of a performing musician]. Moscow [in Russian].
- Razhnikov, V. (1975). *Rezervy muzykal'noy pedagogiki* [Formation of a performing musician]. Moscow [in Russian].
- Sannikova, O.P. (2014). *Stsenichniy bar'eri: diferentsial'no-psikhologichniy pidkid*. [Scenic Bar'eri: Differential Psychological Piddhid]. Odesa [in Russian].
- Shalyapin, F.I. (1959). *Literaturnoye nasledstvo* [Literary heritage] (Vol. 1). Moscow, Iskusstvo [in Russian].
- Stanislavskiy, K.S. (2008). *Rabota aktera nad soboy. Artistry. Rezhisser. Teatr*. [The work of an actor over himself. Artists Directed by Theater]. Moscow. Iskusstvo, (Vol.1) [in Russian].
- Yaroshevskiy, M.G. *Istoriya psikhologii* [History psychologists]. Moscow: Mysl' [in Russian].

Accepted: June 27, 2019



Онтопсихологічні аспекти художньої комунікації в контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти

Зайцева Алла Віталіївна¹

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

E-mail: alla_diez@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0986-6284>

Козир Алла Володимирівна²

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

E-mail kozyr7@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7138-6874>

У статті актуалізовано проблему підвищення якості підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти. На основі використання методів теоретичного аналізу, узагальнення, абстрагування з'ясовано стан дослідженості наукової проблеми, виокремлено світоглядні позиції дослідників, пов'язані з онтологічним змістом мистецького спілкування. Розглянуто наукові концептуальні напрями визначення сутності феноменів «художня комунікація», «онтологічні аспекти буття» у контексті: філософських концепцій (М. Бахтін, М. Бубер, М. Каган, В. Франкл та ін.), онтологічних умов комунікації в герменевтичній парадигмі (Г. Гадамер, П. Рікер); онтологічних ідей філософів екзистенціалістів, представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей), теоретичних концепцій онтологічного виміру «буття» суб'єктів художньо-освітнього процесу (Н. Гуральник, О. Єременко, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.). Використано метод синтезу, що уможливив помірковане формулювання авторської дефініції. Представлено феноменологію комунікації в художньо-освітній проекції як вектору гуманістичної спрямованості суб'єктів взаємодії з мистецтвом на усвідомлення і корекцію власного суб'єктивного розвитку. Акцентовано увагу на впровадженні екзистенційно-рефлексивного підходу, що уможливлює досягнення узгодженості онтологічних позицій викладача і студента у процесі спілкування з мистецтвом. Обґрунтовано авторську позицію, згідно з якою комунікація детермінована глибинним онтопсихологічним зв'язком двох особистостей, зорієнтованих на зустріч з іншим буттям і передбачає досягнення між ними духовної єдності у сумісній творчості.

Ключові слова: вища мистецька освіта, майбутній вчитель музики, екзистенційно-рефлексивний підхід, онтопсихологічні аспекти, цінності, смисли, художня комунікація.

Вступ. Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку вищої мистецької освіти є пошук нових підходів до підвищення рівня її відповідності викликам сьогодення. У наш час глобальних інноваційних зрушень у мистецько-освітній сфері відбувається перехід до людино-зорієнтованих моделей взаємодії, актуалізується пошук онтопсихологічних аспектів буття суб'єктів художньо-комунікативного процесу.

Аналіз перспективних напрямів трансформації сучасної мистецької освіти, теоретичний аналіз наукових праць комунікативного контенту, їх узагальнення, а саме: філософських концепцій (М. Бахтін, М. Бубер, М. Гайдеггер, М. Каган, А. Камю, А. Ленгле, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, К. Ясперс, В. Шлейермахер та ін.), онтологічних ідей філософів екзистенціалістів, представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей), концептуальних положень класичної психології, педагогіки щодо діалогово-комунікативної сутності мистецтва та природи художньої творчості (Ю. Борєв, Л. Виготський, Г. Гадамер, М. Каган, І. Корсакова, М. Киященко, О. Лосєв, Ю. Лотман, В. Медушевський, О. Мелік-Пашаєв, В. Петрушин, Л. Слуцька, Г. Тарасов та ін.); психологічних механізмів педагогічного спілкування (Г. Балл, Л. Виготський, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Костюк,

¹ доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

² доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

О. Леонтьєв, К. Роджерс, І. Страхов, І. Синиця та ін.); культурологічних аспектів теорії комунікації (В. Біблер, М. Бубер, М. Каган, Ю. Лотман, Е. Levinas, Л. Столович та ін.); онтологічних умов комунікації в герменевтичній парадигмі (Г. Гадамер, П. Рікер); теоретичних концепцій щодо онтологічного виміру «співбуття» суб'єктів художньо-освітнього процесу (Н. Гуральник, О. Єременко, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.) засвідчує, що характерною особливістю сучасного етапу розвитку педагогічної науки є співіснування багатьох парадигм, зміна освітніх парадигм. Зазначимо, що опора на методологічні принципи додатковості, діалогічності та полілогічності, теорії самоорганізації і холізму є теоретичним підґрунтям, сутністю сучасних науково-парадигмальних позицій. Зміна освітніх парадигм зумовлюється відходом від класичної філософії, пріоритетними векторами становлення нової освітньої парадигми виступають феноменологічний, екзистенційний та культурологічний підходи, що сприяють підвищенню аксіологічної спрямованості освітнього процесу, зумовлюють його гуманістичну спрямованість. Некласичний спосіб мислення презентує освітній процес як діалог, комунікацію.

Отже, вплив поліпарадигмальності цивілізаційного буття вимагає певного переосмислення освітніх ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до виховання цілісної особистості, здатної до зустрічі з іншим буттям, досягнення між ними духовної єдності у сумісній творчості. Недостатне теоретичне уявлення про сутність феномену, потреба в осмисленні онтологічних аспектів «буття» суб'єктів художньо-освітнього процесу, їх актуалізація на рівні парадигмальних трансформаційних процесів у системі сучасної мистецької освіти зумовлює мету даної статті.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є обґрунтування актуальності пошуку онтопсихологічних аспектів художньої комунікації в процесі взаємодії з мистецтвом.

Матеріали та методи дослідження. У статті використано методи теоретичного аналізу, узагальнення та абстрагування для з'ясування стану вивчення наукової проблеми, встановлення світоглядних позицій дослідників щодо визначення цілісного теоретичного уявлення про сутність досліджуваного феномена. Використано метод синтезу, що уможливив помірковане формулювання авторської дефініції.

Результати дослідження. Курс глобальних цивілізаційних процесів на демократизацію, відкритість світової освіти, її доступність актуалізує суспільний попит на пошук нових моделей, які не обмежені трансляцією знань, а пов'язані з реалізацією людського призначення особистості у світовому освітньому просторі. Якщо розглядати феномен освіти у широкому соціокультурному контексті, можна дійти висновку, що освіта – завжди означає для індивіда можливість розкриття його сутнісних сил (О. Асмолов, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Франкл та ін.). Ця можливість реалізується особистістю, насамперед, в пошуках сенсу буття. «Бути людиною, – вказує В. Франкл, – це означає виходити за межі самого себе... сутність людського існування полягає в його самотрансценденції» (Франкл, 1990 : 51).

Акцентуація онтологічного розвитку кожної людини (постійний саморух особистості у напрямі розкриття її індивідуально-особистісних здібностей), а також переорієнтація системи освіти на особистісний розвиток і самоствердження особистості зумовлює розуміння комунікації як універсальної умови людського буття, засобу отримання знань, осмислення емоційних реакцій на отриману інформацію про різноманітні аспекти буття. Онтопсихологія – від грец. *ὄντος* [ontos] (бути), *λόγος* [logos] (вивчення) і *ψυχή* [psyche] (душа) – наука про сутність людини з позиції її відповідності законам буття, гармонії, духовності. Основи онтопсихології були закладені гуманістично-орієнтованими психологами (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мей та ін.). Онтопсихологія задає особливий ракурс розгляду проблеми комунікації, робить можливим наповнення концепту комунікації новими смислами. Онтопсихологічний вимір комунікації зорієнтовує до вивчення індивідуально-особистісного розвитку майбутніх фахівців у площині їхньої взаємодії із соціокультурним (мистецько-художнім) і освітнім (фахово-зорієтованим середовищем).

У музичному мистецтві процес комунікації відрізняється своїми особливими специфічними характеристиками. Це пояснюється тим, що музична мова є символічною, невербальною. Поряд з цим, обов'язковим засобом художньо-комунікативних процесів є художня інформація, особливістю якої є її сприймання, що містить як раціональний (розуміння), так і емоційний складник – переживання відповідних почуттів, емоцій, станів. Як відзначає О. Лосєв, музичне мистецтво, зображаючи художню ідею, обов'язково виражає її найвищий рівень буття (Лосєв, 2012:124-126) – первинне становлення образу чи афекту.

Якщо мислення, як загальна філософсько-психологічна категорія, є процесом відображення об'єктивної дійсності, то художня дійсність, як відображення перетвореної у художній творчості дійсності, є «... енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття» (Кондрацька,

2003: 7-11). В процесі такої взаємодії відбувається усвідомлення прагнення вийти за межі рольових відносин на духовний вимір спів-буття у художньо-комунікативному процесі.

Залучення концепції художньо-естетичного діалогізму до системи професійної мистецької освіти, що базується на ідеях М. Бубера, Е. Гуссерля, А. Шютца, Е. Левінаса, С. Франка, М. Бахтіна, дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами комунікації, що відчують почуття взаємного інтересу, здатні до художньо-естетичного діалогу, творення простору художньої культури.

Категорія «художність» у науковій літературі часто ототожнюється з категоріями «образ світу», «художня картина світу», зображені в мистецтві (В. Медушевський, Б. Яворський, В. Біблер, Г. Гачев, Б. Мейлах та інші). На думку науковців, це «комплекс ... уявлень про світ, за допомогою якого свідомість людини упорядковує картину світу (Біблер, 1991). У мистецтві, яке створює художню картину світу, говоримо про художню свідомість, що забезпечує процеси сприйняття та упорядкування уявлень про світ. Художня свідомість окремої особистості має своєрідний каркас «індивідуальної картини світу» – взаємопов'язану та емоційно забарвлену систему образів, – не тільки зорових, а й звукових, смакових, дотикових та ін.

Розкриваючи сутність мистецтва як естетичного феномену, О. Лосєв відзначає, що художник «...творить щось одне визначене, а виходить – дві сфери буття відразу, бо творене їм щось є якраз тотожність двох сфер буття, образу і первообразу одночасно» (Лосєв, 2010: 315-335). Музику філософ вважає найчистішою й ідеальною формою мистецтва, в якій він вбачає не тільки зображення людських почуттів і рухів душі, але й самовираження космічного джерела, що дозволяє людині знайти повноту самого буття, долучитися до Абсолюту. За твердженням О. Лосєва, чисте музичне буття є безумовне самоствердження, що не потребує для себе ніяких інших підстав, крім себе самого, і, оскільки «музична істина дорівнює музичному буттю і музичне буття дорівнює музичній нормі» (там само), осягнення такої істини і норми можливе лише за умови «розумового споглядання», коли думка (інтуїтивне «бачення»; переживання, осяяне інтелектом) дозволяє «рухати себе згідно з його власними внутрішніми законами, аж ніяк не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе й не порушуючи самостійності предмета...» (Лосєв, 2012: 178). Слушною є ідея про те, що «для вираження недостатнім є смисл або поняття само по собі. Виразне буття є завжди синтезом двох планів, одного – найбільш зовнішнього, очевидного, і другого – внутрішнього, що осмислює та передбачає...». «Музичне буття, на думку філософа, тому так інтимно переживається людиною, що у ньому вона знаходить найінтимніший доторк до буття, від неї далекого... чисте музичне буття є безумовне самоствердження, що не потребує для себе ніяких інших підстав, крім себе самого, і, оскільки «музична істина дорівнює музичному буттю і музичне буття дорівнює музичній нормі» (там само), осягнення такої істини і норми можливе лише за умови «розумового споглядання», коли думка (інтуїтивне «бачення»; переживання, осяяне інтелектом) дозволяє «рухати себе згідно з його власними внутрішніми законами, аж ніяк не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе й не порушуючи самостійності предмета...» (Лосєв, 2012: 178).

Оскільки твір мистецтва є засобом комунікації (a mean of communication), за допомогою якого відбувається обмін (exchange) художніми цінностями (artistic values) між учителем і учнем, важливо у процесі взаємодії створити умови для спільного «проживання» ними естетичної ідеї, мисленнєвого переживання та узагальнення етичних смислів, закодovаних у композиторському творі. У процесі співпереживання-осмислення відбувається художнє переплавлення їхніх емоцій і почуттів, онтопсихологічних смислів, які народжуються «тут і тепер».

Поглиблення духовно-особистісних зв'язків з музикою, осягнення художнього світу певного музичного твору передбачає виявлення не тільки художньо-естетичної (об'єктивної), але й особистісної (суб'єктивної) її значущості, актуалізацію життєвого і музичного досвіду вчителя музичного мистецтва. Для вчителя музики спілкування є багатогранною формою взаємодії: це і спілкування з музикою, через музику з учнями з метою осягнення музики, розкриття художнього образу в музичному творі тощо. Партитура комунікативних дій учителя має бути зрежисована за силою емоційного впливу окремих музичних творів та психологічних особливостей їх сприйняття учнями.

Якщо звукова матеріальність активізує когнітивні процеси у художньому спілкуванні, то вихід учителя і учня у сферу асоціативних смислових зв'язків зі світом, що виходить за межі музики, є комунікативно спрямованим процесом, комунікативні зв'язки в якому розгортаються в кількох напрямках і можуть носити як синтетичний комунікативно-пізнавальний, так і комунікативно-творчий характер за допомогою включення художніх емоцій-переживань, які відрізняються від життєвих емоцій високою інтелектуальністю. Зокрема, І. Зязюн наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних

складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім через почуття і переживання особистості, дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей (Зязюн, 2008).

Отже, у процесі осягнення художньо-образної основи музичного твору суб'єкти взаємодії не тільки виявляють ставлення до художнього змісту мистецького твору, а й безпосередньо переживають його, знаходяться у найінтимнішому духовному контакті з його буттям. На думку багатьох дослідників (І. Бех, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), екзистенційний вимір духовності характеризується процесом актуалізації смислу буття (духу), що реалізується через самотворчість особистості. Результатом самотворчості є особистісно-психологічний стан – «переживання духовності». Згадаймо, що Г. Сковорода уявляв існування людини не стільки з позицій «мислячої істоти», скільки з позицій специфічного роду її духовно-сердечного буття, онтологічності суб'єкта. Ідея «сродності» у Г. Сковороди – це своєрідний механізм гармонізації мікро і макрокосму, спосіб творчого освоєння особистістю довколишнього світу.

Оскільки специфіка спілкування на ґрунті мистецтва зумовлена можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам, сконцентруватися на власних почуттях як важливий складник людської екзистенції, осмислити відтворену в мистецьких образах дійсність у її цілісності і повноті, наповненій гуманістичним смислом спільне переживання художнього образу стає *онтологічним підґрунтям* активізації рефлексивної свідомості вчителя і учня, їхнього екзистенційного взаєморозуміння, сприяє синергії духовно-творчого перетворення.

У контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти екзистенційно-рефлексивний підхід враховує специфіку спілкування на ґрунті мистецтва, що зумовлена можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам. Формуванню концептуальних засад екзистенційно-рефлексивного підходу сприяли ідеї «екзистенційної» комунікації в гуманістичній філософії К. Ясперса, М. Бубера, сучасних теорій гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Ленгле), провідних позицій представників сучасної екзистенційної педагогіки – Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррет (Великобританія), М. Марсель (Франція), О. Больнов (ФРН), Т. Моріта (Японія), А. Фалліко (Італія); теоретико-методичних концепцій сучасної мистецької освіти (Н. Гуральник, О. Михайличенко, В. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка та ін.). Екзистенційно-рефлексивний підхід є системою науково-педагогічних настанов, спрямованих на актуалізацію, конструювання і поглиблення тих взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше реалізуються засади суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги і співпраці.

Застосування екзистенційно-рефлексивного підходу в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті художнього спілкування сприяє забезпеченню такого характеру взаємодії між викладачем і студентом, коли кожен із суб'єктів визначає позицію «Іншого» через усвідомлення власної самості, через віддзеркалення власних поглядів і переживань у світорозумінні і світовідчутті іншого суб'єкта спілкування. Викладач, який відчуває відповідальність за становлення «Я» студентів, має виступати таким «Іншим», який сприятиме синхронізації художніх переживань, досягненню їхнього духовно-онтологічного резонансу у кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації освітнього процесу. Застосування означеного підходу дозволяє викладачу відкрити та реалізувати у процесі художньо-навчального спілкування унікальний та особистісний смисл мистецького пізнання як студентам, так і викладачам. Ефект резонансу когнітивних та почуттєвих реакцій учителя і учня «тут і тепер» у певних психолого-педагогічних умовах мистецького спілкування розширює діапазон їхнього емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії, сприяє культурологічним змінам в особистісно-психологічних якостях та художньо-комунікативних діях.

Висновки. Отже, в руслі ідей дослідження актуальною є онтопсихологічна теорія комунікації, що детермінована глибинним зв'язком двох особистостей, передбачає зустріч з іншим буттям досягнення з ним духовної єдності у сумісній творчості. Відкриття (породження) «духовного смислу» («духу»), його актуалізація («духовність особистості») є, з одного боку, смислом художньо-педагогічного спілкування, з іншого – метою мистецької освіти.

Саме на «стику» комунікативної взаємодії «Я – буття» і відбувається відкриття смислу, який, у свою чергу є онтологічною, аксіологічною і телеологічною основою комунікації.

Художня комунікація передбачає настанову на духовне взаєморозуміння з учнем у процесі взаємотворчості, спрямована на створення і збереження екзистенційно-рефлексивної позиції суб'єктів мистецько-освітнього процесу. Оскільки специфіка художньої комунікації зумовлена можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через знаходження особистісних художніх смислів у процесі діалогу та полілогу з мистецтвом, спільне переживання художнього

образу виступає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості суб'єктів мистецько-освітнього процесу, сприяє синергії їхнього духовно-творчого перетворення.

В утвердженні власного погляду на природу означеного феномену принциповим є міркування про те, що художня комунікація у руслі новітніх трансформаційних процесів у галузі мистецької освіти позиціонується нами як духовно-гуманістичний вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на сприйняття індивідуальності учня, переживання його цінності, є способом творчого самопроекування особистості майбутнього фахівця. Онтопсихологічний смисл художньої комунікації пов'язаний не тільки з «перехрещуванням» ціннісних смислів свідомості викладача і студента, з ототожненням «особистісних комунікативних просторів» кожного із суб'єктів взаємодії, але й з тими індивідуальними художньо-естетичними смислами, які не перехрещуються. В результаті взаємодії, що обумовлена досвідом і індивідуальністю кожного із суб'єктів художньої комунікації, виникає «смысловий вибух» (Лотман, 2000: 35), який породжує новий смисл.

Художню комунікацію не можна розглядати лише як комплекс якостей чи сукупність знань, умінь, навичок, а варто здійснювати комплексну характеристику вимог, що ставляться до вчителя музичного мистецтва як фахівця, і як особистості у відповідності до фахових і соціокультурних запитів на кожному етапі цивілізаційного поступу людства.

Вважаємо, що використання екзистенційно-рефлексивного підходу дозволяє викладачу відкрити та реалізувати у процесі мистецького спілкування унікально-особистісний смисл мистецького пізнання як студентам, так і викладачам. Резонанс когнітивних та почуттєвих реакцій вчителя і учня «тут і тепер» у процесі художньо-педагогічного спілкування сприяє онтопсихологічним змінам не тільки в їхніх особистісних якостях, але й художньо-комунікативних діях.

Литература

Бахтин М. М. К философии поступка. *Философия и социология науки и техники* / Науч. совет по филос. и соц. проблемам науки и техники АН СССР. Москва, 1986. С. 210-215.

Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Москва: Политиздат, 1991. 413 с.

Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 8. С. 7-11.

Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы. Москва: Академ. проект, 2010. 415 с.

Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики. Москва: Академ. проект, 2012. 205 с.

Лотман Ю. М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (о двух моделях коммуникации в системе культуры). Санкт-Петербург: Искусство, 2000. 304 с.

Франкл В. Критика чистого «общения»: насколько гуманистична «гуманистическая психология». *Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматия* / сост. К. В. Сельченко. Москва, 2000. С. 211-241.

Ontopsychological aspects of artistic communication in the context of paradigmatic changes within the system of modern art education

Zaytseva Alla³,

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Kozyr Alla⁴,

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

The article is devoted to the problem of improving the quality of the training aimed at future teachers of Art disciplines in the context of paradigmatic changes within the system of modern art education. Based on the methods of theoretical analysis, generalization and abstraction, the state of research of the scientific problem has been clarified; the viewpoints of some researchers in this regard have been determined and connected with the ontological content of artistic communication. There have been considered scientific

³ Dr. in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department pedagogy of art and piano performance at the National Pedagogical Dragomanov University

⁴ Dr. in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting at the National Pedagogical Dragomanov University

conceptual directions for defining the essence of the “artistic communication” and “ontological aspects of being” phenomena in the context of: philosophical concepts (M. Bakhtin, M. Buber, M. Kahan, V. Frankl et al.), ontological conditions of communication in the hermeneutic paradigm (H.-G. Gadamer, P. Ricoeur); ontological ideas of the philosophers-existentialists, representatives of humanistic psychology (A. Maslow, K. Rogers, R. May), theoretical concepts of the ontological dimension of the “being” intended for the subjects of the artistic and educational process (N. Huraiuk, O. Yeremenko, O. Mykhailychenko, O. Oleksiuk, V. Orlov, G. Padalka, O. Rebrova, O. Rudnytska, V. Fedoryshyn, O. Shchokolokova et al). The synthesis method enabled us to make a deliberate formulation of the author’s definition. The phenomenology of communication in the artistic and educational projection as a vector of humanistic orientation of the subjects of interaction with an art to the awareness and correction of their own subjective development has been presented. The author emphasizes the implementation of the existence-centred and reflexive approach, which makes it possible to achieve coherence between ontological positions of the teacher and the student in the process of communicating with arts. The author’s position, according to which communication is determined by the deep onto-psychological connection between two individuals oriented to meeting the other type of existence and involves the achievement of a spiritual unity between them in the joint work, has been grounded.

Keywords: *higher Art education, future teacher of Music, the existence-centred and reflexive approach, onto-psychological aspects, values, meanings, artistic communication.*

References

- Bakhtyn, M.M. (1986). K fylosofyy postupka [To the philosophy of the act]. *Fylosofiya y sotsyolohyia nauky y tekhniky – Philosophy and sociology of science and technology* Moscow: Art [in Russian].
- Bibler, B.C. (1991). *Ot naukoucheniya k logike kulturyi [From the science of learning to the logic of culture]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
- Zyazun, I.A. (2008). *Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical studies]* Cherkasy [in Ukrainian].
- Kondratska, L.K. (2003). Suchasni tekhnolohii pidhotovky maibutnoho uchytelia mystetstva [Modern technologies of preparation of the future art teacher]. *Art and education*, 8 [in Ukrainian].
- Losev, A.F. (2010). *Dyalektyka khudozhestvennoi formy [Dialectics of art form]*. Moscow: Akadem. proekt [in Russian]
- Lotman, Yu.M. (2000). *Avtokommunikatsiya: «Ya» i «Drugoy» kak adresaty [Autocommunication: “I” and “The Other” as Addressees]* Sankt-Peterburg: Iskusstvo [in Russian]
- Frankl, V. (2000). Krytyka chystoho «obshcheniya»: naskolko humanystychna «humanystycheskaia psykholohyia» [Criticism of pure “communication”: how humanistic is “humanistic psychology”]. *Humanistic and transpersonal psychology*. Moscow [in Russian]

Accepted: June 28, 2019



Структура та зміст квазіпрофесійного досвіду

Синевич Інна Сергіївна¹

Мукачівський державний університет, Мукачеве, Україна

E-mail: sinevicinna@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1403-6202>

У статті розкрито зміст квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено, що формування квазіпрофесійного досвіду студентів шляхом їх квазіпрофесійної діяльності в освітньому процесі передбачає моделювання умов музично-педагогічної діяльності, створення певних моделей ситуацій, у яких майбутній фахівець на основі здобутих знань і досвіду може практикуватися в успішному виконанні навчально-виховних функцій учителя. Наголошується, що процес формування квазіпрофесійного досвіду також сприяє зростанню творчо-пізнавальної активності, стійкості професійної мотивації студентів та формуванню у них позитивного, ціннісного ставлення до професії педагога-музиканта.

Розкрито структуру квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено основні структурні компоненти, а саме: професійно-рефлексивний, діяльнісно-творчий, ціннісно-мотиваційний та емоційно-інтерпретаційний. Здійснено детальний аналіз кожного структурного компонента. Наголошено, що формування професійно-рефлексивного компонента квазіпрофесійного досвіду передбачає вплив на мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну, діяльнісну сфери та вдосконалення професійної майстерності майбутніх педагогів-музикантів. Розглянуто діяльнісно-творчий компонент, який спрямований на здобуття студентами знань, практичного досвіду музично-творчої та професійно-педагогічної діяльності, а також навичок власного професійного становлення. Схарактеризовано ціннісно-мотиваційний компонент, який визначає спрямованість ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери, забезпечує підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів-музикантів, активізує потребу в професійній самореалізації. Доведено, що емоційно-інтерпретаційний є вагомим компонентом квазіпрофесійного досвіду, який передбачає формування у студентів професійно-необхідних умінь та особистісних якостей, що визначають емоційно-особистісний стиль, а також формування іміджу вчителя музичного мистецтва, артистизму, музичної інтерпретації, що суттєво впливає на подальшу професійну діяльність.

Ключові слова: досвід, структура, квазіпрофесійний досвід, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Вступ. Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців у мистецьких закладах вищої освіти спрямована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій, збагачення досвіду та забезпечення ринку праці компетентними висококваліфікованими фахівцями. Це активізує до пошуку нових форм, методів, прийомів навчання та способів формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Слід зазначити що наукові дослідження квазіпрофесійного досвіду пов'язані насамперед із визначення сутності досвіду як необхідної складової розвитку особистості (Р. Бернс, І. Бех, В. Войтко, Л. Виготський, А. Петровський, К. Платонов, Ю. Сенько, В. Тамарін, та ін.) та складової культури майбутнього педагога (Л. Бабіч, М. Верб, Л. Воєводіна, Е. Карпова та ін.). У дослідженнях І. Зязюна, Л. Левчук, О. Семашко досвід розглядається як специфічно чуттєвий, що допомагає виявити, зрозуміти та оцінити своєрідність різних видів діяльності педагога-музиканта.

Попри значну кількість наукових праць, розробка проблеми формування квазіпрофесійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, змісту і структури означеного феномену в сучасній педагогіці відсутня і водночас актуальна для теорії і практики професійної освіти.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є обґрунтування змісту та виокремлення структурних компонентів квазіпрофесійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Результати дослідження. Підготовка висококваліфікованих фахівців-музикантів передбачає створення передумов, які б дозволили студентам – майбутнім педагогам-музикантам –

¹ викладач педагогіки гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету

перейти від навчання до професійної діяльності. Це можливе за умови наближення навчання у закладі вищої світи до реальної професійної діяльності, тобто шляхом квазіпрофесійної діяльності.

Одним з перших понять «квазіпрофесійна діяльність» увів у науковий обіг А. Вербицький, який описує психолого-педагогічні основи й технологію активного навчання майбутніх фахівців шляхом моделювання професійної діяльності в аудиторних умовах (Вербицький, 1991: 44). Можна сказати, що діяльність, спрямована на формування квазіпрофесійного досвіду, є певним перехідним етапом між освітньою і трудовою професійною діяльністю.

Доречним є наголосити, що квазіпрофесійний досвід сприяє зростанню у майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-пізнавальної активності, стійкості професійної мотивації та формуванню у них позитивного, ціннісного ставлення до професії педагога-музиканта.

У сучасній педагогіці немає однозначного підходу до визначення структури досвіду. Дане питання досліджували Л. Виготський, Т. Гризоголова, І. Зязюн, В. Іванов, С. Леонтєв, О. Олексюк, К. Платонов, Т. Скорик, С. Хлебнік, М. Холодна, О. Шевнюк.

Так, наприклад, Є. Євдокимова виділяє такі структурні елементи професійного досвіду: когнітивний, змістом якого є професійні знання; мотиваційно-вольовий – способи професійної діяльності, та «почуттєвої тканини», змістом якої є професійні смисли. На думку вченої, така структурно-динамічна організація професійного досвіду відображає його унікальність та цінність професійних досягнень.

Т. Завадська розглядає музично-естетичний досвід особистості як основу її музичної культури. Тому виділяє такі структурні компоненти: мотиваційно-орієнтовний, тобто музичні потреби, знання, переваги; операційно-перцептивний, що визначає музичні вміння та здібності; контрольно-оцінювальний, який характеризує рівень розуміння особистістю образного змісту музики, володіння естетичною оцінкою та вмінням інтерпретувати музичні твори.

Досліджуючи професійно-особистісний досвід майбутнього фахівця-музиканта, Н. Попович наголошує на такій його структурі: мотиваційний компонент – прагнення до прояву досвіду, максимальну творчу самореалізацію; когнітивний, що передбачає володіння знаннями засобів, способів, норм і правил поведінки; поведінковий полягає у прояві досвіду в різноманітних ситуаціях; ціннісно-смысловий компонент розкриває особистісне ставлення до змісту професійно-особистісного досвіду та об'єкта його діяльності; емоційно-регулятивний – передбачає прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату, тобто здатність виявляти і регулювати власні емоції (Попович, 2012: 134).

Теоретичний аналіз структури досвіду дає змогу в досліджуваному квазіпрофесійному досвіді виділити такі структурні компоненти: професійно-рефлексивний, діяльнісно-творчий, ціннісно-мотиваційний та емоційно-інтерпретаційний.

Підготовка висококваліфікованих майбутніх фахівців-музикантів вимагає широкого використання інноваційних освітніх технологій, які суттєво впливають на якість освіти, активізують майбутніх учителів музики до самоосвіти, самовдосконалення, мобілізації особистісно-творчого потенціалу, сприяють становленню справжнього професіонала. Це зумовило виокремлення у структурі квазіпрофесійного досвіду професійно-рефлексивного компонента.

Поняття «рефлексія» часто досить багатозначне. Науковці трактують його як самопізнання, самооцінка, самоаналіз чи самосвідомість.

На думку науковців (О. Анісімов, Г. Дегтяр, Л. Яковлева та ін.), рефлексія впливає на розвиток особистості, тобто дає цілісне уявлення, знання про зміст, способи та засоби діяльності, можливість критично поставитися до себе і своєї діяльності.

Професійна рефлексія спрямована на усвідомлення себе як особистості і професіонала. Тобто передбачає розуміння структури взаємин з усіма учасниками освітнього процесу, усвідомлення особливостей взаємин та міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, комунікативних, методичних умінь і навичок (Черный, 2002: 2). Варто наголосити, що здатність до професійної рефлексії в майбутніх педагогів-музикантів формується поступово і не однаково.

Професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології формування квазіпрофесійного досвіду.

Рефлексія певною мірою зумовлює майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Адже передбачає формування мотиваційного, змістового, операційного компонентів готовності фахівців. Саме готовність є вирішальною умовою швидкого пристосування до майбутньої професії та подальшого професійного самовдосконалення.

У загально педагогічному аспекті самовдосконалення педагога-музиканта використовується у висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної творчості, професійного

потенціалу, становлення та розвитку вчителя (Ш. Амонашвілі, Є. Барбіна, О. Бодальов, Н. Гузій, І. Зязюн, А. Макарова, Л. Мітіна, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.).

Слід зазначити, що прагнення до самовдосконалення, закладене в кожній людині. Для майбутнього педагога-музиканта необхідне чітке усвідомлення того, що заклад вищої освіти – це тільки умова здобуття освіти. Освіта вчителя музичного мистецтва залежить від його інтересів, потреб, активності та наполегливості у розвитку в собі якостей сучасного педагога.

Тож, самовдосконалення – це свідомо робота майбутнього педагога-музиканта, спрямована на розвиток особистості як професіонала, що передбачає постійне підвищення професійної компетентності та розвиток індивідуальних якостей (Антонова, 2014: 10).

Науковці характеризують феномен самовдосконалення такими ознаками, як: моральність, ціннісно-гуманістичний характер, спрямованість на цілісність особистості, безперервність, пов'язуючи його із формування власного «ідеального Я».

Основними напрямками професійного самовдосконалення майбутніх учителів музики є: розвиток власного світогляду, удосконалення професійних та особистісних якостей, формування загальної, педагогічної та музично-виконавської культури, постійне оновлення знань та вдосконалення умінь і навичок, вироблення здатності до постійного самовдосконалення, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції.

На нашу думку, професійне самовдосконалення – вагомий засіб формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх педагогів-музикантів, що сприяє розвитку їхніх професійно-педагогічних, музично-творчих здібностей та особистісних якостей.

Формування професійно-рефлексивного компонента квазіпрофесійного досвіду передбачає вплив на мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну та діяльнісну сфери, удосконалення професійної майстерності та збагачення професійного «Я» майбутніх педагогів-музикантів.

Особливого значення у структурі квазіпрофесійного досвіду, на наш погляд, набуває діяльнісно-творчий компонент.

Взаємодія діяльнісного та творчого компонентів передбачає орієнтацію на здобуття майбутніми фахівцями-музикантами знань, практичного досвіду музично-творчої та професійно-педагогічної діяльності, а також навичок власного професійного становлення.

Аналіз діяльнісно-творчого компонента у структурі квазіпрофесійного досвіду доречно здійснювати в руслі діяльнісного підходу.

Підготовка компетентних фахівців різних спеціальностей на основі діяльнісного підходу у ЗВО є предметом пильної уваги педагогічної науки (К. Абульханова-Славська, П. Гальперін, І. Зимня, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Н. Тализіна).

На нашу думку, розв'язання проблеми підготовки майбутніх педагогів-музикантів полягає у ефективній реалізації таких видів діяльності, як освітня, практична, комунікативно-творча, квазіпрофесійна, науково-дослідна, інноваційна. Адже оптимальність процесу професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів значною мірою забезпечується за рахунок використання в освітньому процесі зазначених видів діяльності, які дають змогу студенту виявити творчу активність у професійній діяльності, привчають до відповідальності, спрямовують його зусилля на досягнення мети та сприяють формуванню квазіпрофесійного досвіду.

Формування діяльнісно-творчого компонента у структурі квазіпрофесійного досвіду майбутніх фахівців-музикантів передбачає створення умов для професійно-творчої, активної позиції суб'єкта, який творчо ставляється до своєї справи, здатний особистою працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, виробництва.

Розглядаючи розвиток творчої особистості студентів майбутніх музикантів, слід відзначити, що саме поняття «творчість» розуміється багатьма вченими як «процес», «конструктивний принцип пізнання», «самореалізація».

Так, А. Єрмола наголошує, що творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Вона передбачає наявність в особистості мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, унікальністю.

Тобто творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Процес творчості поєднує в собі традиції і новаторство.

Для розвитку творчої особистості студентів доречним є використання активних форм навчання, а саме: дидактичні вправи, рольові, ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, театралізована діяльність, використання музичних флеш-ігор, відеофільмів, презентацій; творчі завдання зі створення медіа-супроводу до уроку музичного мистецтва; створення власного ресурсного центру електронних посібників, програм, розробка есе, а також завдань для розвитку творчості учнів.

Також великі можливості для творчих проявів майбутніх фахівців-музикантів пов'язані з виконанням та інтерпретацією музичних творів. Саме в процесі активної пізнавальної діяльності розкриваються творчі можливості студента, відбувається їхня реалізація та розвиток.

Показниками творчості майбутніх учителів музичного мистецтва є інтелектуально-творча їх ініціатива у різних видах виконавської діяльності; оригінальність тлумачення художнього образу; гнучкість у процесі розв'язання музично-творчих завдань; кмітливість у пошуку найдоцільніших засобів втілення музичного образу; мотивація самовдосконалення; якість виконавської інтерпретації; самостійність застосування виконавських прийомів; активність у музично-творчій діяльності (Шевченко, 2013: 382).

Наявність усіх цих показників творчості свідчить, що майбутній фахівець-музикант – це творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності.

Саме потреба у творчості є рушійною силою у формуванні діяльнісно-творчого компонента квазіпрофесійного досвіду, який спрямований на творчу самореалізацію студента та здійснення ним педагогічно-творчої діяльності з метою формування творчої особистості учня.

Наступним у структурі квазіпрофесійного досвіду виокремлюємо ціннісно-мотиваційний компонент, який відіграє важливу роль, оскільки характеризує спрямованість ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери, забезпечує підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів-музикантів, орієнтується на формування в них методичної культури.

При аналізі ціннісно-мотиваційного компонента квазіпрофесійного досвіду доречним є виокремлення двох його елементів, а саме мотиваційного та ціннісно-орієнтаційного, які мають власні показники.

Мотиваційну спрямованість науковці розглядають як систему психологічних чинників, яка полягає у визначенні цілей, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, що спонукають до професійної діяльності та визначають професійну спрямованість (Г. Балл, Н. Гузій, І. Зязюн, Є. Климов, А. Макарова, П. Перепелиця, Г. Сагач).

Саме завдяки позитивній мотивації активно розвиваються особистісні якості студента, визначаються способи реалізації різних форм освітньої діяльності та емоційно-вольова сфера.

У формуванні квазіпрофесійного досвіду майбутнього педагога-музиканта вагомою є творча мотивація студента, адже творча діяльність цілком залежить від особистісного ставлення виконавця до діяльності. Творчу мотивацію можемо розглядати як силу пробудження до творчої діяльності, причину дій та вчинків особистості в процесі активізації механізму формування творчого потенціалу.

Адже мотивація передбачає глибокий та постійний інтерес до музично-педагогічної діяльності, мистецтва, стимулює до впровадження художньої цінностей у середовище підростаючого покоління, спрямовує на формування власної професійної позиції, потребу в самовдосконаленні.

Ціннісне самовизначення майбутнього педагога-музиканта вимагає сучасність, складність і неоднозначність змін, які відбуваються в освітній сфері. Ціннісні орієнтації виявляються у потребах, цілях, інтересах, переконаннях, ідеалах людини.

Під ціннісними орієнтаціями розуміють цілі, прагнення, життєві ідеали, систему певних норм (В. Ольшанський, А. Титаренко), настанови на цінності матеріальної або духовної культури (А. Здравомислов, В. Ядов), ставлення до довколишнього середовища (В. Водзинська). Тобто цінності утворюють змістовий бік спрямованості особистості та виражають її ставлення до довколишнього середовища та професійної діяльності, зокрема.

Ціннісні орієнтації майбутніх педагогів розглядаємо у взаємозв'язку з мотивацією і світоглядними структурними елементами.

На нашу думку, саме для педагога-музиканта ціннісні орієнтації є ключовими у професійній діяльності, оскільки впливають на мотиваційно-регулятивну систему поведінки, на зміст і спрямованість потреб, інтересів, забезпечують гармонію внутрішнього світу, сприяють самоствердженню.

Для професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва необхідні не тільки знання, які вони здобувають у закладах вищої освіти, а й сформованість у них морально-етичних, духовних цінностей, які сприяють досягненню злагоди і толерантності з оточенням, що є основою успішної діяльності.

Формування вищезгаданих цінностей базується на загальноприйнятих моральних нормах, які містять знання загальних моральних принципів, формування на їх основі власних переконань; культуру етичного мислення, тобто здатність морального судження; культуру почуттів, уміння прийти на допомогу; культура поведінки, яка передбачає перетворення знань про моральні принципи у

повсякденну норму поведінки; етикет, тобто зовнішній прояв моральної культури, манери поведінки (Савчук, 2015: 134).

Зважаючи на особливості професійної діяльності педагога-музиканта, наголосимо на тих цінностях, які, на нашу думку, є визначальними для педагога як людини і професіонала, а саме професійна мораль, професійний обов'язок, професійна відповідальність, професійна етика, професійна педагогічна справедливість, професійна честь та професійна гордість.

Тож формування ціннісно-мотиваційного компонента квазіпрофесійного досвіду в освітньому середовищі закладу вищої освіти передбачає набуття майбутніми педагогами-музикантами професійно-особистісних цінностей, які передбачають інтеграцію професійно-педагогічного, професійно-музичного та особистісного аспектів.

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент квазіпрофесійного досвіду слід розуміти як сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця, характеризуються високою значимістю методичної діяльності, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним становленням до майбутньої професії.

Наступним компонентом у структурі квазіпрофесійного досвіду вважаємо доречно виділити емоційно-інтерпретаційний компонент. Основними складниками емоційно-інтерпретаційного компонента квазіпрофесійного досвіду майбутніх педагогів-музикантів, на нашу думку, є емоційно-особистісний стиль, імідж учителя музичного мистецтва, артистизм, музична інтерпретація.

Формування емоцій майбутнього вчителя музики – одна з умов розвитку його особистості, яка сприяє активізації мотивів мистецько-педагогічної діяльності. В цьому випадку емоції служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції діяльності та поведінки майбутнього фахівця.

Слід зауважити, що емоції майбутнього педагога-музиканта мають чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають оцінне ставлення до ситуацій та дій у цих ситуаціях. Також емоції можуть узагальнюватися і передаватися, тому емоційний досвід музиканта формується у результаті емоційних переживань, що виникають у спілкуванні та за допомогою засобів мистецтва.

У процесі формування квазіпрофесійного досвіду на емоційний стан майбутніх учителів музичного мистецтва впливають додаткові стрес-чинники, а саме: концертні виступи, академконцерти, проведення пробних уроків, позакласних заходів, свят, що є обов'язковою умовою процесу фахової підготовки. Всі ці форми фахової підготовки пов'язані з переживанням як стану піднесення, творчого натхнення, так і деструктивних станів (тривоги, паніки, страху).

Внаслідок поєднання освітньої та виконавської діяльності у студентів-музикантів можуть виникати прояви підвищеної тривожності, почуття непевності, страху, ослаблення уваги, вразливості, що суттєво впливає на ефективність професійної підготовки (Зінченко, 2010: 151).

Проте музично-творча діяльність професійної підготовки також постає і джерелом позитивних переживань та засобом, що допомагає виплеснути емоційну напругу. Особливо колективні виступи (хор, оркестр, вокальний чи інструментальний ансамбль) дають яскраві музичні враження: надихають новими тембровими поєднаннями, яскравою динамікою, захоплюють спільністю творчого завдання, об'єднують і направляють музичні емоції.

Все це акумулюється в емоційно-особистісний стиль майбутнього педагога-музиканта.

Емоційно-особистісний стиль професійної діяльності – це система способів, прийомів емоційно-комунікативної педагогічної взаємодії, яка проявляється в різних умовах, зумовлюється специфікою діяльності та індивідуальними особливостями фахівця.

Емоційно-особистісний стиль майбутнього педагога-музиканта формується в ході квазіпрофесійної діяльності. Належний рівень його сформованості характеризується інтересом до музично-педагогічної діяльності, оптимізмом, впевненою манерою поведінки, гуманним ставленням до учнів, а головне співтворчістю.

Саме співтворчість сприяє формуванню таких особистісних рис, як комунікативність, співпереживання, емпатія, співчуття, захопленість, необхідних для успішної професійної діяльності та становлення іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Створюючи власний імідж, майбутній фахівець повинен враховувати, що він може бути як позитивний, так і негативний. У професійно-особистісному іміджі майбутній педагог-музикант повинен демонструвати професіоналізм і компетентність; моральну стійкість; гуманітарну освіченість; комунікативну привабливість; знання закономірностей функціонування людської психіки та використання різноманітних психологічних технік (Радецький, 2015: 91).

Як бачимо, імідж учителя музичного мистецтва повинен містити в собі індивідуальні, особистісні, комунікативні та діяльнісні характеристики. Тому студентам важливо усвідомити, що

метою формування професійного іміджу є не виховання актора, а вчителя з якостями актора, творця, щоб у нього зовнішні прояви не розходилися із внутрішніми настановами та позиціями.

Цьому сприяє артистизм педагога-музиканта, який втілює в собі взаємодію педагогічних, літературних, акторських, режисерських умінь, що підпорядковуються педагогічній спрямованості.

Артистизм у педагогіці трактується як своєрідна якість особистості, сукупність навчальних прийомів, що формуються в ході опанування певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреб у професійному самовдосконаленні та самоосвіті.

Можемо стверджувати, що артистизм – це не тільки зовнішні чинники (жести, міміка, інтонація), але і здатність миттєво переключатись на нові ситуації, новий образ, це гра уяви, натхнення переконливо передавати знання, та впливати на вихованця.

Варто звернути увагу на дві сторони педагогічного артистизму, а саме внутрішній артистизм, який акумулює культуру майбутнього педагога, його емоційність, витонченість, асоціативне бачення, внутрішнє «налаштування» на творчість, самовладання в умовах публічності; та зовнішній артистизм, представлений через самопрезентацію, «техніку» гри, особливі форми вияву свого ставлення до матеріалу, передання свого емоційного стану, виведення учнів на ігровий рівень (Булатова, 2001: 50).

Цікавим є той факт, що педагогічний артистизм пов'язаний з індивідуальністю педагога, він виробляється через індивідуальні особливості, характер, здібності до імпровізації. Тому вагомим є позитивний вплив на емоційні переживання та створення позитивної атмосфери, яка б сприяла натхненню у педагогічно-мистецькій діяльності студентів майбутніх музикантів.

Переконуємося, що реалізувати основні освітні завдання та забезпечити формування майбутнього фахівця із високим рівнем музичної та педагогічної культури сприяє здатність до виконавської інтерпретації.

Інтерпретація – це реалізація процесу пізнання і втілення авторської ідеї, збагаченої історично-контекстуальним баченням та індивідуальним емоційно-образним сприйняттям, в основі якого раціональне й емоційне, об'єктивне і суб'єктивне, репродуктивне і творче.

Виконавська інтерпретація – це складний процес пізнання, сприйняття, осмислення творів, що включає індивідуально-творчий підхід майбутнього вчителя музики, його особистісне світосприйняття та поєднання в музичному мисленні раціональної й емоційно-чуттєвої сфер (Сікора, 2011: 150).

Майстерність виконавської інтерпретації полягає в інтегрованому охопленні стильових особливостей музики; в умінні своєрідно синтезувати об'єктивне і суб'єктивне, інтелектуальне і чуттєве; у розумінні форм і засобів виразності. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне ставлення до неї, наявність у музиканта-фахівця активної творчої концепції відтворення.

Як бачимо, виконавська інтерпретація передбачає активне сприймання та розуміння музики, сприяє формуванню музичної культури майбутніх учителів музики, а відтак – їхнього професійного становлення.

Узагальнюючи вище сказане, можемо дійти висновку, що емоційно-інтерпретаційний компонент є вагомим компонентом квазіпрофесійного досвіду, який сприяє формуванню у майбутніх педагогів-музикантів професійно-необхідних умінь та особистісних якостей, що визначають емоційно-особистісний стиль, який суттєво впливає на подальшу професійну діяльність.

Висновки. Таким чином, поетапне формування визначених нами структурних компонентів квазіпрофесійного досвіду майбутніх педагогів-музикантів забезпечить поєднання фундаментальних знань, мотиваційної сфери, високоморальних якостей, а також сприятиме ефективності професійної підготовки, в якому майбутній вчитель музичного мистецтва виступає суб'єктом саморозвитку, самовиховання та самоосвіти в освітньо-мистецькій сфері.

Література

Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва : АкадеміА, 2001. 239 с.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 44 с.

Зінченко О. О. Особливості емоційної сфери студентів музичних спеціальностей. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Ун-т менедж. освіти НАПН України*. Вип. 1 (14). 2010. С. 148-158.

Попович Н. М. Зміст і структура професійно-особистісного досвіду. Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. Вип. 12. С. 130-135.

Радецький О. А. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя музики. Актуальні питання мистецької педагогіки. 2015. Вип. 4. С. 89-94

Савчук О., Петруня С. Формування морально-етичної культури майбутніх учителів музики як пріоритетне завдання безпеки життєдіяльності. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград: КДПУ, [б.р.], 2015. Вип. 140. С. 133-136.

Сікора Г. І. Виконавська інтерпретація музичних творів у процесі підготовки майбутніх учителів музики. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф.: Ференц Ліст і Україна. Ференц Ліст і Поділля. Музично-педагогічний аспект (м. Хмельницький, 22-23 верес. 2011 р.). Хмельницький: ХГПА, 2011. С. 149—152.

Шевченко І. Л., Бродський Г. Л. Формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 123, т. II. С. 380-384.

Structure and content of quasi-professional experience

Synevych Inna²

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

The content of quasi-professional activity of future teachers of Musical Arts has been disclosed. It has been determined that students' formation of quasi-professional activity through their quasi-professional activity within the educational process provides the modelling of situations where future specialists can practice in successful implementation of educational functions of the teacher on the basis of gained knowledge and experience. It has been noted that the process of quasi-professional experience formation also contributes to the growth of the creative and cognitive activities, stability of students' professional motivation providing the development of their positive, value-centre attitudes towards the profession of the Music teacher.

The structure of the quasi-professional experience of the future teachers of Musical Arts has been disclosed, the main structure components have been determined, in particular, professional and reflexive, activity-centred and creative, value-centred and motivational, emotional and interpretive. The detailed analysis of each structure component has been carried out. It has been emphasized that the formation of the professional-and-reflexive component of the quasi-professional experience provides influence on the motivational value-centred, intellectual, activity-centred spheres as well as on the improvement of professional skills of the future teachers of Musical Arts. The activity-centred and creative components aimed at obtaining knowledge, practical experience of the musical-and-creative, vocational and pedagogical activities by the students as well as developing of their own proficiency have been considered. The value-centred and motivational components which determine vectors of value orientations, stable motivational sphere, provide increased learning efficiency of the future teachers-musicians, activate the need in professional self-realization have been characterized. It has been proved that the emotional and interpretive components are significant components of the quasi-professional experience which enable the students to master professional skills and develop their personal qualities that determine emotional and personal styles as well as to form an image of the Musical Arts teacher, artistry, musical interpretation that substantially influence their further professional activity.

Keywords: *experience, structure, quasi-professional experience, future teacher of Musical Arts.*

References

Bulatova, O.S. (2001). *Pedagogicheskiy artestizm [Pedagogical artistry]*. Moscow: Academia [in Russian].

Verbitskiy, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vusshej shkole [Active studing at high school]*. Moscow: Vusshaya shkola [in Russian].

Zinchenko, O.O. (2010). Osoblyvosti emociinoyi sfery studentiv muzychnykh spetsialnostei [Features of emotional sphere of musical specialties students]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Postgraduate Education Bulletin*, 1, 148-158

² *Teacher of Pedagogy at the Humanitarian and Pedagogical College at the Mukachevo State University*

Popovych, N.M. (2012). Zmist i struktura profesiino-osobystisnoho dosvidu [Content and structure of professional and personal experience]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, 12, 130-135.

Padetskyi, O.A. (2015). Pedahohichi umovy formuvannya profesiinoho imidzhu maibutnoho vchytelia muzyky [Pedagogical conditions of professional image formation of the future musical teacher]. *Aktualni pytannia mystetskoï pedahohiky – Topical Issues of Artistic Pedagogy*, 4, 89–94.

Savchuk, O. & Petrunia S., (2015). Formuvannya moralno-etychnoi kultury maibutnykh vchyteliv muzyky yak priorytetne zavdannya bezpeky zhyttiediialnosti [The Formation of the Moral and Ethical Culture of Future Music Teachers as a Priority Task of Life Safety]. *Naukovi zapysky KDPU – Proceedings KSPU*, 140, 133-136.

Sikora, H.I. (2011). Vykonavska inepretatsiia muzychnykh tvoriv u protsesi pidhotovku maibutnykh vchyteliv muzuku [Performing interpretation of musical works in the process of preparing future music teachers]. Proceedings from Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferencii «Ferents List I Ukraina. Ferents List I Podillia. – International Scientific and Practical Conference «Ferenc Liszt and Ukraine. Ferenc Liszt and Podillya». (pp. 149–152). Khmelnutskii: Khmelnutskii KHHPA [in Ukrainian].

Shevchenko, I.L. & Brodskui, H.L. (2013). Formuvannya tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha-muzykanta [Formation of the creative personality of the future musician teacher]. *Naukovi zapysky KDPU – Proceedings KDPU*, 123, 380–384.

Accepted: July 03, 2019



Методи спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації

Іванова Олена Анатоліївна¹

Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, Україна

E-mail: ivanova_olena@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9251-832X>

Статтю присвячено пошуку найбільш ефективних методів спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації. З'ясовано, що професійний тренінг є одним із найбільш ефективних методів змін людини, спрямованих на його особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії. Визначено, що професійні тренінги дозволяють реалізовувати активну професійну позицію фахівцям сфери послуг, виявляти позитивну мотивацію щодо якісної самозміни. Зауважено, що результатами проведення тренінгів стає не лише набуття фахівцями нових компетенцій, зумовлених розвитком індустрії сфери послуг, але й удосконалення менеджменту організації, способів взаємодії фахівців із її окремих ланок.

Відзначено кар'єрну спрямованість як чинник виявлення фахівцем сфери послуг активної професійної позиції. Кар'єра – це результат усвідомленої професійної позиції і поведінки людини, пов'язаної із посадовим або професійним зростанням. Досягнення кар'єрних цілей пов'язано із активністю професійного розвитку людини, що включає не лише результативність процесів самонавчання, але й ініціативність у пошуку варіантів самореалізації у професії за вертикаллю.

Аналіз різних аспектів активної професійної позиції фахівців сфери послуг показав, що виявлення такої позиції буде різним за змістом у тих, хто є власником бізнесу й тих, хто реалізується у ролі найманого працівника. Відзначено, що для підприємців активна професійна позиція стає якістю, визначає спосіб існування у професії, що зумовлено високим ступенем відповідальності перед клієнтами і найманими працівниками, конкуренцією на ринку, реакцією на запити клієнтів. Зауважено, що власник бізнесу має усвідомлювати, що колектив має стати командою, яка працюватиме як єдиний механізм. Окреслено роль тимблдингів комунікативно-соціального спрямування для організації професійної команди, створення корпоративних засад, традицій власникам бізнесів, що дадуть змогу визначити рольові позиції кожного працівника, усвідомити потенціал та ресурсоспроможність кожного із фахівців, спроектувати маршрут розвитку бізнесу, ураховуючи особливості членів колективу як його ресурсної бази.

Ключові слова: *активна професійна позиція, виявлення, фахівець сфери послуг, професійний тренінг, кар'єра, тимблдинг.*

Вступ. Актуальність започаткованої наукової розвідки зумовлена стрімкими соціально-економічними трансформаціями в житті України, що висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівця сфери послуг через зміщення акцентів на формування конкурентоспроможних професіоналів з яскраво вираженою потребою в самовираженні, самореалізації, набутті професійного досвіду, досягненні успіху, здатних працювати в умовах мінливого світу. З огляду на те, що сформована професійна позиція фахівця полегшує його реалізацію на сучасному ринку праці, вагомого значення набуває питання його спрямування до активності у процесі фахової реалізації на основі активізації професійної позиції. Отже, на сьогоднішній день виникає нагальна потреба звернення до найбільш ефективних форм виявлення активної професійної позиції.

Як показав проведений аналіз літератури, проблемі виявлення активної професійної позиції присвячені праці Д. Богоявленської, І. Гавриш, І. Дичківської, С. Дімітрової-Бурлаєнко, О. Мешко, О. Резван та ін. Науковці зазначають, що соціальна відповідальність є засадничим принципом виявлення активної професійної позиції фахівців сфери послуг, творчим характером її змісту, свободою від стереотипів та творчою прикладною активністю у пошуку та застосуванні інновацій у професії. На думку дослідників, важливими для активної професійної позиції фахівця сфери послуг є уміння наслідувати чужий досвід, творчо його перетворювати, популяризувати й розповсюджувати, а також створювати, реалізовувати й популяризувати власні інновації. У роботах Н. Волкової,

¹ аспірантка кафедри педагогіки та психології Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»

О. Ігнатюк, О. Резван, О. Чаплигіної наголошується на основних напрямках активної професійної позиції фахівця сфери послуг: соціальної спрямованості, креативності, соціальної комунікації, самовдосконаленні. Комунікативність активного у своїй професійній позиції фахівця сфери послуг визначається певними особливостями: соціальною спрямованістю, умінням «продавати себе на ринку праці» (реалізація у межах професійних ліфтів та в суміжних галузях); умінням залучити клієнта до взаємодіяльності зі створення пакету послуг; здатністю організувати само презентацію у межах професійної спільноти та серед клієнтів В аспекті зазначеного В. Ковальчук та Л. Оршанський зауважують, що забезпечення якості надання послуг фахівцями відповідно до світових норм та вимог можливе лише на основі створення ефективної системи підвищення професійної компетентності фахівців, зайнятих у сфері послуг.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є обґрунтування методів спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації.

Матеріали і методи дослідження. Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення основних положень щодо впровадження найбільш ефективних методів спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації.

Результати дослідження. У межах нашого наукового дослідження було з'ясовано, що одним із найбільш ефективних методів навмисних (або умисних) змін людини, спрямованих на його особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії є професійний тренінг (Євтіхов, 2004: 16). При цьому життєвий досвід вміщує як професійні компетенції (їх практичне використання), так і сукупність уявлень про довколишній світ та власну взаємодію із ним у різних аспектах. Ризиками зниження активності фахівців сфери послуг щодо участі у тренінгах можна визначити досить великий досвід їхньої професійної діяльності – у таких випадках часто особистість досить критично ставиться до необхідності перетворюватись, вивчати інноваційні технології, пояснюючи це тим, що результати професійної діяльності її цілком влаштовують. Однак успішність кожного фахівця має характеристику тимчасовості: якщо людина не усвідомить вчасно, що способи її діяльності не є видатними на тлі інших фахівців у галузі, вона ризикує не витримати конкурс у конкурентному середовищі. Тож вважаємо, що саме активність у пошуку інновацій та позитивне ставлення до професійного перетворення є найбільш правильною позицією. На думку професійних коучів, фахівець отримує новий досвід реалізації інновацій у практиці, якщо його вивести із зони рівноваги, переконань. Досягти цього можна завдяки «психологічної провокації», яка дає шанс на вдосконалення людини, виведення її на новий рівень усвідомлення себе, своїх знань та діяльності. Таку «провокацію» можна організувати через дебати, дискусію, коли на обговорення виноситься неоднозначна тема і емоції учасників збуджуються (15 слушних порад для тренерів, 2019). Маємо зауважити, що за результатами аналізу досвідчених тренерів, ефект тренінгу досягається більшою мірою в аудиторіях, члени яких незнайомі або малознайомі між собою. Це пояснюється тим, що у людини психологічно знімається блок боязкості зовнішньої думки, обговорення її поведінки після тренінгу серед колег тощо. Отже, організація тренінгу в межах конкретної фірми не дасть ефекту більшого, ніж надання можливості працівнику пройти тренінг за фахом у компанії нових колег. Саме тому часто тренінги організуються у виїзних форматах за межами міста чи навіть регіону.

Однак сучасні університети, маючи досить потужний потенціал у досвіді ефективних комунікацій, спроможні запропонувати бізнес-структурам тренінгові програми, спрямовані активізувати компетенції якісного професійного спілкування співробітників. Ефективність таких тренінгів, безумовно, залежить від мотивації учасників отримати досвід застосування комунікаційних технологій, які дозволяють досягати позитивних результатів у роботі. Так, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова на базі санаторно-курортного комплексу «Женева» та «Royal Hotels and SPA Resorts» було започатковано інноваційний проект у галузі навчання персоналу «Сучасна школа: етика сфери обслуговування» (квітень, 2016). Команда фахівців провела лекції, тренінги та інтенсиви для персоналу всіх ланок комплексу, що допомогли учасникам підвищити компетенції з комунікації, мотивації, командної роботи (team building), іміджу, особистісного та професійного зростання. Аналіз відгуків учасників тренінгів дозволив з'ясувати, що особливо неочікуваним став процес навчання разом фахівців усіх професій сфери обслуговування у готельному бізнесі: покоївок, лікарів, кухарів, охорони. Уміння слухати один одного, яке формували у працівників викладачі університету, дало можливість зрозуміти проблеми кожного окремого підрозділу і навчитись ефективно взаємодіяти у спільній справі (Ефективний тренінг персоналу «Сучасна школа: етика сфери обслуговування», 2019).

Тренінгові форми підвищення кваліфікації стають ефективними у вирішенні двох проблем: по-перше, відбувається навчання персоналу нових технологій діяльності у сфері послуг (реактивний

тренінг); а по-друге, здійснюється корпоративна стратегія щодо оптимізації трудових ресурсів. Друга група тренінгу отримала у фахівців з менеджменту назву проактивного тренінгу. Такий тренінг дозволяє адміністраціям виокремити фахівців, які більшою мірою готові до зайняття керівних посад, крім того, проактивний тренінг зумовлює удосконалення менеджменту організації в цілому, що дозволяє розробляти нові послуги й виходити на нові ринки.

Отже, професійні тренінги дозволяють реалізовувати активну професійну позицію фахівцям сфери послуг, виявляти позитивну мотивацію щодо якісної самозміни. Результатами проведення тренінгів як у межах організації, так і виїзних, стає не лише набуття фахівцями нових компетенцій, обумовлених розвитком індустрії сфери послуг, але й удосконалення менеджменту організації, способів взаємодії фахівців з її окремими ланками.

В аспекті дослідження форм виявлення активної професійної позиції фахівців, зокрема у сфері послуг, вважаємо доцільним зосередити увагу на кар'єрній спрямованості, оскільки саме властивість особистості рухатись сходами у межах професії, набувати авторитету й визнання у професійному середовищі свідчить про те, що людині небайдужа її соціально-професійна позиція, а значить вона виявляє активність щодо постійного її поліпшення.

Серед науковців, які досліджували проблему кар'єрного розвитку, найбільш популярними вважаємо позиції А. Маркової, В. Лозовецької, М. Іконнікової. Так, А. Маркова розуміє кар'єру як широку (професійне просування, зростання, сходження до професіоналізму, перехід від одних етапів професіоналізму до інших, від вибору професії до оволодіння нею, потім зміцнення професійних позицій), й вузьку (посадове просування) (Маркова, 1996).

У дослідженні М. Іконнікової зауважується про цінність формування кар'єрної орієнтованості ще на етапі професійного самовизначення та професійної підготовки. Саме тоді у студентів відбувається орієнтація на ринок праці, його вимоги, що спричиняє формування навичок самоменеджменту (самопрезентації, самореклами, рефлексії). Врешті-решт, на думку науковця, кар'єрна активність виявляється через аналіз адекватності й перспективності обраної професійної траєкторії щодо ступеня реалізованості своїх здібностей, потреб та професійних амбіцій (Іконнікова, 2017).

В. Лозовецька зауважує на тому, що для активної людини в ринковому середовищі відбувається постійний перегляд цінностей праці, зокрема, необхідність виживання змушує фахівця інколи відмовитись від свого покликання й обрати більш «прибуткову» професію. При цьому авторка зауважує на тому, що сильна мотивація щодо матеріальних можливостей професії виявляє протиріччя між вибором фаху за покликом душі й відповідністю ринку праці. Отже, «слід враховувати, що в сьогоденні умовах праці відбувається системне оновлення професій, а тому особистість має бути готова до перекваліфікації, перепідготовки та оновлення своїх професійних знань і вмінь» (Лозовецька, 2011).

Серед особистісних чинників, актуальних для виявлення кар'єрної спрямованості особистості Є. Могильовкін визначає кар'єрну самоефективність, інтернальний локус-контроль, адаптивність, готовність змінюватись, вміння вчитись, усвідомлення суб'єктом власних сильних та слабких сторін (кар'єрний інсайт) (Могильовкін, 2007). В. Лозовецька, резюмуючи результати аналізу процесуальної суті кар'єри, визначає три її аспекти: організаційний, особистісний і соціальний. Організаційний аспект розвитку кар'єри людини науковець визначає як цілеспрямоване посадове і професійне зростання, поступове просування службовими сходинками, зміна навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних з якістю діяльності працівника. Особистісний аспект кар'єри передбачає розгляд цього явища з позиції особистості, що розкриває особливості бачення кар'єри конкретного працівника з урахуванням його особистісних характеристик та здатностей. З цим пов'язане вираження індивідом суб'єктивної оцінки (самооцінки) характеру перебігу власного кар'єрного процесу, аналізу проміжних результатів розвитку кар'єри, зумовленої особистісним сприйняттям. Кар'єра з позиції особистісного підходу – це суб'єктивно усвідомлені власні міркування працівника про своє професійне майбутнє, очікувані шляхи самовираження й задоволення працею, це індивідуально усвідомлені позиція і поведінка, що пов'язані з професійним досвідом людини. Соціальний аспект розглядається як відображення уявлення про кар'єру суспільства, його потреб і цінностей, це, власне кажучи, визначені в процесі розвитку суспільства кар'єрні маршрути та шляхи досягнення певних успіхів у тій чи іншій сфері професійної діяльності, або в тій чи тій сферах суспільного життя. Це типові уявлення про характер руху цими шляхами з певною швидкістю, стрімкістю, траєкторією кар'єри, ступенем її зростання та особливостями використаних методів. Ці типові схеми руху до успіху, а також особливості їх реалізації в житті впливають на оцінку суспільством кар'єр індивідів і є, певною мірою, еталонами для порівняння (Лозовецька, 2014).

Отже, кар'єру можна розглядати як результат усвідомленої професійної позиції і поведінки людини, пов'язаної із посадовим або професійним зростанням. При цьому досягнення кар'єрних цілей пов'язуємо із активністю професійного розвитку людини, що включає не лише результативність процесів самонавчання, але й ініціативність у пошуку варіантів самореалізації у професії за вертикаллю.

Однак процес побудови кар'єри визначається певними ризиками, що стосуються впливу сім'ї, можливості отримати освіту (або навчатись у процесі роботи) – соціальні; ресурсоспроможності на старті проектів – матеріальні; критичні зміни ринкового середовища, правил державного контролю, зміна суспільно-економічної формації – стихійні. Однак, незважаючи на значущість ризиків, активна у професійній позиції людина буде долати кризи, застосовуючи альтернативні плани розвитку кар'єри.

Зважаючи на те, що сучасний ринок послуг є мінливим і досить динамічно розвивається, підприємство, що не встигає відреагувати на зростаючі потреби та запити клієнтів, не може бути конкурентним. Варто зазначити, що особливості сфери обслуговування (поєднання в одному продукті виробництва і продажів; абсолютна залежність від попиту на конкретну послугу та її специфіки, в тому числі сезонності; присутність великих і дрібних організацій на ринку; пріоритет професійної, соціальної компетентності фахівців) мають ураховуватися фахівцями, які започатковують та розвивають бізнес у галузі сфери послуг. Найчастіше підприємства цієї сфери належать до малого і середнього бізнесу, що спричиняє також ураховання потреб і запитів постійних клієнтів, необхідність зберігати швидку адаптивність до мінливих умов і здатність до прискореного прийняття рішень на будь-якому рівні: стратегічному й тактичному). Нині на ринку виграє та організація, що забезпечує кращий сервіс, надає супутні послуги, швидше і якісніше доносить інформацію до споживача через рекламу. Отже, наголошуємо на вагомій ролі сформованої активної позиції фахівця сфери послуг, який започатковує власний бізнес.

Узагальнюючи результати аналізу різних аспектів активної професійної позиції фахівців сфери послуг, можна дійти висновку про те, що виявлення такої позиції буде *різним за змістом* у тих, хто є *власником бізнесу* й тих, хто реалізується у ролі *найманого працівника*. Таке власне бачення різновидів активної професійної позиції фахівця сфери послуг обґрунтовуємо думкою В. Лозовецької про те, що в концепціях професійного становлення суб'єкт може виступати і автором власної кар'єри, і її об'єктом (Лозовецька, 2014).

Зокрема, для підприємців активна професійна позиція стає якістю, що власне визначає спосіб існування у професії. Переважно йдеться про високий ступінь відповідальності як перед клієнтами, так і перед найманими працівниками. Активність професійної позиції власників бізнесів сфери послуг зумовлюється, передусім, завданням бути конкурентним на ринку, а отже – активним щодо реакції на запити клієнтів, таким чином розширювати клієнтську базу. Крім того, власник бізнесу має усвідомлювати, що для реалізації його ідей колектив повинен їх не лише зрозуміти, а й щиро підтримати, тобто колектив має стати командою, яка працюватиме як єдиний механізм. Для організації професійної команди, створення корпоративних засад, традицій власникам бізнесів варто навчитись організовувати тимблдинги комунікативно-соціального спрямування, що дадуть змогу визначити рольові позиції кожного працівника, усвідомити потенціал та ресурсоспроможність кожного із фахівців, спроектувати маршрут розвитку бізнесу, ураховуючи особливості членів колективу як його ресурсної бази.

Тимблдинги можна розглядати як потужний засіб реалізації активної професійної позиції й для фахівців-виконавців. Такі тимблдинги можуть бути організовані власником бізнесу в межах організації або у форматі виїзного заходу й за змістом біти спрямовані на формування нових компетенцій працівників.

Активна позиція лідера у формуванні конкурентоздатної команди, що виявлять в організації умов для самонавчання працівників, зокрема у межах виробництва, представлена у дослідженні Н. Пазюри, яка зауважує про необхідність формування нової системи професійного навчання на виробництві на основі системного випереджувального підходів та безперервності у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу (Пазюра, 2014: 40).

У колективній праці Л. Пуховської, А. Ворначева, С. Леу (Пуховська, Ворначев, Леу, 2015) внутрішньофірмова підготовка і розвиток виробничого персоналу визначається як феномен, характерний передусім для високорозвинених країн. Європейські підходи до внутрішньофірмової підготовки і розвитку виробничого персоналу ґрунтуються насамперед на концепції навчання впродовж життя, яка характеризується усвідомленням людиною важливості знань і поступового підвищення їх ролі для успішного розвитку. Особливістю й інноваційною сутністю цієї концепції є зрощення в її рамках двох логік – логіки освіти (розвиток здібностей громадян) і логіки промисловості

(оптимальне використання людських ресурсів) (Пуховська, Ворначев, Леу, 2015). Згідно з концепцією, кожен громадянин отримує можливість реалізувати свої освітні потреби в різних освітніх структурах насамперед на підприємствах, які стають «організаціями, що навчаються». Отже, можливість стає саме тим критерієм, який виявляє ступінь активності: або особистість скористається цією можливістю, або ні.

За даними Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, зокрема дослідження «Навчання в процесі праці: успішні історії навчання на робочому місці в Європі» (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011) ключовими питаннями щодо формування активної професійної позиції можна вважати такі: «Вчити чи не вчити щодо перспектив компанії?», «Вчитись чи не вчитись: з точки зору перспектив працівника?». Позитивна відповідь на перше запитання свідчить про активність професійної позиції власників компаній; схвальне твердження щодо другого запитання можна вважати активною професійною позицією фахівця.

Визначені авторами дослідження головні перешкоди на шляху розвитку професійного навчання, на нашу думку, можна вважати причинами свідомої відмови від виявлення активності у професійній позиції. Так, для роботодавців такими причинами є:

- недостатність головних компетенцій працівників для потреб конкретного виробництва/організації – 82%;
- перевага найму нових працівників з необхідними кваліфікаціями, уміннями й компетентностями – 64%;
- труднощі в оцінці потреб виробництва/організації у професійному навчанні персоналу – (20%).

Причинами недостатньої активності працівників у виявленні професійного самовдосконалення визначено:

- високу зайнятість працівників та брак вільного часу не дає змогу їм брати участь у професійному навчанні (42%);
- надто висока вартість курсів професійного навчання (25%);
- недостатня кількість потрібних курсів професійного навчання на ринку освітніх послуг – (13%) та ін. (THE 3rd CONTINUING VOCATIONAL TRAINING SURVEY, 2019).

Для фахівця сфери послуг, який реалізується у командній діяльності, активність професійної позиції виявляється передусім у бажанні набувати нових компетенцій, творчому підходу до вирішення фахових завдань. Фахівець, який не просто виконує функціональні обов'язки, але й намагається попередити проблему, запропонувати інноваційний спосіб діяльності, довести до клієнта додаткову інформацію, яка дозволить зорієнтуватись у суміжних послугах – стає незамінним для власника бізнесу.

Звісно, що за умови розширення бізнесу саме такий працівник отримує бонуси у конкурсних перегонах (можливість навчання за рахунок фірми, підвищення у кар'єрі, надання гнучкого графіку роботи тощо). При цьому у разі необхідності скорочення бізнесу, знов-таки працівник із високим рівнем активності у виконанні фахових завдань стає більшою мірою конкурентоздатним серед своїх колег.

Аналіз способів виявлення активної професійної позиції для фахівців сфери послуг різного соціального рівня дозволив узагальнити цю інформацію у *таблиці*.

Таблиця 1

Способи виявлення активної професійної позиції керівників бізнесу та фахівців сфери послуг

Напрями активної професійної позиції	Керівники бізнесу сфери послуг	Фахівці сфери послуг
Соціальна спрямованість	Реагування на вимоги реформ у різних галузях суспільства; аналіз форсайтів споріднених галузей – для розширення функцій сервісів популяризація волонтерських заходів; урахування у пропозиціях соціальних змін у суспільстві (збагачення або зuboжіння населення)	Участь у волонтерських заходах; активність в опосередкованих формах професійної реалізації (викладацька, блогер тощо)

Креативність	Ламання стереотипів у професії; інновативне мислення (популяризація інновацій) – для зміни якості клієнтури; просування власного інноваційного продукту на ринку послуг	Відшукування нових технік, технологій та методик професійної діяльності; звернення до чужого досвіду; доведення до керівника інформації про інновації у професії
Соціальна комунікація	Розширення клієнтської бази (різними організаційно-адміністративними способами); організація тимбілдингів для працівників; диверсифікація способів взаємодії із клієнтами (віддалена комунікація); організація заходів професійного спілкування (конференцій, семінарів) для партнерів та конкурентів	Реалізація «вміння продавати себе» - у спілкуванні з роботодавцем; спрямованість на реалізацію у межах соціальних ліфтів (будування кар'єри); активність у професійному самопросуванні (оновлення самореклами на ринку праці) – у межах конкурентоспроможності на ринку праці
Самовдосконалення	Активність участі у психологічно-управлінських тренінгах; організація професійних тренінгів для співробітників; підвищення юридичної та економічної кваліфікації	Активність у пошуку та участі у професійних (компетентнісних) тренінгах; позитивне ставлення до перекваліфікації (набуття додаткових компетенцій)

Висновки. Резюмуючи основні положення статті, слід зауважити, що активна професійна позиція фахівця сфери послуг виявляється у спрямованості на постійне самовдосконалення, що може бути реалізоване через використання власного ресурсу (участь у тренінгах з набуття додаткових компетенцій), організацію тимбілдингів (для власників бізнесу) та участь у зазначених заходах працівників. При цьому спрямованість на кар'єрний розвиток працівника, що може бути виявленою у результаті командних заходів, є ще одним чинником виявлення фахівцем сфери послуг активної професійної позиції.

Література

15 слухних порад для тренерів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.prostir.ua/?kb=15-slushnyh-porad-dlya-treneriv> (дата звернення 25.04.2019).

Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

Ефективний тренінг персоналу «Сучасна школа: етика сфери обслуговування» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.npu-etestet.com.ua/efektivnij-trening-personalu-suchasna-shkola-etika-sferi-obslugovuvannya/> (дата звернення 25.04.2019).

Іконнікова М. В. Кар'єрозорієнтований підхід у професійній підготовці філологів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1(40). С. 107-110.

Лозовецька В. Т. Методологічні підходи до формування кар'єри майбутніх фахівців. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: зб. наук. праць. Серія «Професійна педагогіка»*. 2014. Вип. 8. С. 21-27.

Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: зб. наук. праць. Серія «Професійна педагогіка»*. 2011. Вип. 1. С. 33-39.

Маркова А. К. Психологія професіоналізму. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 312 с.

Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

Пазюра Н. В. Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: теорія і практика: монографія/ за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Видавництво «Альфа-ПІК», 2014. 514 с.

Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Лей С. О. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського союзу : посібник / за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: ІПТО НАПНУ, 2015. 176 с.

European Centre for the Development of Vocational Training. Glossary/Glossar / Glossaire. Quality in education and training. Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. La qualité dans l'enseignement et la formation. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 240 p.

THE 3rd CONTINUING VOCATIONAL TRAINING SURVEY (CVTS3). European Union Manual EUROSTAT/F-4 Education, science and culture statistics. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://economie.fgov.be/nl/binaries/cvts_master_eumannual_06_tcm325-33407.pdf (дата звернення 25.04.2019).

Methods aimed at facilitating service sector specialist's activity in the process of professional development

Ivanova Olena²

Higher Educational Institution "Alfred Nobel University", Dnipro, Ukraine

The relevance of the article is determined by the rapid socio-economic transformations in the life of Ukraine, which put forward new requirements for the training of specialists in the service sector. The formed professional position of the specialist facilitates its implementation in the modern labour market. It has been proved to be important to develop the service sector specialist's activity in the process of professional development based on the promotion of his / her professional positions. It has been found out that professional training is one of the most effective methods of human change aimed at personal and professional development through the acquisition, analysis and reassessment of person's own life experience in the process of a group interaction. It has been determined that professional trainings allow the specialists of the service sector to realize his / her active professional position, to show a positive motivation concerning his / her high quality self-change. It has been noted that the acquisition of new competencies by specialists due to the development of the service industry alongside with the improvement of the management of the organization, ways of interaction of specialists representing its certain units appear to be the results of the training.

Career orientation is noted to be a factor which enables revealing an active professional position of a service sector specialist. Career is the result of a person's conscious professional position and behavior associated with the official or professional growth. Achievement of career goals is associated with the activity of professional development, including both the effectiveness of the self-learning processes and the initiative in the search for ways of self-realization in the profession according to the vertical scale.

The article summarizes the ways to identify an active professional position for service professionals representing different social levels. It has been revealed that this position of the one who is the owner of the business is different from the position of the one who performs the role of an employee.

The role of team building within the communicative and social spheres aimed at the organization of a professional team; the creation of corporate foundations, traditions of business owners, which will determine the role positions of each employee; the realization of the potential and resource capacity of each specialist; the elaboration of the route of business development, taking into account the characteristics of the team members as a resource base has been designated.

Key words: *active professional position, identification, a service sphere specialist, professional training, career, team building.*

References

15 slushnykh porad dlia treneriv [15 practical tips for coaches]. Retrieved from <https://www.prostir.ua/?kb=15-slushnyh-porad-dlya-treneriv> [in Ukrainian].

Evtihov, O.V. (2004). *Praktika psichologicheskogo treninga [Practice of psychological training]. Saint-Petersburg: Rech' [in Russian].* Efektivnyi treninh personalu «Suchasna shkola: etyka sfery obsluhovuvannia» – Effective training of personnel "Modern school: ethics of service sector" Retrieved from <http://www.npu-etestet.com.ua/efektivnij-trening-personalu-suchasna-shkola-etika-sferi-obslugovuvannya/> [in Ukrainian].

Ikonnikova, M.V. (2017). *Karierozorientovanyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi filolohiv [Career-oriented approach in professional training of philologists]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu.*

² *Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology at the Higher Educational Institution "Alfred Nobel University"*

Seriia: "Pedagogika. Sotsialna robota" – *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(40), 107-110 [in Ukrainian].

Lozovetska, V.T. (2014). Metodolohichni pidkhody do formuvannia kariery maibutnikh fakhivtsiv [Methodological approaches to the formation of future specialists career]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichni osvity NAPN Ukrainy – Scientific Bulletin of the Institute of vocational education of NAPS of Ukraine*, 8, 21-27 [in Ukrainian].

Lozovetska, V.T. (2011). Kontseptualni zasady profesiinoho samorozvytku suchasnoi osobystosti [Conceptual foundations of professional self-development of modern personality]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichni osvity NAPN Ukrainy – Scientific Bulletin of the Institute of vocational education of NAPS of Ukraine*, 1, 33-39 [in Ukrainian].

Markova, A.K. (1996). *Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow: Mezhdunar. gumanit. fond "Znanie" [in Russian].

Mogilevkin, E.A. (2007). *Kar'ernyj rost: diagnostika, tekhnologii, trening [Career development: diagnostics, technologies, training]*. Saint-Petersburg: Rech' [in Russian].

Paziura, N.V. (2014). *Vnutrishnofirmova profesiina pidhotovka vyrobnychoho personalu v Yaponii i Pivdennii Korei: teoriia i praktyka [In-house training of production personnel in Japan and South Korea: theory and practice]*. Kyiv: Alfa-PIK [in Ukrainian].

Pukhovska, L. P., Vornachev, A. O., Leu, S.O. (2015). *Profesiinyi rozvytok personalu pidpriemstv u krainakh Yevropeiskoho soiuzu [Professional development of personnel of enterprises in the European Union]*. Kyiv: IPTO NAPNU [in Ukrainian].

European Centre for the Development of Vocational Training. Glossary / Glossar / Glossaire (2011). Quality in education and training. Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. La qualité dans l'enseignement et la formation. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

THE 3rd CONTINUING VOCATIONAL TRAINING SURVEY (CVTS3). European Union Manual EUROSTAT/F-4 Education, science and culture statistics. Retrieved from : http://economie.fgov.be/nl/binaries/cvts_master_eumannual_06_tcm325-33407.pdf

Accepted: July 15, 2019



Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики в сучасному освітньому просторі

Манченко Тетяна Олександрівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: anna.manchenko.95@ukr.net

Маріна Марія Сергіївна²

НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів, Одеса, Україна
E-mail: mary.pavlova1989@gmail.com

Тадеуш Ольга Харламπίєна³

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: olga2445@ukr.net
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3284-6137>
Scopus ID 6507145939

Становленню компетентнісного підходу сприяє оновлення освітнього простору завдяки активному впровадженню інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Особливого значення в умовах динамічних змін, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, набуває фахова підготовка випускників педагогічних закладів вищої освіти, їхня здатність до неперервного професійного самовдосконалення, саморозвитку, що має забезпечуватися наявністю високого рівня сформованості самоосвітньої компетентності.

Метою проведеного дослідження є впровадження проектної технології із використанням ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів фізики як умови формування самоосвітньої компетентності в сучасному освітньому просторі.

Експериментально-дослідна робота з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики здійснювалася на базі фізико-математичного факультету Університету Ушинського.

У формуванні самоосвітньої компетентності застосовувався метод проектів із використанням ІКТ.

В експериментальній групі у процесі засвоєння курсу молекулярної фізики і термодинаміки застосовано розроблений мультимедійний комплекс та виконано такі проектні завдання: самостійно знайти демонстраційний матеріал з певної теми лекції в мережі Інтернет та засобами мультимедіа продемонструвати його на лекційних заняттях на інтерактивній дошці. З програми курсу вибрано окремі теми для проектної роботи студентам, які засобами мультимедіа повинні продемонструвати закони та явища, які не можливо здійснити із застосуванням наявного демонстраційного обладнання та устаткування.

Проектна діяльність суттєво підвищила успішність студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною внаслідок поглиблення, розширення, узагальнення, закріплення й повторення навчального матеріалу та його практичного застосування.

Дійшли висновку, що виконання проектів сприяє формуванню самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя фізики середньої школи: розвиває вміння самостійно керувати освітньою діяльністю, генерувати ідеї, прогнозувати їх розв'язання.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, майбутній вчитель фізики, проектна діяльність.

¹ магістр 2 року навчання фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² вчитель фізики НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів

³ кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Вступ. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Як перспективний напрям оновлення освіти, що відповідає сучасним вимогам, слід розглядати компетентнісний підхід. Упровадження компетентнісного підходу в освіті дозволяє поєднати цілі освіти та професійну діяльність, перейти від відтворення знання до його застосування, зорієнтуватися на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій. В основі компетентнісного підходу є активне впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), і, як результат, нового типу освітньої взаємодії рівноправних учасників, об'єднаних єдиними нормами і цінностями, які регулюють процес обміну інформацією з метою підвищення освітнього потенціалу.

Особливого значення в умовах динамічних змін, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, набуває фахова підготовка випускників педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО), їхня здатність до неперервного професійного самовдосконалення, саморозвитку, що має забезпечуватися наявністю високого рівня сформованості самоосвітньої компетентності. Отже, актуальною залишається думка К. Д. Ушинського, що справжнім учителем можна вважати лише того, хто безперервно вчиться. Дійсно, добре підготовлений учитель зможе не тільки успішно реалізувати цілі навчання і отримати планований освітній результат зі свого предмета, але й сформулювати у своїх учнів бажання вчитися протягом усього життя і навіть надати їм допомогу в правильному виборі майбутньої професії.

Визначення сутності, структури та педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності стало предметом досліджень багатьох науковців (О. Айзенберг, С. Архангельский, Н. Бухлова, Ю. Дмитрієв, А. Добридень, А. Громцева, Г. Гусев, Л. Колесник, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Райский, О. Федоренко, О. Фомина, О. Ястребцева та ін.) Зауважимо, що поняття «готовність» і «компетентність» близькі між собою, але відрізняються тим, що готовність визначає потенціальний стан входження в професійну діяльність, а компетентність – дієвий стан особистості в реальному професійному середовищі. Зроблено логічний висновок, що професійна майстерність учителя, його авторитет і результативність освітньої діяльності безпосередньо залежать від умінь самостійно й систематично розширювати власний кругозір в обраній предметній галузі, оволодівати інноваційними методами і технологіями навчання, тобто від рівня сформованості самоосвітньої компетентності (Бухлова, 2007; Добридень, 2010; Федоренко, 2014).

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень визначено самоосвітню компетентність майбутніх учителів фізики як цілісний дієвий стан особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті, вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя фізики і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною діяльністю із застосуванням ІКТ на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей. Дійшли висновку, що самоосвітню компетентність майбутніх учителів фізики найповніше характеризують такі п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, професійно-діяльнісний, особистісний, інформаційний (Маріна, 2015).

Обґрунтування і розробку технології формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики у процесі навчання здійснювали з урахуванням особливостей сучасного освітнього простору. Поява поняття «освітній простір» у педагогічній науці зумовлено глобалізаційними та інформаційними процесами, які відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства, і насамперед у системі освіти. Обґрунтування цього поняття як предмета наукових досліджень перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, О. Кондратьєва, О. Леонова, Н. Рибка, А. Самодрин, В. Слободчиков, І. Шалаєв, І. Шендрик та ін.). Узагальнюючи погляди науковців, можна дійти висновку, що освітній простір є середовищем особистісного розвитку, сукупністю освітніх технологій, гарантією збереження прав кожного громадянина держави на отримання повноцінної освіти незалежно від місця проживання. Освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб громадян (Леонова, 2006; Рибка, 2005).

Аналіз основних досліджень показав, що вивчення та запровадження ІКТ в освітній процес вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці (І. Бех, В. Биков, О. Власюк, С. Гончаренко, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Кремень, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, Н. Федорова, О. Фурман та інші). Отже, можна зазначити, що переорієнтація мислення студента педагогічного ЗВО на усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності в сучасному освітньому просторі забезпечується готовністю щодо використання ІКТ у процесі навчання як пропедевтичної міри успішності в майбутній професійній діяльності (Власюк, 2008; Гончаренко, 1997).

Визначаючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, необхідно звернути увагу на те, що в оновленій програмі з фізики для загальноосвітніх закладів наголошується на необхідності формування в учнів наукового світогляду та фізичної картини світу, висвітлення сутності фізики як науки, що динамічно розвивається, а не сукупності нерухомих в часі теорій та законів (Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 2017).

Особлива роль фізики в освіті та житті людини визначається трьома основними чинниками: по-перше, фізика є найважливішим джерелом знань про довколишній світ; по-друге, фізика забезпечує просування суспільства шляхом технічного прогресу; по-третє, фізика вносить істотний внесок у розвиток духовності людини, формує її світогляд, учить орієнтуватися в культурних цінностях. Отже, фізика має науковий, технічний та гуманітарний потенціали, які необхідно задіяти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Можна стверджувати, що успішність професійної діяльності вчителя фізики в сучасному освітньому просторі, реалізація потенціалу фізики безпосередньо залежить від усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, до готовності зорієнтуватися на використанні засобів ІКТ у процесі професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. на всіх рівнях засвоєння фізики.

Мета та завдання. Метою проведеного дослідження є формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики в сучасному освітньому просторі, як основи когнітивно-діяльнісного підходу до самостійного набуття нових знань, умінь і навичок, а також усвідомлення студентами цінності проектної діяльності із застосування ІКТ як у процесі професійної підготовки, так і в майбутній професійній діяльності вчителя, здатного здійснювати інноваційні процеси.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, критичного мислення, вміння самостійного пошуку інформації;
- залучення студентів до самостійної діяльності: індивідуальної, парної, групової форм самостійної роботи;
- розв'язування певної значущої для студентів проблеми, яка б моделювала професійну діяльність майбутнього вчителя;
- подання підсумків самостійної роботи у вигляді навчально-дослідницьких проектів з представленням доповідей, презентацій, готових до застосування на практиці;
- здійснення інтерактивної взаємодії студентів із застосуванням ІКТ.

Матеріали та методи дослідження. Експериментально-дослідна робота з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики здійснювалась на базі фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2018-2019 навчального року. В дослідженні брали участь студенти 2 курсу, спеціальності 014 Середня освіта (Фізика) з додатковими спеціалізаціями: математика; інформатика; мова і література (англійська). Як метод формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики в сучасному освітньому просторі застосовувався метод проектів з використанням ІКТ. Усього дослідженням охоплено 32 студента, майбутніх учителів фізики. З них 15 студентів (напрямок підготовки «Фізика», спеціалізація «Інформатика», спеціалізація «Англійська мова та література») склали контрольну групу, 17 студентів (напрямок підготовки «Фізика», спеціалізація «Математика») – експериментальну групу.

Результати дослідження та їх обговорення. З метою активізації освітньої діяльності студентів при створенні проекту визначено такі завдання:

1. Вибір напряму роботи, який зацікавив би в процесі створення проекту.
2. Частково-пошукова або дослідницька діяльність.
3. Самовираження студента через творчий підхід при реалізації проекту.

Ураховуючи дидактичні принципи, компоненти самоосвітньої компетентності та різні підходи науковців до педагогічних умов, методом експертних оцінок визначено педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики:

1. Забезпечення мотиваційно-ціннісних орієнтацій до самоосвіти і професійного саморозвитку.
2. Активізація самоосвітньої професійної діяльності засобами ІКТ.
3. Залучення до оновлення навчально-методичного комплексу з фізики шляхом доповнення його розробленими навчально-дослідницькими проектами як основи розвитку самоосвітньої компетентності.

Ставлячи за мету формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя фізики в сучасному освітньому просторі на підставі визначених педагогічних умов, освітній процес супроводжувався проектною діяльністю із застосуванням ІКТ.

Як відомо, серед різноманіття нових педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісно-зорієнтованого підходу в самостійній роботі, проектне навчання є творчим за своєю суттю і зорієнтоване на розвиток особистості студента. Суть проектною методикою полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення визначаються самими студентами на підставі їхніх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, уподобань, здібностей. Внаслідок цього особистісно-зорієнтоване навчання, яке складає основу проектною методикою, призводить до зміни традиційної взаємодії «суб'єкт (викладач)-об'єкт (студент)» на партнерську навчальну співпрацю «суб'єкт (викладач)- суб'єкт (студент)».

Аналіз літературних джерел (Гончаренко, 1997; Власюк, 2008) надав можливість виділити основні вимоги, якими необхідно користуватися у методі проектів:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язування.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.
4. Визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом.
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдання дослідження, висунення гіпотези, її розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, корегування, висновки.
6. Оформлення результату виконаних проектів (відеофільм, презентація, флеш анімація, web-сторінка тощо).

Робота за методом проектів містила в собі такі основні етапи:

1. Пошуковий: визначення тематичного поля і теми проекту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проекту.
2. Аналітичний: аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, покрокове планування роботи.
3. Практичний: виконання запланованих кроків для створення проекту.
4. Презентаційний: підготовка і проведення презентації проекту.
5. Аналіз результатів та оцінка (самооцінка) якості проекту.

На початку експерименту в обох групах проведено визначення рівня вихідних знань зі шкільного курсу «Молекулярна фізика і термодинаміка» за допомогою системи тестів, яка охоплювала основні явища та закони, що вивчались у школі. Про проведення тестування студенти були попереджені. Оцінювання рівня вихідних знань проводилось за чотирибальною шкалою: «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно». Спостерігався такий розподіл студентів за рівнями вихідних знань: контрольна група: «незадовільно» – 17%, «задовільно» – 58%, «добре» – 18%, «відмінно» – 7%, експериментальна група: «незадовільно» – 14%, «задовільно» – 62%, «добре» – 16%, «відмінно» – 8%. Отже, результати тестування свідчили про приблизно однаковий рівень вихідної підготовки в обох групах і про необхідність активізації освітньої діяльності студентів у процесі вивчення фізики з метою підвищення рівня знань.

Для залучення до проектною діяльності студентами спільно з викладачем розроблявся та впроваджувався в освітній процес мультимедійний комплекс з курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка», головну сторінку якого можна знайти за посиланням <http://asingo.od.ua/mary/>. Сайт містив у собі чотири основні блоки, до яких входили: програма курсу з молекулярної фізики та термодинаміки, тексти лекцій з курсу, тести для перевірки знань, підручники, які надають можливість якісної самостійної роботи та дистанційного навчання студентів.

У контрольній групі заняття проводились без використання мультимедійного комплексу та інтернет ресурсів для демонстраційного матеріалу. В експериментальній групі застосовувався розроблений мультимедійний комплекс з молекулярної фізики і термодинаміки.

Студентам в експериментальній групі запропоновані такі проектні завдання: самостійно знайти демонстраційний матеріал з певної теми лекції в мережі Інтернет та за допомогою засобів мультимедіа продемонструвати його на лекційних заняттях на інтерактивній дошці. З програми курсу обрано окремі теми для проектною роботи та за допомогою засобів мультимедіа продемонстровані закони та явища, які не можливо здійснити із застосуванням наявного демонстраційного обладнання та устаткування. Наприклад, досліди, які потребують достатньо складного експериментального обладнання, як-от: демонстрація явища Джоуля-Томсона; робота теплових двигунів; надтекучість

гелію, а також досліди, які можна здійснити тільки віртуально: броунівський рух, закон розподілу молекул за швидкостями (розподіл Максвелла), розподіл Больцмана (барометрична формула) тощо.

У таблиці 1 наведено приклади тем змістових модулів з програми курсу “Молекулярна фізика та термодинаміка”, до яких за участі студентів розроблені проекти, та відповідні посилання на використані Інтернет-ресурси.

Після презентації проектів проводилось активне обговорення результатів дослідів.

Таблиця 1

Приклади проектів та Інтернет-ресурсів демонстраційного матеріалу

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Молекулярно-кінетична теорія ідеальних газів.	
Питання теми	Посилання на Інтернет ресурси за темою
Броунівський рух	1. http://www.youtube.com/watch?v=GXQxOvx1JO4 2. http://www.youtube.com/watch?v=D89zIRs9bwg
Розподіл Больцмана.	http://www.youtube.com/watch?v=lqp4RoKcMpg
Експериментальна перевірка закону розподілу Максвелла.	http://www.youtube.com/watch?v=rj_3c_oi9VQ
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Основи термодинаміки	
ТЕМА 9. Другий закон термодинаміки. Ентропія.	
Принцип роботи теплових двигунів	http://www.youtube.com/watch?v=gLvQEjGYDnA&feature=related
Ентропія. Багатогранність ентропії.	https://lurkmore.to/Ентропія http://space.ru/ru/2010-01-15-12-48-48/10434-termodinamika-dlya-kosmosa-i-zemli.html
ТЕМА 13. Реальні гази.	
Ефект Джоуля-Томсона.	http://www.youtube.com/watch?v=vn2f0_7eGLg

Проведення повторного тестування виявило, що рівень знань з предмета в експериментальній групі значно вищий, ніж у контрольній: в експериментальній групі одержані такі результати: «незадовільно» – 6%, «задовільно» – 43%, «добре» – 36%, «відмінно» – 15%; у контрольній групі: «незадовільно» – 15%, «задовільно» – 52%, «добре» – 23%, «відмінно» – 10%.

Висновки. Проектна технологія залучає студентів до оволодіння знаннями з фізики в процесі власної пошукової діяльності, сприяє розвитку комунікативних, практичних та експериментальних умінь і навичок.

1. Проектна діяльність дає змогу підвищити успішність за рахунок поглиблення, розширення, узагальнення, закріплення й повторення навчального матеріалу та його практичного застосування.

2. Проектна технологія розвиває у майбутнього вчителя фізики вміння генерувати ідеї, гіпотези і прогнозувати їх розв'язання, тобто, основні дослідницькі вміння як у навчальній, так і в майбутній професійній діяльності вчителя середньої школи.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в подальшій активізації творчої освітньо-дослідницької діяльності студентів, у процесі якої формуються елементи інноваційного підходу, розвиваються здібності до генерації нових ідей, їх аналізу, самостійного пошуку рішень, формування власної думки, розвиток творчого потенціалу, тобто найважливіші складові самоосвітньої компетентності сучасного вчителя фізики.

Література

Бухлова Н. В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16* .: Вип. 7 (17)., 2007. С. 174-179.

Власюк О. Проектна діяльність – перспектива розвитку особистості. Проектна діяльність у лицей: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К.: Департамент, 2008. 520с.

Гончаренко С. У. Метод проектів [Текст]. *Український педагогічний словник*. К., 1997. С. 205.

Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010 № 1. С. 59-64.

Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2006. № 1. С. 36-40.

Маріна М. С., Тадеуш О. Х. Сутність та структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики. *Наукові записки. (Серія: Педагогічні науки)*. 2015. Вип. 141. Частина I. С. 132-133.

Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна систем: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.

Федоренко О. Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій. *Вісник ХДАК*, 2014. Вип. 43. С. 276 – 281.

Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/.../fizika-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-ke...>

Formation of the self-educational competence of the future teachers of physics within the modern educational space

Manchenko Tetyana⁴

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

Marina Maria⁵

Educational Complex № 67, General Secondary School of the I-III level, Odesa, Ukraine

Tadeush Olga⁶

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

The development of the competence-based approach is facilitated by the renewal of the educational space through the active implementation of information and communication technologies (ICTs).

The professional training of graduates of higher educational institutions, the development of their ability of continuous professional self-improvement, self-development acquire special importance under conditions of dynamic changes occurring in the modern educational space, which should be ensured by their highly developed self-educational competence.

The purpose of the study was to implement the project-based technology using ICTs while training future teachers of Physics as a condition for the formation of their self-educational competence within the modern educational space.

The experimental research work on the formation of the designated competence was conducted on the platform of the Faculty of Physics and Mathematics (Ushynsky University).

The project-based method, using ICT, was used as a method facilitating the formation of the self-educational competence.

The developed multimedia complex was applied in the experimental group (EG), when developing the course in molecular physics and thermodynamics, and the following project tasks were performed: to independently find a demonstration material on a certain topic of lectures in the Internet and to demonstrate it on an interactive whiteboard at lecture sessions with the help of multimedia tools. Certain topics for the project work were selected from the course program, the laws and phenomena that can not be realized using the existing demonstration equipment were demonstrated by means of multimedia.

The project-based activity substantially increased the EG students' experience in comparison with the CG (control groups) ones' due to the deepening, expansion, generalization, consolidation and revision of the educational material as well as its practical application.

It was concluded that the implementation of the projects contributes to the formation of secondary school teachers' self-educational competence which facilitates the development of the future Physics teacher's ability to independently manage his / her teaching / learning activities, generate ideas, and predict their solution.

Keywords: *self-education competence, a future teacher of Physics, a project-based activity.*

⁴ *Second year student of the Master course, Faculty of Physics and Mathematics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

⁵ *Teacher of Physics at the Educational Complex № 67, General Secondary School of the I-III level*

⁶ *Ph.D. of Physical and Mathematical Associate Professor of the Department of Physics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

References

Bukhlova, N.V. (2007) Psykholoho-pedahohichni umovy pidhotovky vchyteliv do formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti uchniv u protsesi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Psychological-pedagogical conditions of teacher training for the formation of self-educational competence of students in the process of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*. 7 (17). 174-179 [in Ukraine].

Dobryden, A. (2010) Formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya zasobamy interaktyvnoho navchannya [Formation of self-education competence of the future teacher through means of interactive learning] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. – Problems of preparing a modern teacher*. 1, 59-64 [in Ukraine].

Fedorenko, O.H. (2014) Sutnist i struktura samoosvitnoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya tekhnolohiy [The essence and structure of self-educational competence of the future teacher of technologies]. *Visnyk KHDAAK – Herald KhDAK*. 43, 276-281 [in Ukraine].

Fizyka Navchalni prohramy dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh .zakladiv. [Physics Educational programs for general educational institutions]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/.../physics-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-ke> [in Ukraine].

Honcharenko, S.U. (1997) *Metod proektiv [Tekst]. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk 1997. [Method of projects [Text] Ukrainian Pedagogical Dictionary 1997]* Kyiv [in Ukraine].

Leonova, O. (2006). Obrazovatel'noye prostranstvo kak pedagogicheskaya real'nost' [Educational space as a pedagogical reality]. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly) – Alma mater (Herald of Higher Education)*. 1, 36-40 [in Russian].

Marina, M.S. & Tadeush, O.KH. (2015) Sutnist ta struktura samoosvitnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv fizyky i matematyky [Essence and structure of self-educational competence of future teachers of physics and mathematics]. *Naukovi zapysky. (Seriya: Pedahohichni nauky) —Scientific notes. (Series: Pedagogical Sciences)*. 141, 1, 132-133 [in Ukraine].

Rybka, N.M. (2005). Yedyny osvitniy prostir yak intehratyvna systema:sotsialno-filosofskyy analiz : [The only educational space as an integrative system: socio-philosophical analysis:] *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa, ONU [in Ukraine].

Vlasyuk, O. (2008) *Proektna diyalnist – perspektyva rozvytku osobystosti [Project activity – the prospect of personality development]*. Kyiv: Department [in Ukraine].

Accepted: July 23, 2019



Симуляційний центр як стратегічний інструмент підвищення якості освіти у медичному закладі вищої освіти: практичний аспект дослідження

Хачатрян Роберт Хачатурович¹

Єреванського Державного Університету Мови та Соціальних наук імені Валерія Брюсова,
Республіка Вірменія, Єреван
E-mail: robert_khachatryan@yahoo.com

Авагімян Ашот Арманович²

Єреванського Державного Медичного Університету імені Мхітара Гераці,
Республіка Вірменія, Єреван
E-mail: avagimyan.Cardiology@mail.ru
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5383-8355>

У статті схарактеризовано місце симуляційного центру в сучасному світі медицини. Проаналізовано розвиток симуляційного центру від початку його створення та першого практичного застосування до сьогодні. Визначено провідні переваги імітаційного навчання у системі охорони здоров'я. Обґрунтовано основні завдання симуляційного навчання для сучасної медичної освіти. Схарактеризовано модель побудови та стратегію розвитку стимуляційного центру Єреванського державного медичного університету. Визначено подальший план розвитку симуляційного навчання у медичній системі освіти.

Ключові слова: медицина, медична освіта, симуляційний центр, імітаційне навчання, новітні технології, сучасні методики.

Вступ. У XXI столітті медицина поряд з медичною освітою є галуззю, що динамічно розвивається і знаходиться на вершині свого розвитку. Нові технології поступово приходять на зміну попереднім методикам, тим самим підвищуючи якість наданих послуг, знижуючи ймовірність лікарської помилки, результатом чого є низький рівень смертності (наприклад, на зміну перкусії та пальпації серця прийшла ехокардіографія, як трансторакальна, так і інтраезофагеальна). Однак попередні методики безумовно займають важливе місце у медицині, зокрема аускультация серця до тепер не втрачає своєї діагностичної цінності, при цьому варто відзначити високу інформативність цього інструментального обстеження, при наявності клапанних патологій серця (наприклад, критичний аортальний стеноз).

Відомо, що будь-який освітній заклад, особливо медичний має відповідати вимогам сучасного суспільства та сучасної освіти (Хачатрян, 2015). Керівництво медичних університетів, укладаючи стратегії розвитку, з метою підвищення конкурентоспроможності, як власної, так і своїх студентів, має максимально забезпечити свої клініки новітнім обладнанням, що дозволить освітньому закладу не втратити свій потенціал на регіональному та світовому рівнях. Так, Єреванський державний медичний університет імені Мхітара Гераці має міжрегіональне значення і є провідним медичним освітнім закладом серед країн Кавказу і Передньої Азії.

У процесі впровадження сучасних технологій серед студентів медичних вишів новим підходом є відкриття високооснащених симуляційних центрів, де майбутні лікарі, та / або вже досвідчені лікарі матимуть унікальну можливість – шанс на помилку, що може коштувати життя цілому народу.

Мета та завдання дослідження. Запропонована стаття присвячена ролі симуляційного центру в сучасній освітній системі медичних ЗВО і стратегії його становлення.

Результати дослідження. Симуляційний центр – це унікальний освітній заклад, створений за типом «багатопрофільної віртуальної клініки».

Провідною метою цього центру є створення організаційних і навчально-методичних умов для підвищення ефективності та якості професійної підготовки фахівців системи охорони здоров'я і суміжних сфер діяльності шляхом застосування інноваційних високо реалістичних віртуальних технологій для вдосконалення професійних компетенцій.

¹ доцент, завідувач кафедри Єреванського Державного Університету Мови та Соціальних наук імені Валерія Брюсова

² студент 5-го року навчання загально медичного факультету Єреванського Державного Медичного Університету імені Мхітара Гераці

Використання імітаційних муляжів під час навчання практикувалося ще у другій половині минулого століття у тих галузях, де помилки під час роботи з реальними об'єктами можуть призвести до трагічних наслідків. Це авіація, атомна енергетика, залізничний транспорт. У медицині симуляційне навчання згадується вже у XVIII столітті з моменту винаходу Мадам де Кудрі (Франція) фантома пологів (David W., 2017). У наш час цей вид підготовки медичних фахівців активно почав розвиватися у 70-ті роки і на сьогодні є загальноприйнятою нормою практично для всіх моделей медичної освіти. В останні роки були чітко визначено переваги імітаційного навчання в охороні здоров'я, серед яких (GoldieB., 2014):

- формування навичок без ризику для пацієнта;
- не обмежена кількість повторів у відпрацюванні навичок і ліквідації помилок;
- об'єктивна оцінка виконання маніпуляції;
- можливість вивчення рідкісних патологій та станів;
- відсутність емоційного чинника.

Можна виділити такі основні завдання стимуляційного центру:

- надання студентам медичних ЗВО права на помилки в режимі «реального» пацієнта;
- безперервне і цілеспрямоване підвищення рівня професійної підготовки медичних фахівців усіх категорій із використанням передових освітніх та імітаційних технологій;
- формування навичок безконфліктного спілкування та вдосконалення комунікацій між медичними працівниками, пацієнтами та їхніми рідними;
- розробка і реалізація програм додаткової професійної освіти, заснованих на справжньому моделюванні клінічної ситуації за допомогою інтерактивних тренажерів і високотехнологічних стимуляторів;
- розробка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, заснованого на використанні активних форм навчання і сучасних інформаційних та імітаційних технологій;
- оцінка рівня освоєння практичних умінь і навичок медичних фахівців усіх категорій на підставі розроблених листів експертної оцінки якості засвоєння додаткових професійних програм;
- створення і реалізація програм освітніх заходів: науково-практичних конференцій, майстер-класів, круглих столів та інших заходів у межах постійної професійної освіти медичних працівників;
- підготовка та підвищення кваліфікації фахівців, які використовують симуляційні технології в професійній діяльності (викладачі, методисти, інженери імітаційних центрів) з метою формування базових умінь ефективного управління реалістичністю освітнього процесу;
- вивчення міжнародного досвіду з використання імітаційних технологій у медичній освіті.

Як зазначено вище, симуляційний центр є багатофункціональною, поліфункціональною, віртуальною клінікою, тому зазначений освітній комплекс має включати в себе як мінімум 5 підрозділів, таких, як: терапевтичне, хірургічне, реанімаційне, гінекологічне та стоматологічне. Умови перебування у симуляційному центрі повинні бути максимально наближені до тих, що визначені у відповідному відділенні, наприклад, при відвідуванні хірургічного підрозділу, студент повинен бути в хірургічній формі, рукавичках тощо, що на підсвідомому рівні, підвищує його обізнаність. Так само симуляційний центр повинен бути забезпечений певною кількістю різних муляжів згідно зі спеціальностями. Таким чином, працівниками такого центру повинні бути лікарі або працівники кафедри.

Модель побудови та стратегія розвитку симуляційного центру Єреванського державного медичного університету імені Мхітара Гераці.

Завдяки грантовій угоді, підписаної між ЄДМУ і Центром освітніх програм у межах реформ здійснених у сфері вищої освіти у Вірменії у 2012 році, був уведений у дію симуляційний освітній центр практичних навичок. Освітній центр став абсолютно новим явищем у медичній освіті для практичного застосування теоретичних знань. Симуляційний центр запровадив новий метод медичної освіти. Впровадження такого інноваційного методу навчання в медичній освіті в університеті, в аспірантурі та в безперервній освіті дозволяє студентам розвивати практичні навички і мінімізувати кількість медичних помилок у процесі їхньої професійної діяльності.

Симуляційний центр включає 7 клінічних напрямів: реанімація, кардіологія, функціональна діагностика, терапія, хірургія, акушерство і гінекологія та складається з 16 залів оснащених комп'ютеризованими муляжами з відповідними мобільними і освітніми програмами.

Заняття зі студентами організуються за заявкою кафедри після попереднього узгодження теми, дати проведення та кількості учнів з фахівцем з навчально-методичної роботи. Заняття з інтернами та клінічними ординаторами проводяться викладачами відповідних кафедр (години за

роботу в симуляційному центрі включені в навантаження кафедри) при технічному супроводі співробітниками стимуляційного центру.

Зазначимо, що найбільш раціональним періодом для проходження освітньої програми симуляційного центру є період проходження предмета пропедевтика внутрішніх хвороб (для терапевтичного блоку), загальна хірургія (для хірургічного блоку), акушерство (для гінекологічного блоку) тощо. Така модель викладання є найбільш сприятливою, для підтвердження думки можна навести приклад: під час проходження предмета пропедевтика внутрішніх захворювань відбувається перше повноцінне знайомство пацієнтів з клінікою, і з терапією взагалі. Отже, синхронне вивчення аускультативної, пальпації, перкусії, електрокардіографії та інших методів обстеження забезпечить високу результативність і безсумнівно підвищить загальну успішність студентів та їхню подальшу конкурентоспроможність.

Слід зазначити, що співробітники цього центру пройшли навчання в престижних освітніх центрах за кордоном. Для того, щоб надати кращі практичні знання і забезпечити кращі результати реформ, викладачі симуляційного центру ЄДМУ і викладачі клінічних кафедр регулярно проводять навчальні курси за участю міжнародних визнаних експертів, організують взаємні візити, навчальні заняття тощо. Також тренінги з надання першої допомоги проводяться для лікарів і медсестер.

На базі стимуляційного центру щорічно проводяться різні конкурси, олімпіади, а також дні відкритих дверей для школярів і студентів молодших курсів медичних ЗВО. Також слід врахувати, що студенти беруть участь у ряді міжнародних конкурсів (Париж, Барселона, Бейрут, Тегеран, Прага, Астана, Афіни, Москва і більше ніж 23 міста), в яких, здебільшого, займають призові місця.

У майбутньому планується закупити ще більше обладнання та поповнити тим самим арсенал своїх можливостей, а також організувати розбирання повноцінних імітованих клінічних випадків, що безсумнівно поставить на якісно новий рівень клінічне мислення студентів медичних вузів, а також буде стимулювати їх новими екстреного реагування.

Висновки. В епоху бурхливого розвитку комп'ютерних технологій і роботизованої техніки можна прослідкувати стрімкий розвиток і медицини. Тоді як одним із основних завдань успішного розвитку медичного ЗВО є модернізація його системи освіти і впровадження різноманітних нових технологій в освітній процес. Прикладом успішного нововведення в систему медичної освіти є симуляційний центр. Оскільки, цей центр дає право на помилку і на вдосконалення тієї чи тієї медичної маніпуляції, як приклад при неправильній електрокардіограмі під час помилкового накладання хоч одного електрода при проведенні електрокардіографії.

Література

Хачатрян Р. Х. Основы стратегического управления человеческими ресурсами в высших образовательных учреждениях (пособие на армянском языке). Ереван, Республика Армения. 2015.

David Willets. A university education. Oxford University press. 2017. ISBN:9780198767268

Goldie Blumenstyk. American Higher Education in Crisis? Oxford University press. 2014. ISBN: 9780199374083.

Simulation centre as a strategic instrument of medical education quality improvement

Khachatryan Robert³

Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences, Yerevan Armenia

Avagimyan Ashot⁴

Yerevan State Medical University named after Mkhitar Heratsi, Yerevan Armenia

In the 21st century, medicine alongside with medical education, is a dynamically developing industry, and is experiencing a real renaissance of its development. New technologies are gradually replacing the old methods, which undoubtedly increases the quality of provided services, reducing the probability of medical errors, and favourably affects the mortality rate (for example, echocardiography, both transthoracic and intra-oesophageal, has replaced percussion and heart palpation). However, relatively old methods, for

³ Assistant Professor, Head of the Department of at the Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences

⁴ student of the 5th year of study of the general medical faculty Yerevan State Medical University named after Mkhitar Heratsi

example, such as auscultation of the heart, still do not lose their significance or effectiveness, in particular, it is worth noting the high information content of this instrumental examination when dealing with valvular pathologies of the heart (for example, critical aortic stenosis).

It is known that any educational institution, in particular, a medical one, must keep abreast of the times and correspond to modern needs. The management of medical universities, making long-term strategies for their development, in order to increase competitiveness, both their own and the one of their students, should maximally provide their clinics with the latest equipment, which will undoubtedly allow preserving its niche, perhaps at the regional or world level. For example, the Yerevan State Medical University named after Mkhitar Heratsi is of inter-regional importance, being the leading medical educational institution among the countries of the Caucasus and the Anterior Asia.

In the process of introducing new technologies among students of medical universities, a competence-based approach is the opening of highly equipped imulation centres, where the future doctor and/or a certain doctor will be given a unique in the medical world chance, a chance for error, since it is well-known that a doctor's mistake can cost life of the whole people.

This article is devoted to the pivotal role of the simulation centre within the modern educational system of medical universities as well as the strategy for its construction.

Keywords: *medical education, doctor, simulation centre.*

References

Khachatryan, R.Kh. (2015). *Osnovy strategicheskogo upravleniya chelovecheskimi resursami v vysshikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Fundamentals of the strategic management of human resources in higher educational institutions]*. Yerevan, Republic of Armeniya [in Armenian].

David Willets. (2017). *A university education*. Oxford University press [in English].

Goldie Blumenstyk. (2015). *American Higher Education in Crisis?* Oxford University press [in English].

Accepted: July 25, 2019



Методика формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу

Шевченко Анастасія Сергіївна¹

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, Україна
E-mail: anastasiya.nechiporenko@gmail.com

Лобова Ольга Володимирівна²

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, Україна
E-mail: olgalo11@yandex.ru
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7028-043X>

Статтю присвячено проблемі формування вокально-джазової культури підлітків як одному зі шляхів становлення культурної компетентності дитини. Її актуальність зумовлено важливістю загальнокультурного розвитку як чинника гармонійного виховання особистості.

Мета статті – розкрити методика формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу (у музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти). Для реалізації мети застосовано методи систематизації, узагальнення наукових джерел, теоретичне моделювання, педагогічний експеримент тощо.

Визначено наукові підходи (системно-структурний, особистісно-розвивальний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний) і дидактичні принципи формування вокально-джазової культури (систематичності, наочності, єдності художньо-емоційного і технічного, комплексного розвитку вокально-джазової культури тощо).

Окреслено етапи (мотиваційно-стимулювальний, когнітивно-розвивальний, виконавсько-творчий) і педагогічні умови формування вокально-джазової культури підлітків: конструювання освітнього процесу з урахуванням можливостей дітей щодо сприймання вокально-джазової музики; системне комплексне формування компонентів вокально-джазової культури з їх послідовним акцентуванням на різних етапах навчання; надання можливостей вокально-творчої самореалізації, урізноманітнення досвіду джазової музично-виконавської діяльності.

Провідними методами виявлено загальні вокально-педагогічні (концентричний, пошуковий, фонетичний, уявного співу, порівняльного аналізу) і спеціальні методи формування вокально-джазової культури підлітків: «слухацько-джазова скарбничка», технічні вокально-джазові вправи, творчі вокально-джазові завдання тощо.

Експериментальна перевірка розробленої методики довела її ефективність на заняттях з естрадного співу.

Ключові слова: вокально-джазова культура підлітків, методика формування, наукові підходи і дидактичні принципи, етапи, педагогічні умови і методи, заняття з естрадного співу.

Вступ. Педагогічні орієнтири, що визначають стратегічні завдання освіти XXI століття, спрямовують фахівців на формування культурної компетентності дітей та молоді. Конструктивний аналіз концепції Нової української школи та пов'язаних з нею державних документів (Лобова, 2017) засвідчує, що культурна компетентність набула статусу важливого та необхідного чинника гармонійного виховання особистості. Тож цілком закономірною є пильна увага педагогів до повноцінного забезпечення можливостей культурного розвитку дитини у різних закладах і ланках освітнього простору.

В умовах глобалізованого суспільства особливої актуальності набуває інтеркультурний вектор виховання особистості, що передбачає не лише набуття знань щодо інших культур, а й формування

¹ аспірантка кафедри музично-інструментального виконавства та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

² доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

толерантного та поважного ставлення особистості до представників різних народів та різних культурних традицій. Одним зі шляхів такого виховання є залучення дітей до безпосереднього «спілкування» з мистецтвом, народженим і виплеканим в «іншому» культурному середовищі.

У дослідженні роль такого «культурного провідника» виконує джаз – яскраве й самобутнє мистецтво, що може бути ефективно використане у процесі музичного виховання дітей. У цьому контексті актуальною є проблема формування вокально-джазової культури підлітків, зокрема на заняттях з естрадного співу (у музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти).

Змушені констатувати, що наразі дослідження, присвячені комплексному формуванню вокально-джазової культури підлітків, відсутні. Окремі аспекти специфіки джазового вокального виконавства розкрито в методичних посібниках (Н. Дрожжина, В. Малішава, Б. Столофф, В. Юшманов) та публікаціях щодо джазової імпровізації (І. Бриль, В. Ровнєв, О. Степурко, В. Єрохін, К. Ушаков, О. Овчинников, І. Юрченко та ін.). Щодо вокально-джазового розвитку школярів, серед останніх дотичних праць зазначимо дисертацію китайського дослідника Ду Цзілуна «Методика формування навичок естрадного співу в учнів молодшого шкільного віку» (Ду Цзілун, 2018) та наукові розвідки І. Райт, яка висвітлює проблеми формування музичних уподобань учнів основної школи (Райт, 2018: 15).

Водночас є потреба у розробленні цілеспрямованих методичних основ формування вокально-джазової культури підлітків.

Мета та завдання дослідження. З огляду на вищезазначене, мета наукової розвідки – розкрити методику формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу (у музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти).

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань: 1) дати загальну характеристику методики; 2) зробити стислий аналіз її складників (наукових підходів і дидактичних принципів, етапів, педагогічних умов і методів формування вокально-джазової культури підлітків); 3) висвітлити основні результати експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу.

Матеріали та методи дослідження. Для реалізації поставленої мети і завдань застосовано низку теоретичних і емпіричних методів, зокрема: порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження – з метою визначення теоретичних основ і стану розробленості; теоретичне моделювання – з метою розроблення моделі методики формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу, визначення критеріїв та показників оцінювання її компонентів; класифікація – для угруповання педагогічних умов і методів формування вокально-джазової культури; педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки ефективності розробленої методики; *методи математичної статистики* – для опрацювання результатів педагогічного експерименту та підтвердження достовірності результатів дослідження.

Результати дослідження. Розробленню методичних основ формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу передував ретельний аналіз ключової категорії дослідження, у результаті чого «вокально-джазова культура» трактована як складна інтегрована якість особистості, що визначається гармонійним поєднанням умотивованості і здібностей, знань, умінь і навичок виконавця у галузі джазового співу та є важливою умовою успішної вокально-джазової діяльності.

Компонентами вокально-джазової культури підлітків у дослідженні визначені такі: мотиваційно-ціннісний (включає розвиненість мотивації та ціннісних орієнтацій особистості щодо вокально-джазового виконавства); компетентісно-когнітивний (складається із комплексу знань, умінь і навичок підлітка та їх застосування у галузі вокально-джазового виконавства); особистісно-розвивальний компонент (містить комплекс індивідуальних якостей особистості, що уможливорює вокально-джазове виконавство); виконавсько-творчий компонент (визначає практичне виявлення мотиваційно-ціннісного, компетентісно-когнітивного та особистісно-розвивального компонентів вокально-джазової культури у виконавсько-творчій діяльності).

Пропонована методика формування вокально-джазової культури підлітків розрахована на 2 роки навчання естрадного співу (в межах музичних шкіл та позаурочної роботи закладів загальної середньої освіти). Її мету, основні складники та результат унаочнено в теоретичній моделі (рис. 1). Зупинимось детальніше на розкритті їх змісту та значення у формуванні вокально-джазової культури підлітків.

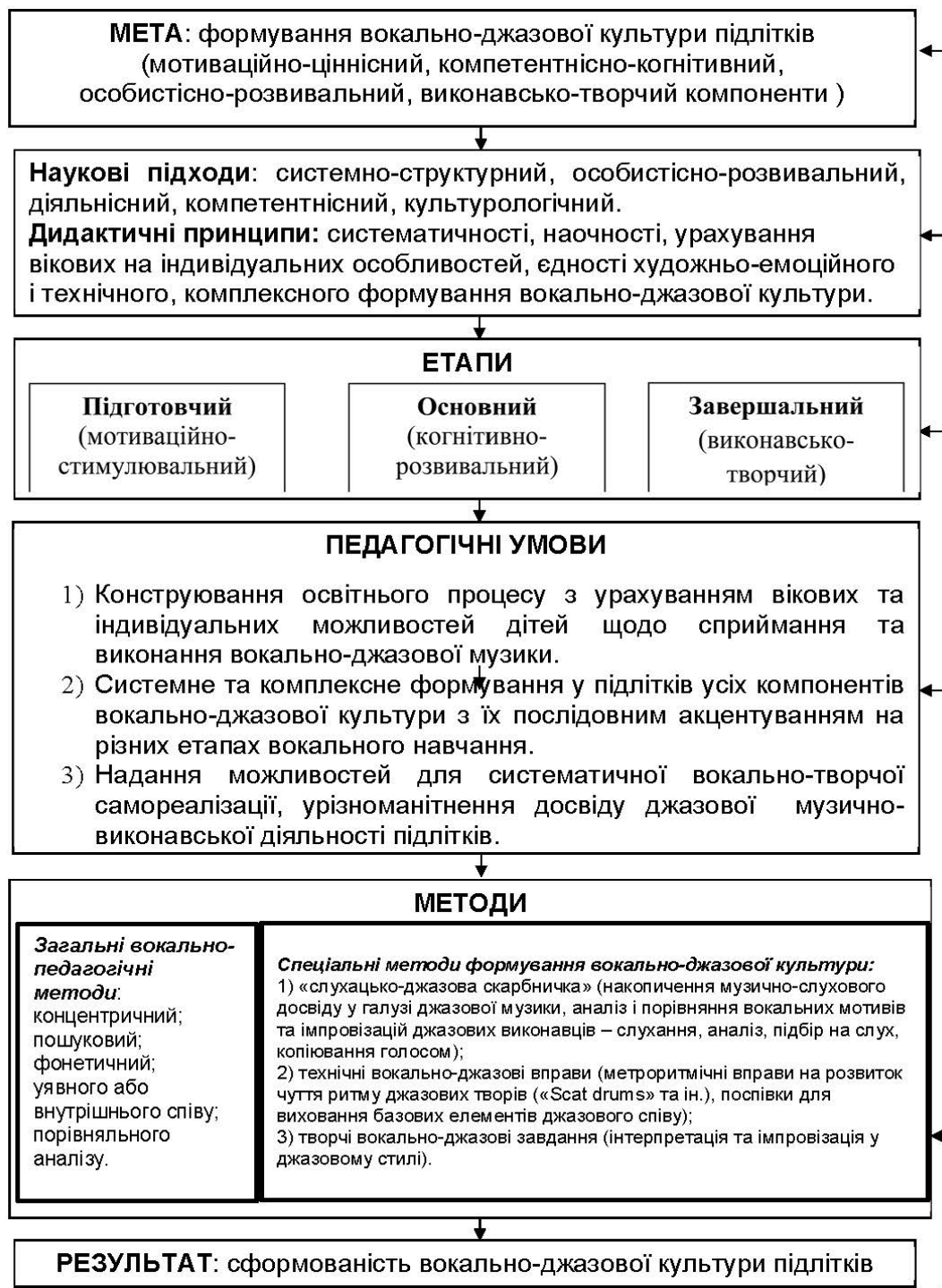


Рис. 1. Модель методики формування вокально-джазової культури підлітків

Основу розробленої методики складають такі *наукові підходи*: системно-структурний (взаємодія мети, завдань, змісту, педагогічних умов, форм і методів навчання підлітків); особистісно-розвивальний (упровадження нових підходів, орієнтованих на розвиток дитини, визнання її як суб'єкта діяльності); діяльнісний (стимуляція прояву творчих здібностей підлітків і досягнення їх успіхів); компетентісний (опанування підлітками вокально-виконавських умінь, знань і навичок та їх застосування у галузі вокально-джазового виконавства); культурологічний (використання виховного та розвивального потенціалу культурної спадщини, її інтеграцію з особистісним досвідом підлітків).

Із зазначеними підходами безпосередньо пов'язано комплекс запропонованих *дидактичних принципів* формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу:

- *принцип систематичності й послідовності* вимагає системної та логічної послідовності оволодіння навчальним матеріалом, поступового поглиблення знань, умінь і навичок вокально-джазового виконавства;

- *принцип наочності* допомагає якісно засвоїти музичний матеріал шляхом власного демонстрування викладачем джазових творів, використання схем, карток, ілюстрацій для вивчення стилів джазової музики, особливостей побудови імпровізації тощо;

- *принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей* передбачає вивчення рівня актуального музичного та загального розвитку підлітків і їх можливостей щодо вокально-джазового виконавства.

- *принцип єдності художньо-емоційного і технічного* вимагає, щоб усі компоненти заняття (не лише репертуар для слухання та співу, але й технічні вокальні вправи) були художніми;

- *принцип комплексного формування вокально-джазової культури* орієнтує педагога на цілеспрямований розвиток усіх компонентів зазначеної якості.

Методика передбачає проведення педагогічної роботи у послідовності таких етапів: мотиваційно-стимулювального (підготовчого) – I семестр навчання, когнітивно-розвивального (основного) – II і III семестри, виконавсько-творчого (завершального) – IV семестр навчання джазового співу. Наголосимо, що на цих етапах відбувається комплексне формування у підлітків усіх компонентів вокально-джазової культури, однак, на кожному етапі акцент зроблено на певних компонентах.

У результаті вивчення психолого-педагогічних досліджень, досвіду педагогів-музикантів, власного педагогічного досвіду визначили такі *педагогічні умови* формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу:

1. Конструювання освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей щодо сприймання та виконання вокально-джазової музики, що виражається у використанні відповідних форм, методів і засобів навчання. Реалізація цієї умови передбачає постійний педагогічний супровід кожного учня, виявлення його сильних і слабких сторін, індивідуальних властивостей його обдарування, характеру, творчого потенціалу; вивчення індивідуальних вокальних особливостей підлітків, а також організацію вокальної роботи з урахуванням цих особливостей; підбір диференційних завдань з обов'язковим оцінюванням результатів роботи. Добір і використання форм, методів і засобів вокально-джазового навчання повинні проходити таким чином, щоб викликати глибокий інтерес до вокального-джазового мистецтва та потребу в ньому.

2. Системне та комплексне формування у підлітків усіх компонентів вокально-джазової культури з їх послідовним акцентуванням на різних етапах вокального навчання. Як було зазначено, методика передбачає три етапи вокального навчання, протягом яких відбувається комплексне формування у підлітків усіх компонентів вокально-джазової культури. Водночас кожний етап позначено посиленням уваги до певних компонентів: так, підготовчий етап передбачає фокусування на розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, основний етап є провідним щодо формування компетентісно-когнітивного та особистісно-розвивального компонентів, а на завершальному етапі домінує вдосконалення виконавсько-творчих умінь і навичок підлітків.

3. Надання можливостей для систематичної вокально-творчої самореалізації, урізноманітнення досвіду джазової музично-виконавської діяльності підлітків. Реалізації цієї умови сприяють урахування побажань дитини при доборі репертуару для співу, стимулювання активної самостійної роботи, творчі зустрічі з видатними співаками, концерти-спектаклі, вокальні студії, участь у різноманітних концертах, конкурсах, фестивалях тощо.

Ефективність розвитку вокально-джазової культури підлітків залежить від *методів*, за допомогою яких викладач вокалу формує та розвиває співацький голос учня, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. Сьогодні розмаїття вокальних методів є результатом багаторічної праці досвідчених педагогів, зокрема в галузі академічного вокального мистецтва.

У дослідженні виділено дві групи методів формування вокально-джазової культури підлітків: загальні вокально-педагогічні методи (концентричний; пошуковий; фонетичний; уявного або внутрішнього співу; порівняльного аналізу) та *спеціальні методи формування вокально-джазової культури*: «слухацько-джазова скарбничка» (накопичення музично-слухового досвіду у галузі джазової музики, аналіз і порівняння вокальних мотивів та імпровізацій джазових виконавців – слухання, аналіз, підбір на слух, копіювання голосом); технічні вокально-джазові вправи (метроритмічні вправи на розвиток чуття ритму джазових творів («Scat drums» та ін.), послівки для

виховання базових елементів джазового співу); творчі вокально-джазові завдання (інтерпретація та імпровізація у джазовому стилі).

Значний інтерес для вокального навчання підлітків становлять методи, описані українською вченою О. Ребровою. Насамперед ідеться про «методи, що впливають на різні модуси сприйняття та відтворення мистецтва, тобто виконавської інтерпретації художніх творів, їх образів, у зв'язку з чим було актуалізовано феноменологію синестезії» Як зазначає авторка, це явище найбільш актуальне у творчому мисленні хореографів, між тим воно є продуктивним для розвитку полімодального сприйняття і у виконавській інтерпретації творів для музикантів (Реброва, 2017: 41).

Продуктивними щодо формування вокально-джазової культури підлітків вважаємо такі наведені дослідницею методи:

- «Інтонаційні висловлювання» – музичну фразу виконувати згідно з різними емоційними станами: радощі, гнів, сум, гротеск. Для цього слід змінювати лад, штрихи, акценти, здійснювати такі перетворення, які допоможуть більш чітко передати емоційний стан.

- «Монолог-діалог» – виконати музичний епізод, фразу, уявляючи, що її виконує хтось один або декілька людей, що дозволяє в одноголосному фрагменті уявити двоголосся.

- «Розігрування у настрої» – виконання вправ, гам у певному емоційному настрої (Реброва, 2017: 43).

- Метод голографічної побудови інтонації у виконавському процесі. Синтезованість цього методу полягає в поєднанні мовної, співочої, мануальної та музичної інтонацій. Дозволяє відчути її об'ємність та голографічну перспективу: визначення «приходу» інтонації, її метричну позицію, вектор розвитку, який спрямований на опукле виконання окремого звуку, її завершення, або тяжіння до інших інтонаційних оборотів (Реброва, 2015: 103).

Педагогічний експеримент щодо перевірки ефективності розробленої методики було проведено на заняттях на заняттях з естрадного співу в музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти. Загальна кількість вибірки склала 106 учнів.

Попередньо було визначено такі критерії та показники сформованості вокально-джазової культури підлітків:

- 1) мотиваційно-ціннісний (міра зацікавленості вокально-джазовим виконавством та усвідомлення його цінності у музичному мистецтві; ступінь прагнення до розвитку власних вокально-джазових можливостей);

- 2) компетентісно-когнітивний (міра глибини, гнучкості, міцності, оперативності і дієвості отриманих знань у галузі вокально-джазового виконавства; ступінь накопичення відповідних умінь і навичок);

- 3) особистісно-розвивальний (ступінь розвитку загально-музичних і спеціальних вокальних здібностей; рівень розвитку імпровізаційних та інтерпретаційних якостей особистості);

- 4) виконавсько-творчий – (прагнення та спроможності застосовувати здобуті знання, уміння та навички у практичній вокально-джазовій діяльності; міра виявлення ініціативності, творчого почуття і самовираження під час виступів тощо).

Обрахування результатів педагогічного експерименту проведено відповідно до трьох рівнів формування вокально-джазової культури підлітків: початкового, середнього та високого.

Діагностичний апарат констатувального етапу складався із загальнонаукових та педагогічних методів дослідження: індивідуальні бесіди, інтерв'ювання, анкетування, тестування, спеціальні діагностичні вправи, методи якісного та кількісного оброблення експериментальних даних.

За результатами констатувальної діагностики засвідчено такі рівні сформованості вокально-джазової культури підлітків: за мотиваційно-ціннісним компонентом – початковий рівень – 18,9% (20 учнів), середній – 60,4% (64 учні), високий – 20,8% (22 учні); за компетентісно-когнітивним компонентом – початковий – 37,7% (40 учнів), середній – 64,4% (64 учнів), високий – 1,9% (2 учні); за особистісно-розвивальним компонентом – початковий рівень – 43,4% (46 учнів), середній – 51,9% (55 учнів), високий – 4,7% (5 учнів); за виконавсько-творчим компонентом – початковий – 40,6% (43 учні), середній – 50,0% (53 учні), високий рівень – 9,4% (10 учнів).

У формувальній частині педагогічного експерименту було послідовно впроваджено запропоновані етапи формування вокально-джазової культури підлітків. Метою *мотиваційно-стимульовального* етапу (I-й семестр) був розвиток і закріплення активного інтересу до вокально-джазової діяльності, створення позитивного ставлення підлітків до творчості, необхідних для вирішення подальших завдань на заняттях з естрадного співу. Відбувається поступове накопичення музичних вражень щодо джазової музики та стимуляція прагнення школярів до розвитку власних вокально-джазових можливостей. *Когнітивно-розвивальний етап* мав на меті засвоєння підлітками знань, умінь і

навичок у галузі вокально-джазового виконавства та їх застосування у практичній діяльності; розвиток комплексу індивідуальних якостей особистості, що уможливають вокально-джазове виконавство. *Виконавсько-творчий етап* полягав у застосуванні здобутих знань, умінь та навичок у практичній вокально-джазовій діяльності – наприклад, брати участь у концертах, конкурсах, фестивалях і яскраво виражати себе під час виступів.

У результаті підсумкової діагностики виявлено такі рівні сформованості вокально-джазової культури: за мотиваційно-ціннісним компонентом – початковий – 8,5% (9 учнів), середній – 50,9% (54 учні), високий – 40,6% (43 учні); за компетентнісно-когнітивним компонентом – початковий – 15,1% (16 учнів), середній – 67,0% (71 учень), високий – 17,9% (19 учнів); за особистісно-розвивальним компонентом – початковий – 29,2% (31 учень), середній – 50,9% (54 учні), високий – 19,8% (21 учень); за виконавсько-творчим компонентом – початковий – 15,1% (16 учнів), середній – 63,2% (67 учні), високий рівень – 21,7% (23 учні).

Динаміку сформованості компонентів вокально-джазової культури підлітків представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка сформованості вокально-джазової культури підлітків

Критерії	Рівні	Констатувальна діагностика		Контрольна діагностика		Різниця +/- (%)
		кількість учнів	%	кількість учнів	%	
Мотиваційно-ціннісний	початковий	20	18,9	9	8,5	-10,4
	середній	64	60,4	54	50,9	-9,4
	високий	22	20,8	43	40,6	+19,8
Компетентнісно-когнітивний	початковий	40	37,7	16	15,1	-22,6
	середній	64	60,4	71	67,0	+6,6
	високий	2	1,9	19	17,9	+16
Особистісно-розвивальний	початковий	46	43,4	31	29,2	-14,2
	середній	55	51,9	54	50,9	-0,9
	високий	5	4,7	21	19,8	+15,1
Виконавсько-творчий	початковий	43	40,6	16	15,1	-25,5
	середній	53	50,0	67	63,2	+13,2
	високий	10	9,4	23	21,7	+12,3

Обговорення результатів. Порівняння даних констатувальної та підсумкової діагностики дозволило виявити істотні зміни у рівнях сформованості вокально-джазової культури підлітків. Констатовано зменшення показників початкового і значне збільшення середнього та високого рівнів відповідно до мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-когнітивного, особистісно-розвивального, виконавсько-творчого компонентів.

Здобуті дані дозволяють говорити про ефективність упровадження методики формування вокально-джазової культури підлітків, зокрема про доцільність комплексного впровадження запропонованих наукових підходів, дидактичних принципів, педагогічних умов, методів та етапів формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу.

Висновки. Одним із шляхів формування культурної компетентності дітей є залучення їх до мистецтва джазу, ефективним засобом чого є впровадження методики формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу (у музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти). Представлена методика ґрунтується на системно-структурному, особистісно-розвивальному, діяльнісному, компетентнісному, культурологічному підходах і дидактичних принципах систематичності, наочності, єдності художньо-емоційного і технічного, комплексного розвитку вокально-джазової культури тощо.

Формування вокально-джазової культури підлітків відбувається у три етапи (мотиваційно-стимулювальний, когнітивно-розвивальний і виконавсько-творчий), із застосуванням таких педагогічних умов: конструювання освітнього процесу з урахуванням можливостей дітей щодо сприймання вокально-джазової музики; системне комплексне формування компонентів вокально-джазової культури з їх послідовним акцентуванням на різних етапах навчання; надання можливостей вокально-творчої самореалізації, урізноманітнення досвіду джазової музично-виконавської діяльності. Доцільним є застосування загальних вокально-педагогічних і спеціальних методів формування вокально-джазової культури підлітків: «слухачько-джазова скарбничка», технічні вокально-джазові вправи, творчі вокально-джазові завдання тощо.

Ефективність упровадження методики формування вокально-джазової культури підлітків доведена практикою її використання на заняттях з естрадного співу в музичних школах і позаурочній роботі закладів загальної середньої освіти.

Література

Ду Цзілун. Методика формування навичок естрадного співу в учнів молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02. Суми, 2018. 233 с.

Лобова О. В. Розбудова нової української школи: позитиви і проблеми. *Scientific Journal Virtus*. 2017. № 19, Desember. С. 82-84.

Райт І. С. Формування музичних уподобань учнів основної школи. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 4 (90). С. 13-17.

Реброва О. Є. Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University*. № 4/ CLVII, 2017. Education. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 39-45.

Реброва О. Є. Міждисциплінарні та синтезуючі методичні засади стимулювання художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. *Наука і освіта. Журнал науково-практичний. Психологія і педагогіка*. № 2/ СХХХІ, 2015. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. С. 101-106.

Methodology of the formation of the teen-agers' vocal and jazz culture at classes on pop singing

Shevchenko Anastasiia³

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Lobova Olga⁴

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

The importance of the development of individual's general culture as a factor of his / her harmonious education stipulates the relevance of the study.

The purpose of the article is to describe the methods enabling the formation of teen-agers' vocal and jazz culture at classes on pop singing (in musical schools and during extra-class activities in institutions of general secondary education). Methods of systematization and generalization of scientific sources, theoretical modelling, pedagogical experiment and so on have been used to achieve this goal.

The scientific approaches (systemic-structural, personality-developmental, activity-oriented, competence-based, cultural ones) and didactic principles facilitating the formation of the vocal and jazz culture (the principles of systematicity, visual aids, unity of artistic-emotional, technical and complex development of the vocal and jazz culture) have been determined.

The stages (motivational-stimulating, cognitive-developmental, performing-creative) as well as pedagogical conditions for the formation of the teen-agers' vocal and jazz culture have been outlined: construction of educational process taking into account the children's capabilities to perceive vocal and jazz music; systematic complex development of all the components of the vocal and jazz culture consistently emphasizing them at different stages of the training; giving the opportunities for vocal and creative self-realization, diversification of the experience of jazz musical performing activities.

³ Postgraduate student at the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

⁴ Dr. in Pedagogy, Professor, Professor of the Pre-School and Elementary Education Department at the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

General vocal and pedagogical methods have been revealed to be the leading ones (concentric, search-oriented, phonetic, imaginary or internal singing methods, comparative analysis); special methods enabling the formation of the teen-agers' vocal and jazz culture have been determined: "a listening-jazz collecting box", technical vocal and jazz exercises, creative vocal and jazz drills, etc.

The experimental verification of the developed methodology has proved its effectiveness at classes on singing variety music at establishments of general secondary education.

Keywords: *teen-agers' vocal and jazz culture, developing methods, scientific approaches and didactic principles, stages, pedagogical conditions and methods, classes on vocal and jazz singing.*

References

Du, Czilun (2018). Metodika formuvannya navichok estradnogo spivu v uchniv molodshogo shkil'nogo viku [The methodology is formulated to teach a young student at the school of young people]. *Candidate's thesis*. Sumi [in Ukrainian].

Lobova, O.V. (2017). Rozbudova novoï ukrains'koï shkoli: pozitivi i problem [Reorganization New Ukrainian Schools: Positive and Problems] *Scientific Journal Virtus*, 19, 82-84 [in Ukrainian].

Rajt, I.S. (2018). Formuvannya muzichnih upodoban' uchniv osnovnoi shkoli [Formation of musical preferences of primary school students]. *Mistectvo ta osvita – Arts and education*, 4 (90), 13-17 [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2017). Metodi stimulyuvannya hudozhn'o-mental'nih procesiv u vikonavs'kij diyal'nosti majbutnih uchiteliv muziki ta horeografii [Methods of stimulating artistic and mental processes in the performance of future teachers of music and choreography]. *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. Education. Odesa: PNPu imeni K. D. Ushins'kogo*, 4/SLVII. 39-45 № [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2015). Mizhdisciplinarni ta sintezuyuchi metodichni zasadi stimulyuvannya hudozhn'o-mental'nogo dosvidu majbutnih uchiteliv muziki ta horeografii [Interdisciplinary and synthesizing methodological foundations for stimulating artistic and mental experience of future music teachers and choreographers]. *Nauka i osvita. ZHurnal naukovo-praktichnij. Psihologiya i pedagogika – Science and education. The journal is scientific and practical. Psychology and pedagogy. Odesa: PNPu imeni K. D. Ushins'kogo*, 2/ SKHKHKHI. 101-106.

Accepted: August 01, 2019



Стан сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Княжева Ірина Анатоліївна¹

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

E-mail: irina.knyazheva@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0001-8395-6902>

Підвищення якості дошкільної освіти є важливим завданням сучасного етапу розвитку українського суспільства, виконання якого, передусім вимагає спрямування зусиль закладів вищої освіти на підготовку методично компетентного фахівця, здатного до опанування і створення інноваційних методів, методик і технологій організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Таке завдання повністю відповідає вимогам Державного стандарту дошкільної освіти в Україні, документів, що регламентують функціонування і сучасні орієнтири розвитку дошкільної і вищої освіти України у XXI столітті. За цих умов формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти набуває першочергового значення. Метою статті є висвітлення й аналіз результатів діагностики сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на констатувальному етапі експерименту. Методичну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що характеризується наявністю здатності до рефлексії, прагнення здійснювати методичну діяльність, розуміння її цінності, теоретичних знань і практичних умінь, які забезпечують здатність до усвідомленого й методично доцільного використання і створення методів, методик і технологій навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Структуру методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти складають когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти з показниками, відповідно до яких створено й дібрано мануал діагностувальних методик. Упродовж констатувального етапу експерименту достатній рівень методичної компетентності сформовано у 16,6%, базовий – у 61,7%, низький – у 21,7% майбутніх вихователів.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, методична компетентність, діагностика, компоненти, показники, констатувальний етап.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю покращання наукового і методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дітей у системі суспільної дошкільної освіти, упровадження сучасних освітніх методик і технологій, нового покоління програмно-методичного забезпечення освітнього процесу закладів дошкільної освіти відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні, положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. За цих умов особливої уваги потребує підготовка фахівців з дошкільної освіти, здатних компетентно виконувати ці пріоритетні завдання.

Водночас аналіз науково-методичних джерел, практики професійної підготовки майбутніх вихователів, організації освітнього процесу в сучасних закладах дошкільної освіти дозволив виявити низку суперечностей між: потребами практики в методично компетентних фахівцях у галузі дошкільної освіти і недостатньою реалізацією цього завдання в закладах вищої освіти відповідного профілю; необхідністю підвищення якості методичного забезпечення освітнього процесу закладів дошкільної освіти і недостатнім теоретичним обґрунтуванням методики здійснення такої діяльності.

Підготовці майбутніх педагогів з окремих спеціальностей до опанування методичної сфери професійно-педагогічної діяльності присвячено низку наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (О. Абдулліна, К. Авраменко, О. Бігич, А. Богуш, Н. І. Гречаник, І. Жерносек, О. Коваленко, В. Лозова, Н. Морзе, Г. Падалка, С. Пятаєва, В. Семиченко, Л. Спірін, Т. Сясіна, Л. Таланова, Г. Тарасенко, О. Тімакіна, М. Шалунова В. Шарко та ін.).

Різні аспекти фахового становлення майбутніх вихователів подано в дослідженнях вітчизняних (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Дичківська, Т. Жаровцева, Л. Зданевич,

¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Е. Карпова, О. Кучерявий, Т. Лесіна, Н. Лисенко, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Поніманська, Ю. Руденко, Н. Сайко, Т. Степанова та ін.) і зарубіжних учених (Н. Астаф'єва, Р. Буре, С. Козлова, Т. Кулікова, І. Лавринець, Н. Морєва, Ю. Подповетна, П. Саморукова, Л. Семушина, В. Ядешко та ін.).

Методичній діяльності в закладах дошкільної освіти присвячено роботи Л. Богославець, А. Богуш, О. Василевської, Г. Григоренко, Л. Калужької, О. Корнєєвої, К. Крутій, В. Ларіної, О. Ліннік, Н. Омеляненко, Л. Поздняк, І. Щербо, О. Янушевич та ін. Водночас проблема формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах професійної підготовки в закладах вищої освіти досі залишається поза увагою вчених.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є висвітлення й аналіз результатів діагностики сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на констатувальному етапі експерименту. На означеному етапі дослідження було вирішено такі завдання: визначення критеріїв і показників сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; діагностика рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; аналіз отриманих упродовж констатувального етапу педагогічного експерименту результатів.

Матеріали та методи дослідження. Обрання вихідним запропоноване А. Богуш визначення компетентності як «якісної властивості особистості, її комплексної характеристики, результату засвоєння системи знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, ставлень, власного досвіду, набутого як у процесі навчання, так і в повсякденному спілкуванні» (Богуш, 2007: 156), дозволило методичну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядати як інтегративне особистісне утворення, що характеризується наявністю здатності до рефлексії, прагнення здійснювати методичну діяльність, розуміння її цінності, теоретичних знань і практичних умінь, які забезпечують здатність до усвідомленого й методично доцільного використання і створення методів, методик і технологій навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

Структуру методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти утворюють когнітивний (система знань, необхідних майбутньому вихователю для вирішення новопосталих методичних завдань), мотиваційно-ціннісний (усвідомлення цінності методико-педагогічної діяльності і прагнення її здійснювати на рівні, що дозволяє якісно здійснювати навчання, виховання і розвиток дітей дошкільного віку), діяльнісний (передбачає сформованість загально методичних і спеціальних умінь, що уможливають якісне виконання майбутнім вихователем професійної діяльності в закладі дошкільної освіти) та оцінно-рефлексивний компоненти (передбачає здатність здійснювати аналіз, самоаналіз й оцінювання перебігу і результатів власної діяльності й діяльності інших учасників освітнього процесу і методичних продуктів, що в ньому використовувались).

Показниками когнітивного компонента методичної компетентності визначено обізнаність студентів з особливостями методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, сутність методичної компетентності, варіативність методів і технологій організації освітнього процесу ЗДО.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента методичної компетентності діагностовано за такими показниками: позитивна мотиваційна спрямованість щодо методичної діяльності; ціннісне ставлення до методичної діяльності.

Для з'ясування рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за діяльнісним компонентом було обрано такі показники, як-от: наявність організаторських та методично-педагогічних умінь.

Показниками сформованості оцінно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступили: здатність до педагогічної рефлексії, адекватного оцінювання результатів діяльності і методичних продуктів.

З метою визначення рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відповідно до обраних компонентів і показників було застосовано: питальник «Особливості методичної діяльності вихователя ЗДО» (розроблено автором) задля з'ясування обізнаності студентів про особливості методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; контрольна робота – для визначення обізнаності майбутніх вихователів із сутністю методичної компетентності як педагогічного феномену, знання варіативних методів і технологій організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти; питальник С. Майданенко у модифікації О. Корнєєвої «Ставлення вихователів до методичної роботи» використано з метою з'ясування ціннісного ставлення студентів до методичної діяльності; позитивну мотиваційну спрямованість щодо методичної діяльності діагностовано за допомогою методики вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір, А. Реана (модифікація автора); для діагностики сформованості організаційних

умінь використано модифікований варіант методики КОС-1 В. Синявського, В. Федоришина; особливості сформованості методико-педагогічних умінь визначено за розробленою автором картою самооцінки; здатність до педагогічної рефлексії діагностовано за допомогою методики А. Карпова, В. Пономарьової; за розробленою автором методикою «Аналіз і самоаналіз проведення заняття у ЗДО (за обраним видом і напрямом діяльності)» визначено здатність до адекватної оцінки результатів діяльності й методичних продуктів.

Достатній рівень сформованості методичної компетентності був властивий майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти, які мають глибокі й міцні знання про особливості методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, варіативність методів і технологій організації освітнього процесу ЗДО, вони правильно розуміють методичної компетентності як педагогічного феномену. Позитивна мотиваційна спрямованість щодо методичної діяльності таких студентів сформована на рівні професійної потреби або функційного інтересу. Студенти цього рівня усвідомлювали цінність і важливість методичної діяльності для успішного здійснення завдань майбутньої професійної діяльності вихователя ЗДО, у них на достатньому рівні сформовані організаторські та методико-педагогічні вміння, здатність до педагогічної рефлексії й адекватного оцінювання результатів діяльності та методичних продуктів.

Базовий рівень сформованості методичної компетентності діагностовано у студентів, які мають певні знання про особливості методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, варіативність методів і технологій організації освітнього процесу ЗДО, проте вони не завжди систематизовані, а їхні уявлення про сутність методичної компетентності епізодичні. Позитивна мотиваційна спрямованість щодо методичної діяльності таких майбутніх вихователів сформована на рівні допитливості, що розвивається, й показної зацікавленості. Студенти цього рівня здебільшого не усвідомлювали цінність і важливість методичної діяльності вихователя ЗДО, вони епізодично виявляли організаторські та методико-педагогічні вміння, здатність до педагогічної рефлексії й адекватного оцінювання результатів діяльності та методичних продуктів майже не була усталеною.

Низький рівень сформованості методичної компетентності засвідчили майбутні вихователі, які мають фрагментарні й несистематизовані знання про особливості методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, варіативність методів і технологій організації освітнього процесу ЗДО, не уявляють сутність методичної компетентності. Мотиваційна спрямованість щодо методичної діяльності таких студентів сформована на рівні епізодичної цікавості й байдужого ставлення до методичної діяльності, вони не усвідомлювали цінність і важливість методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, організаторські та методико-педагогічні вміння, здатність до педагогічної рефлексії й адекватного оцінювання результатів діяльності та методичних продуктів майже не виявляли.

Діагностувальну роботу проведено зі студентами третього курсу факультету дошкільної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (спеціальність 012 – дошкільна освіта). У дослідженні взяло участь 46 осіб.

Обговорення результатів. За дібраним і розробленим мануалом діагностувальних методик відповідно до структури методичної компетентності майбутнього вихователя як педагогічного феномену було отримано такі результати. Достатній рівень обізнаності про особливості методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти (перший показник когнітивного компонента) виявили 13,1% студентів, базовий – 65,2%, низький – 21,7% респондентів. За другим показником когнітивного компонента з'ясовано, що лише 11,9% майбутніх вихователів правильно розуміють сутність методичної компетентності, обізнані із традиційними та інноваційними методами й технологіями організації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти. Базовий рівень засвідчила переважна більшість студентів – 60,9% (вони мали певні уявлення про сутність поняття «методична компетентність», називали традиційні методи і технології організації освітнього процесу ЗДО), а 27,2% – низький (студенти цього рівня не розуміли сутності поняття «методична компетентність», називали 1-2 методи або технології організації освітнього процесу ЗДО).

За показниками мотиваційно-ціннісного компонента методичної компетентності діагностовано, що позитивну мотиваційну спрямованість щодо методичної діяльності на достатньому рівні засвідчили 27,2% майбутніх вихователів. Вони засвідчили її на рівні професійної потреби або функційного інтересу. До базового рівня віднесли студентів, у яких домінували мотиви допитливості, що розвивається, й показної зацікавленості. Їх було 60,9%. На низькому рівні опинилося 11,9% респондентів. У них домінуючими виявилися мотиви епізодичної цікавості і байдужого ставлення до методичної діяльності. Водночас ціннісне ставлення до методичної

діяльності продемонстрували 20,2% студентів, які усвідомлювали її важливість як для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності, так і для успіху в навчанні у педагогічному ЗВО, базовий – 60,9%, низький – 18,2% майбутніх вихователів.

За першим показником діяльнісного компонента методичної компетентності з'ясовано, що організаційні вміння (здатність швидко й ефективно встановлювати соціальні контакти, впливати на довколишніх, стимулюючи їх до певного виду діяльності, швидко й відповідно до ситуації приймати рішення, виявляти ініціативу тощо) на достатньому рівні сформовано в 30,4%, базовому – 57,7%, низькому – 11,9% майбутніх вихователів. Водночас методико-педагогічні вміння, до яких віднесли вміння добирати адекватні ситуації оптимальні методи навчання і виховання дітей дошкільного віку, володіння технологією їх упровадження в освітній процес ЗДО, вміння складати конспект гри, заняття, план роботи вихователя тощо, на достатньому рівні було сформовано в 13,1% респондентів, базовому – 60,9% студентів, низькому – 26% майбутніх вихователів. Проаналізуємо більш докладно результати діяльності студентів, що засвідчили низький рівень за зазначеним показником. Вони запропонували такий, оформлення якого не відповідає сучасним вимогами, незручний для використання конспект, у якому сформульовані мета і завдання або не розкривали тему і зміст заняття, або були відсутні; такі продукти методичної діяльності не були авторськими, а такими, що запозичені з Інтернет-джерел, відібрана інформація не була логічно впорядкована, а запропоновані методи одноманітні, без застосування сучасних технологій організації освітнього процесу ЗДО.

Висвітливо результати, отримані за показниками оцінно-рефлексивного компонента методичної компетентності. Услід за В. Семиченко (Семиченко, 2004), педагогічну рефлексію розуміємо як форму активного усвідомлення особистістю того, що з нею відбувається, як здатність до самоаналізу власної професійно-педагогічної діяльності, поведінки, набутого особистісного досвіду.

Достатній рівень сформованості здатності до педагогічної рефлексії (перший показник оцінно-рефлексивного компонента) засвідчили 15,2% студентів, базовий – 69,6%, низький – 15,2% респондентів. Здатність до адекватного оцінювання результатів діяльності і методичних продуктів (конспектів, планів тощо) на достатньому рівні сформована у 20,2% майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, 57,7% здійснювали таку діяльність на базовому, а 22,1% – на низькому.

Значення кожного з компонентів методичної компетентності здобувалось обчисленням середнього арифметичного за відповідними показниками за формулою:

$$K_i = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n}, \text{ де}$$

K_i – компонент методичної компетентності (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний);

P_i – значення певного показника відповідного компонента;

n – кількість показників для відповідного компонента.

Отримані за кожним компонентом середні значення даних використано для розрахунку загального коефіцієнта сформованості методичної компетентності за формулою (Лупандин, 2009):

$$K_{MK} = \frac{K_k + K_{mc} + K_d + K_{oc}}{4}, \text{ де}$$

K_{mk} – загальний коефіцієнт методичної компетентності,

K_k – коефіцієнт когнітивного компонента,

K_{mc} – коефіцієнт мотиваційно-ціннісного компонента,

K_d – коефіцієнт діяльнісного компонента,

K_{or} – коефіцієнт оцінно-рефлексивного компонента.

У таблиці подано результати сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за обраними компонентами.

Таблиця 1

Рівні сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (констатувальний етап) у %

Компоненти	Достатній рівень	Базовий рівень	Низький рівень
Когнітивний	12,5	63	24,5
Мотиваційно-ціннісний	14,6	60,9	24,5
Діяльнісний	21,7	59,3	19
Оцінно-рефлексивний	17,7	63,6	18,7

Як бачимо з таблиці 1, за когнітивним компонентом методичної компетентності майбутніх

вихователів закладів дошкільної освіти достатній рівень засвідчили у 12,5% студентів, базовий – 63%, низький рівень – 24,5% респондентів. Достатній рівень за мотиваційно-ціннісним компонентом засвідчили 14,6% студентів, базовий – 60,9%, низький – 24,5% майбутніх вихователів. Результати діяльнісного компонента виявилися такими: достатній рівень – 21,7%, базовий – 59,3%, низький – 19% майбутніх вихователів. За оцінно-рефлексивним компонентом достатній рівень діагностовано в 17,7%, базовий – у 63,6%, низький – у 18,7% студентів.

Узагальнені результати сформованості в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти методичної компетентності унаочнено на рисунку.

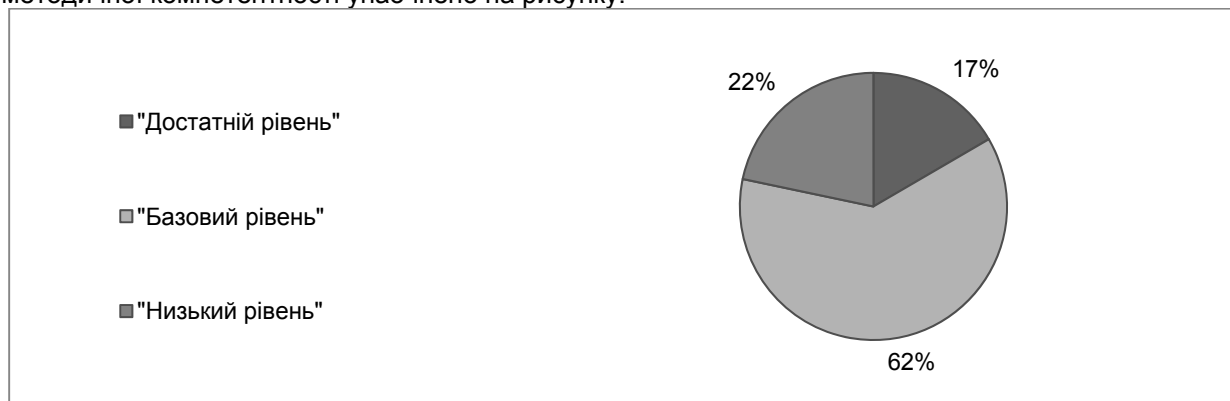


Рис. 1 Загальні рівні сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів ЗДО (констатувальний етап) у %

Отже, як видно з рисунку, найбільша кількість майбутніх вихователів (61,7%) засвідчила базовий рівень сформованості методичної компетентності. На достатньому рівні виявлено меншість респондентів – 16,6%. 21,7% студентів опинилися на низькому рівні сформованості методичної компетентності.

Висновки. Аналіз одержаних упродовж констатувального етапу педагогічного експерименту результатів свідчить про необхідність подальшого формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Саме тому перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов і розробленні експериментальної методики формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного університету.

Література

Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2. К. : Педагогічна думка. 2007. С. 155–170.

Лупандин В. И. Математические методы в психологии : учеб. пособ. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2009. 175 с.

Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навчальний посібник. К. : Вища школа, 2004. 335 с.

The state of formation of the future pre-school educators' methodological competence

Knyazheva Iryna²

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

The improvement of the quality of preschool education is an important task for the modern stage demonstrating the development of the Ukrainian society, the implementation of which, above all, requires the efforts of higher education institutions to train a methodologically competent specialist, who is able to master and create innovative methods, techniques and technologies for organizing the educational process of a pre-school education institution. This task fully meets the requirements of the State Standard for Preschool Education in Ukraine, the documents regulating the functioning and modern guidelines for the development of pre-school and higher education of Ukraine in

² Dr. in Pedagogy, Professor at the Chair of Preschool Pedagogy at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

the 21st century. Under these conditions, the formation of methodological competence of the future pre-school educators is of paramount importance. The purpose of the article is to cover and analyse the results of the diagnostics determining the proficiency markers of the future pre-school educators' methodological competence at the ascertaining stage of the experiment. We consider the methodological competence of future pre-school educators as an integrative personal composition characterized by these features: the presence of the ability to reflect, the desire to carry out methodological activities, the understanding of its value, theoretical knowledge and practical skills, which provide the ability to consciously and methodologically use methods and techniques and technologies of preschool children's education, upbringing and development.

The structure of the future preschool educators' methodological competence is made up of the cognitive, motivation- and value-centred, activity-oriented and evaluative-reflexive components and their indicators, according to which the manual of diagnostic methods is created and selected. During the ascertaining stage of the experiment, a sufficient level of methodological competence was demonstrated by 16.6%, a basic level – by 61.7%, a low level – by 21.7% of the future educators.

Keywords: *future educators of pre-school education establishments, methodological competence, diagnostics, components, indicators, the ascertaining stage.*

References

Bogush A. M. Kompetentnisnyj pidxid do movlennyevogo rozvy`tku doshkil'nykiv. Pedagogichna i psyxologichna nauki v Ukrayini. [Competent Approach to Speech Development of Preschoolers. Pedagogical and psychological sciences in Ukraine.]. Kyiv : Pedagogichna dumka. 2007. pp. 155–170. [in Ukrainian].

Lupandyn V. Y. Matematychesky`e metody v psyxology`y : ucheb. posob. [Mathematical methods in psychology]. Ekaterynburg : Y`zd-vo Ural. un-ta. 2009. [in Russian].

Semychenko V. A. Psyxologiya pedagogichnoyi diyal`nosti : Navchal`nyj posibnyk. [Psychology of pedagogical activity: A textbook.] K. : Vyshha shkola, 2004. [in Ukrainian].

Accepted: August 05, 2019



Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти

УДК 377.3-057.2

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-2-14>

Сутність та структура творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг

Кушніренко Альона Сергіївна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: 2skarb5@ukr.net

Головною метою професійної освіти стає сьогодні не так оволодіння сумою знань, скільки розвиток творчого мислення майбутніх кваліфікованих робітників, формування вмінь і навичок самостійного пошуку, аналізу та оцінки інформації, самоактуалізації, самоствердження і самореалізації творчих здібностей. Розвиток творчих здібностей є одним із способів мотивації учнів у процесі навчання. На сьогодні, враховуючи динамічний розвиток промисловості та сфери послуг, конкурентоспроможність майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг залежить не тільки від їхнього оволодіння високим рівнем знань технологічного процесу і виробничих завдань, а й умінням працівника вирішувати комунікативні та композиційні завдання.

Метою статті є визначення сутності та структури творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури пропонуємо власне трактування творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг як інтегральні, динамічні якості та властивості особистості, які виражаються у продукуванні принципово нових ідей, створення чогось якісно нового у сфері послуг.

Розкриваючи структуру творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг, визначено такі базові для дослідження поняття, як: «Сфера послуг», «кваліфікований робітник», «інтерактивні технології». Опрацювавши нормативно-правові документи професійної (професійно-технічної) освіти, було виділено компонентну структуру творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг засобами інтерактивних технологій: стимулювально-мотиваційний, інтелектуально-евристичний, особистісно-конструктивний компоненти.

У статті розглянуто різні підходи вчених до визначення понять «здібності» та «творчі здібності», запропоноване власне трактування творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг, а також визначено сутність та структуру творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: здібності, творчі здібності, креативність, сфера послуг, кваліфікований робітник.

Вступ. Конкурентоспроможність кваліфікованих робітників, враховуючи мінливість розвитку промисловості та сфери послуг, характеризується не лише високим рівнем знань технологічного процесу і виробничих завдань, а й професійними якостями та властивостями, які проявляються у вмінні приймати нестандартні рішення, генерувати і використовувати нове (свіжі ідеї, задуми, підходи тощо).

Насамперед це виражається в індивідуальності послуг, що передбачає творчий характер роботи кваліфікованого робітника сфери послуг. Отже, найголовнішим завданням закладів професійної освіти сфери послуг повинно бути створення умов для розвитку творчої обдарованості кваліфікованих робітників, найважливішими якостями якої є творча діяльність, креативний пошук, життєва активність, продуктивне мислення учнів.

Питання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти вивчали Н. Андрейченко, В. Гаврилюк, М. Лобур, Н. Ничкало та інші. Проблему розвитку професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг досліджували

¹ аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

І. Бабій, І. Жорова, Л. Зельман, Л. Корницька, М. Мелько та інші. Однак розвиток творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти сфери послуг розглянуто недостатньо повно.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є визначення сутності та структури творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг засобами інтерактивних технологій.

Матеріали та методи дослідження. Перш ніж розкрити поняття структури творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг, зупинимося на визначенні таких базових понять дослідження, як «здібності», «творчі здібності», «кваліфікований робітник», «сфера послуг», «творчі здібності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг», та «інтерактивні технології».

Проблема здібностей є однією з найбільш загальних і найменш розроблених у психології та педагогіці. Здібності людей формуються не тільки в процесі засвоєння продуктів, створених людиною, тобто в процесі історичного розвитку, але також і в процесі їх створення.

Зернімося до вивчення наукової літератури із зазначеної теми. Першим проблему вивчення здібностей започаткував англійський психолог Френсіс Гальтон. Аналізуючи часописи та родоводи видатних людей, він дійшов висновку про успадкування здібностей, що визначають високий рівень досягнень людини (Гальтон, 1875). Здібності вивчали й інші психологи, зокрема, Чарльз Спірмен (Спірмен, 1927), який запропонував модель структури здібностей; розробив низку тестів, які дають можливість оцінювати розумові здібності, розробив техніку факторного аналізу для виявлення і опису інтелектуальних здібностей людини.

Досліджували феномен здібностей і такі психологи, як Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, М. А. Холодна, В. Д. Шадриков та багато інших видатних учених.

Зокрема С. Л. Рубінштейн (Рубінштейн, 1998: 540), під здібностями розуміє сукупність властивостей особистості призначених для виконання якої-небудь конкретної діяльності, що не зводяться до знань та вмінь але тісно пов'язані між собою. Вчений уважав, що основою розвитку здібностей є діяльність і пов'язував здібності з розвитком психічних процесів.

За К. К. Платоновим (Платонов, 1986: 152), здібності – будь-які властивості психіки, що визначають успіх у певній діяльності.

Аналогічні за змістом означення можна зустріти і в інших авторів. Б. М. Теплов (Теплов, 1961) сформулював концепцію здібностей, яка найбільш часто використовується дослідниками. Він виділив три основних ознаки здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини:

- 1) здібності відрізняють одну людину від іншої;
- 2) здібності мають відношення до успішності виконання якоїсь діяльності;
- 3) вони не зводяться до наявних знань, умінь та навичок, хоча пояснюють швидкість та легкість їх засвоєння.

У психологічному словнику здібності визначають як - сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що є умовою успішного виконання певної діяльності. Виділяють загальні здібності, що проявляються в усіх видах діяльності (загальні розумові здібності, пам'ять, увага тощо), і спеціальні, що відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності (музичний слух - для музиканта, технічне мислення - для інженера тощо). (Психологічний словник, 2007: 112).

Крім загальних та спеціальних прийнято виділяти теоретичні, практичні, навчальні та творчі здібності.

Більш детально зупинимося на вивченні творчих здібностей.

У психологічній енциклопедії В. І. Андреев творчі здібності визначає як індивідуально-особливе поєднання якостей і властивостей особистості, що виражається у творчому характері діяльності, який вирізняється наявністю оригінальності та новизни як в процесі діяльності, так і в її результаті (Психологічна енциклопедія, 2006: 372). Творчі здібності Н. С. Лейтес розглядає не як прояв рівня інтелекту, а як особливий бік розумових здібностей і особистості в цілому, як індивідуальну своєрідність (Лейтес, 1997). Із здатністю до пізнавальної самодіяльності творчі здібності пов'язує Д. Б. Богоявленська. За О. Л. Музику, творчі здібності - психологічне утворення, яке розвивається і виявляється лише в умовах успішного виконання деякої діяльності та загальними закономірностями розвитку здібностей (Музика, 2006).

Для визначення творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг розкриємо сутність понять «сфера послуг» та «кваліфікований робітник».

На думку Моргулець О.Б. – сфера послуг є сукупністю галузей, підгалузей і видів діяльності, функціональне призначення яких у системі суспільного виробництва виражається у виробництві й реалізації послуг і духовних благ для населення (Моргулець, 2012: 10).

Відповідно до проекту Закону України «Про професійну освіту» – кваліфікований робітник – здобувається на базовому рівні професійної (професійно-технічної) освіти та передбачає здатність особи виконувати виробничі завдання середньої складності за визначеними алгоритмами, за встановленими нормами часу і якості (Проект Закону України «Про професійну освіту», 2018: 3).

У проекті Закону України, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, визначається як заклад освіти, основним видом якої є освітня діяльність щодо здобуття особою кваліфікацій, що відповідають другому-п'ятому рівням Національної рамки кваліфікацій, на базі базової/повної загальної середньої освіти та/або на базі раніше отриманих кваліфікацій професійної (професійно-технічної) освіти (Проект Закону України «Про професійну освіту», 2018: 1).

Згідно зі статтю 15 Закону України «Про освіту» метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

Ідея компетентнісного спрямування освітньо-виробничого процесу у закладах професійної освіти зумовлена вимогами підприємств до кваліфікованих робітників – випускників професійної школи: бути ініціативним, креативним, відповідальним, готовим до самостійної праці та прийняття рішень, готовим визначати проблеми й шукати шляхи їх розв'язання, здатним до конкуренції, дотримуватись норм технологічного процесу, не допускати браку в роботі, що є основою їх конкурентоспроможності (Лісовська, 2017: 53).

Розглянувши такі нормативно-правові документи, як проект Закону України «Про професійну освіту», а також Державні стандарти з професій «Кравець», «Фотограф» та «Перукар; (перукар-модельєр)», доходимо висновку, що спрямування професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг повинно відбуватися за використанням засобів інтерактивних технологій.

Численні наукові праці присвячені впровадженню у процес навчання інтерактивних технологій хоча єдиного визначення цього терміна в науковій літературі не існує. Тому в дослідженні поняття «інтерактивні технології» та «інтерактивні засоби навчання» будемо ототожнювати.

Інтерактивні засоби навчання – це засоби організації активної взаємодії здобувачів освіти, студентів, слухачів та викладачів у процесі навчання, метою якого є досягнення визначених дидактичних результатів. Сьогодні значна увага приділяється методам інтерактивного навчання із застосуванням комп'ютерних програм, що реалізуються за допомогою апаратно-програмних засобів.

Результати дослідження. Характерною особливістю робітників сфери обслуговування є те, що стосунки фахівця з користувачем послуг належать до кола професійних обов'язків і регламентуються як правовими, так і моральними нормами. У зв'язку з цим, поряд з професійною майстерністю особливого значення набувають моральні якості робітника, його ставлення до праці, культура спілкування з клієнтами, вияв ініціативи у пропонуванні послуг. Індивідуальність послуг, їх естетичне значення зумовлює творчий характер праці, що висуває підвищені вимоги до загальної та професійної освіти робітника (Жорова, 2007).

Майбутній кваліфікований робітник сфери послуг у своїй професійній діяльності об'єднує майже всі основні групи робіт які потребують взаємодії з суб'єктами професійної діяльності. Умови і характер праці кваліфікованого робітника вимагають від нього не лише дотримання суворих технологічних вимог, а й творчого підходу. Тобто сучасний випускник закладу професійно-технічної освіти повинен вміти знаходити нестандартні рішення виробничих проблем, творчо підходити до розв'язання завдань, бути інноваційним тощо.

На основі проведеного дослідження та аналізу наукової літератури з теми, пропонуємо власне трактування творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг.

Творчі здібності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг – інтегральні, динамічні якості та властивості особистості, які виражаються у продукуванні принципово нових ідей, створенні чогось якісно нового у сфері послуг.

Під структурою творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг будемо розуміти комплекс компонентів, що призводять до успішного виконання професійної діяльності або створення чогось якісного та нового у сфері послуг.

Для того, щоб виділити структурні компоненти творчих здібностей для дослідження, звернулися до аналізу наукової літератури з цієї теми.

Так, наприклад М. О. Холодна визначає структуру інтелектуальних здібностей таким чином:

- 1) конвергентна здатність – інтелект у вузькому значенні (рівневі властивості, комбінаторні і процесуальні властивості);
- 2) креативність - загальна творча здібність (оригінальність, сприйнятливність, метафоричність);
- 3) здатність до навчання;
- 4) пізнавальні стилі (когнітивні, інтелектуальні, епістемологічні).

У структурі творчих здібностей В. В. Клименко виокремив такі компоненти, як от: творче мислення, творча уява, почуття, енергопотенціал та психомоторика, які забезпечують креативність людини за умов їх оптимального та гармонійного розвитку.

Ці якості визначають наявність таких творчих здібностей, як: спонтанність, фантазійність, багатоваріативність, хаотичність, гнучкість та оригінальність думки, інтуїтивність народження ідей, використання підсвідомого у розв'язанні проблем, несподіваність та раптовість виникнення ідей, іноді – наявність суперечностей як результату необґрунтованих припущень, виділяє Л. Г. Чорна (Чорна, 2001: 42-46).

Відповідно до класифікації В. І. Андрєєва структура творчих здібностей має такий вигляд: *перший компонент творчих здібностей* – це мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості. Мотиваційна активність розглядається як зацікавленість творчої особистості, почуття задоволеності від своєї діяльності, бажання досягти нових висот і успіхів, в ініціативі і бажанні бути лідером; *другий компонент* – інтелектуально-логічні властивості особистості. До них відносять здатність до аналітико-синтетичної діяльності, до виконання розумових операцій порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції та дедукції, пояснення, абстрагування; *третій компонент* – інтелектуально-евристичні здібності особистості. До них належать основні інтелектуальні операції: висунення гіпотез, генерування оригінальних ідей, фантазування, асоціативність мислення, вміння переносити знання і навички в нові ситуації; *четвертий компонент* – це світоглядні здібності особистості, під якими розуміється впевненість особистості в соціальному значенні творчої діяльності, методологічний фундамент наукових та естетичних досягнень; *п'ятий компонент* – моральні якості особистості, до яких відносяться чесність, яка включає правдивість, принциповість, вірність узятим на себе зобов'язанням та скромність, що характеризує особистість, яка ставиться до всіх людей з повагою, проявляє толерантність до чужих думок, критично оцінює власні заслуги і недоліки; *шостий компонент* – здатність особистості до самоврядування в процесі творчої діяльності, яка включає в себе цілеспрямованість, здатність до планування, здатність до самореалізації особистості, самоконтролю, здатність особистості об'єктивно оцінювати свої можливості та досягнення; *сьомий компонент* – комунікативні якості особистості, що розуміються передусім як здатність до співробітництва, продуктивного спілкування і взаємодопомоги в процесі колективного вирішення творчих завдань, здатність відстоювати свою думку; *восьмий компонент* – естетичні якості особистості. Головним з них є здатність керуватися у творчій діяльності принципами гармонії, краси, симетрії, цілісності; *дев'ятий компонент* – індивідуальні особливості особистості. До них відносяться темп і стиль діяльності, які залежать від темпераменту особистості, працездатність, як здатність тривалий час виконувати творчі завдання (Романовська, 2014: 3).

Обговорення результатів. У структурі розвитку творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників засобами інтерактивних технологій, виокремлено такі компоненти, як: стимулювально-мотиваційний; інтелектуально-евристичний; особистісно-конструктивний.

Розглянемо кожен із них детальніше.

Стимулювально-мотиваційний компонент у структурі розвитку творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників засобами інтерактивних технологій характеризується спрямованістю учнів на професійну діяльність, прагненням до успіху, зацікавленістю парадоксальною інформацією та почуттям задоволеності від своєї діяльності.

Інтелектуально-евристичний компонент включає в себе здатність генерувати ідеї, висунення гіпотез та оригінальних підходів, методів для розв'язання творчих задач, здатність до фантазії, вміння аналізувати, логічно, повно і правильно викладати думки.

Особистісно-конструктивний компонент передбачає наявність таких якостей особистості, як: здатність до планування, до самореалізації особистості, визначення структури своїх дій, здатність виокремлювати основне, а також індивідуальні особливості особистості, такі як темп та стиль діяльності.

Висновки. У статті розглянуто різні підходи вчених до вивчення поняття «творчі здібності». Визначено сутність поняття «творчі здібності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг», а також запропоноване власне трактування цього поняття як інтегральні, динамічні якості та

властивості особистості, які виражаються у продукуванні принципово нових ідей, створенні чогось якісно нового у сфері послуг.

На основі теоретичного дослідження було визначено особливості творчих здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг засобами інтерактивних технологій та комплекс компонентів, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, а саме: стимулювально-мотиваційний, інтелектуально-евристичний, особистісно-конструктивний компоненти.

Перспективою подальших досліджень буде розгляд проблеми розвитку творчих здібностей учнів засобами інтерактивних технологій у контексті визначення педагогічних умов для їх розвитку та впровадженням в освітній процес комп'ютерних технологій як-от: хмарні технології, додатки Google Apps, Kahoot та інші.

Література

- Гальтон Ф. Спадковість таланту, його закони і наслідки. СПб.: 1875. 275 с.
- Жорова І. Я. Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд.: спец. 13.00.04. Вінниця, 2007. 22 с.
- Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
- Лейтес Н. С. Вікова обдарованість і індивідуальні відмінності: [Избр. тр.]. М.; Воронеж: МОДЕК, 1997.
- Лісовська О. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти сфери послуг : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 260 с.
- Моргулець О. Б. Менеджмент у сфері послуг. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 384 с.
- Платонов К. К., Глоточкин О. Д. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 256 с.
- Проект закону України про професійну (професійно-технічну) освіту [Електронний ресурс]. – 2018. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnichnu-osvitu>.
- Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
- Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова/ За ред.. Н. А. Побірченко К.: Наук. світ, 2007. 274
- Романовська О. О. Сутність та місце поняття «креативність» у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. №42-43. С. 240–250.
- Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Пітер Ком, 1998. 688 с.
- Теплов Б. М. Проблеми індивідуальних відмінностей. М.: 1961, с. 9-20.
- Чорна Л. Г. Психологія забезпечення розвитку творчих здібностей учнів. *Психологічна газета*. 2001. №2. С.42-46
- Spirmen Ch. The abilities of man, their nature and measurement, 1927.

The essence and structure of creative abilities demonstrated by the future qualified workers in the sphere of services

Kushnirenko Alona²

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

The main task of professional education today is not to master a set of knowledge, but to develop the creative thinking of future qualified workers, their skills and abilities in performing independent search, analysis and evaluation of information. Self-actualization, self-affirmation and realization of creative abilities are also of great importance. Developing creative abilities is a way to motivate students in their learning.

We live in the age of the scientific and technological revolution, and our life in all its manifestations becomes more diverse and more difficult at the same time, it does not require outdated or usual actions, on the contrary, it demands the mobility of thinking, rapid orientation, and a creative approach for solving big and small tasks.

² Postgraduate student of the Chair of Pedagogy at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

Nowadays, taking into account the dynamic development of industry and services, the competitiveness of future qualified workers in the service sector depends not only on their acquisition of a high level of knowledge of the technological process and manufacturing tasks, but also on their ability to solve communication and compositional problems.

The purpose of the article is to determine the essence and structure of creative abilities of the future qualified workers representing the service sector.

On the basis of the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, we offer our own interpretation of the creative abilities demonstrated by the future qualified workers of the services sector; creative abilities are associated with person's integrated, dynamic qualities and properties which manifest themselves in developing essentially new ideas, in creating something qualitatively new in the services sector.

Disclosing the structure of the creative abilities demonstrated by the future qualified workers of the services sector, we defined the following basic concepts for our research like: "services sector", "a qualified worker", "interactive technologies".

Having processed the regulatory-legal documents of professional (vocational) education, we have identified the component structure of the creative abilities demonstrated by the future qualified workers of the services sphere by means of interactive technologies: the stimulating-motivating, intellectual-heuristic, personality-targeted and constructive components.

Different scientists' approaches to the defining of the concept "abilities" and "creative abilities", as well as the essence and structure of the creative abilities demonstrated by the future qualified workers in the services sphere by means of interactive technologies are considered in this article.

Keywords: *abilities, creative abilities, creativity, sphere of services, a qualified worker.*

References

Chorna, L.H. (2001) Psykholohiia zabezpechennia rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv. [Psychology of students' creative abilities development]. *Psykholohichnahazeta. [Psychological newspaper]* (Vols.2). (pp. 42-46)

Halton, F.(1875) Spadkovist talantu, yoho zakony i naslidky. [The heredity of talent, his laws and consequences]. Saint Petersburg [in Russian].

Leites, N.S. (1997) Vikova obdarovanist i indyvidualni vidminnosti. [The Age Giftedness and Individual Differences]. Voronezh "MODEK" [in Russian].

Lisovska, O.M. (2018) Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv u zakladakh profesiinoi osvity sfery posluh. [Competitiveness formation of future skilled workers in the institutions of professional education services]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Odesa [in Ukrainian].

Morhulets, O.B. (2012) Menedzhment u sferi posluh. [Management in the field of services. Teaching manual]. Kyiv "Centr uchbovoyi literaturi" [in Ukrainian].

Proekt zakonu Ukrainy pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu (2018). [Draft Law of Ukraine on Professional (Vocational) Education]. Kyiv [in Ukrainian].

Psykholohichna entsyklopediia (2006). [Psychological Encyclopedia]. Kyiv "Akademvydav" [in Ukrainian].

Romanovska, O.O. (2014) Sutnist ta mistse poniattia "kreatyvnist" u protsesi profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv. [The essence and place of the concept of "creativity" in the process of engineer-teachers' professional training]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. [Problems of Engineering Pedagogical Education]*. Harkiv (Vols.42-43). (pp. 240-250). [in Ukrainian].

Rubinshtein, S.L. (1998) Osnovy obshchei psykholohyy. [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg "Piter Kom" [in Russian].

Spirmen, Ch. (1927) The abilities of man, their nature and measurement.

Zhorova, I.Ya. (2007) Formuvannia profesiinykh zdibnostei maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. [Professional abilities formation of future skilled workers of the sphere of service in vocational school]. *Candidate's thesis.* Vinnytsia [in Ukrainian].

Accepted: August 07, 2019



Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів

Ван Лу¹

Інститут музичної освіти, Шеньяна, Китай

E-mail: 13555835138@163.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4561-050X>

Статтю присвячено висвітленню результатів теоретико-методичного етапу дослідження фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. У вступі висвітлено актуальність означеної проблеми, мета та завдання. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичних – аналіз, індукція, порівняння, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних джерел – для уточнення змісту та розкриття сутності поняття «педагогічні умови», контекстуальний аналіз для уточнення поняття «художньо-естетичне світосприйняття»; емпіричні – узагальнення педагогічного та методичного досвіду, інноваційних практик; теоретичного узагальнення – для пояснення сутності педагогічних умов формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. У статті уточнено сутність феномену «педагогічні умови», представлено та схарактеризовано педагогічні умови фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів: актуалізація художньо-світоглядного потенціалу фортепіано-виконавської діяльності майбутніх викладачів музичного мистецтва; стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до художньо-естетичного контенту фортепіанних творів у процесі роботи над їх інтерпретацією; цілеспрямована настанова на створення майбутніми викладачами музичного мистецтва методичної траєкторії впливу на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення художнього образу твору; залучення до організації та участі майбутніх викладачів музичного мистецтва до реальних та віртуальних інтеркультурних інноваційно-інтерактивних форм освітнього процесу. Означені умови обґрунтовано крізь призму компонентної структури феномену «художньо-естетичне світосприйняття». У висновках зазначено, що методика, до складу якої входять педагогічні умови, оптимізує подальші розвідки щодо розробок поетапного їх впровадження з відповідними методами з метою перевірки їх ефективності.

Ключові слова: художньо-естетичне світосприйняття, майбутні викладачі музичного мистецтва, педагогічні умови.

Вступ. Формування нової гуманістично-спрямованої генерації світового полікультурного суспільства є одним із завдань сучасної освіти. У зв'язку з чим зростає актуальність та можливості педагогічного впливу на художньо-естетичний розвиток школярів та студентів, їхнє духовне емоційно-чуттєве становлення. У руслі новітніх тенденцій науково-освітнього простору, гуманістична парадигма мистецької освіти є ґрунтовною базою підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Сьогодні набуває нового значення здатність викладача прилучати учнів до активного сприйняття загальнолюдських духовних цінностей художньо-культурної спадщини людства, зафіксованих художньою мовою музичного мистецтва. Такий досвід є основою формування полікультурного світогляду, толерантності та розуміння цінності інших культур, здатності до сприйняття світу крізь призму художньо-естетичних категорій, що оптимізує процес формування художньо-естетичного світосприйняття особистості як актуального чинника її існування в глобалізаційному просторі культури.

Становлення художньо-естетичного світосприйняття особистості, роль творів мистецтва та музично-виконавської діяльності у цьому процесі – це питання, які окреслюють коло першорядних проблем сучасної мистецької педагогіки.

В останні роки з'явилася певна кількість досліджень, дотичних різноаспектним питанням проблеми формування світоглядних позицій школярів. Викликають інтерес праці вітчизняних і

¹ викладач Консерваторії музики Інституту музичної освіти

зарубіжних науковців: В. Гаснюк, А. Захонк, У Іфан, І. Ковальчук, Г. Кондратенко, Лань Лі А. Ленд'єл-Сяркевич, Л. Маккензи, Д. Хуффорд, Цзяо Ін та ін.

Водночас проблема підготовленості майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості взагалі та школярів, зокрема, представлена фрагментарно. Це актуалізує проблему обґрунтування її методичного забезпечення, до якого входять і педагогічні умови.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження щодо уточнення сутності та теоретичного обґрунтування педагогічних умов фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

- огляд сучасної наукової літератури з проблем сутності та обґрунтування *педагогічних умов*;
- студіювання та систематизація праць щодо вивчення специфіки *педагогічних умов* формування художньо-естетичного світосприйняття та світогляду;
- характеристика категоріальних ознак феномену дослідження – педагогічні умови;
- обґрунтування спеціальних педагогічних умов формування художньо-естетичного світосприйняття школярів;
- екстраполяція теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування художньо-естетичного світосприйняття школярів у практичну площину;

Матеріали та методи дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у ході розвідок використано комплекс методів: *теоретичних* – аналіз, порівняння, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних джерел – для уточнення змісту та розкриття сутності поняття «педагогічні умови»; контекстуальний аналіз – для уточнення поняття «художньо-естетичне світосприйняття»; емпіричні – узагальнення педагогічного та методичного досвіду, інноваційних практик; теоретичного узагальнення – для пояснення сутності певної педагогічної умови формування художньо-естетичного світосприйняття школярів.

Результати дослідження.

У результаті контекстуального аналізу наукових джерел (Н. Згурська, Г. Кондратенко, Лань Лі, І. Могілей, В. Нестеренко, О. Щербініна) встановлено, що *художнє світосприйняття* науковцями розглядається як атрибут та рівень світогляду; схарактеризовано таким, що надається людині у вигляді цілісного художнього образу, який є предметною матеріалізованою, організованою та впорядкованою естетичною реальністю; з'ясовано, що підґрунтям художнього світосприйняття є знання та існуючі стереотипи певних етапів тієї чи тієї культури. У художньому світосприйнятті віддзеркалюється ставлення людини до себе, інших людей, довколишньої дійсності та всесвіту крізь призму художньої мови мистецтва (Ван Лу, 2018).

Теоретичний аналіз наукової літератури та педагогічної практики дає можливість стверджувати, що готовність майбутніх викладачів музичного мистецтва до педагогічної діяльності досягається завдяки реалізації спеціально створених *педагогічних умов*. Це один із важливих методичних ресурсів освітнього процесу.

Огляд джерел, дотичних до проблеми, засвідчує, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття *педагогічні умови*. Так, науковці трактують *цей феномен* як: «динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників підготовки» (Висоцький, 1999); систему чинників, необхідних для досягнення певної педагогічної мети, де основними складниками є форми, методи, матеріальні чинники, спеціально модульовані та об'єктивно створені ситуації (Пехота, 2003).

У сучасних педагогічно-наукових колах *педагогічні умови* трактуються як «обставини, від яких залежить і в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» (А. Семенова, З. Курлянд та ін., 2006). *Педагогічні умови* як складник методики навчання мистецтва визначаються як «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Падалка, 2008).

У контексті дослідження звернено увагу на такі категоріальні ознаки цього поняття, як:

- узгоджена сукупність внутрішніх (особистісно-мотивних) та зовнішніх (середовищно-стимулятивних) умов;
- спеціально створені педагогічні обставини, що детермінують виникнення певних якостей особистості у результаті цілеспрямованої освітньої діяльності.

Таким чином, прийнято таку компілятивну дефініцію феномену *педагогічні умови* – це сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, перемінних природних і соціальних чинників, котрі

впливають на психічний, емоційний, фізичний розвиток та морально-духовне становлення особистості; результат конструювання й цілеспрямованого відбору освітньо-виховних засобів і організаційних форм для підвищення дієвості та ефективності різних методичних засобів, спрямованих на досягнення освітніх цілей.

Для розкриття сутності та змісту спеціальних умов фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва, зорієнтованих на формування художньо-естетичного світосприйняття школярів, визначено такі вектори їхньої функціональної спрямованості:

- впровадження основних положень філософії мистецтва та мистецької педагогіки в освітній процес;

- формування в учнів здатності до творчого осягнення наявних взаємозв'язків поміж художніми текстами та естетикою оточуючого середовища;

- розвиток у майбутніх викладачів музичного мистецтва художньо-інтерпретаційних (вербальних і виконавських) умінь, здатності до організації педагогічного та художнього дискурсів;

- забезпечення майбутніх викладачів музичного мистецтва методичним інструментарієм для роботи з учнівською аудиторією;

Така спрямованість відповідає представленій компонентній структурі феномену «художньо-естетичного світосприйняття особистості».

Роль і значення художньо-естетичного аспекту світогляду у процесі становлення особистості висвітлено у працях Е. Володіна, Е. Бурмакіна, Н. Потапової, М. Азаркіна та ін. Сприймання дійсності крізь призму художньої форми твору мистецтва досліджується науковцями в контексті формування емоційно-естетичної активності реципієнта, зокрема художньо-виконавської активності. У ході активного обговорення різноаспектних питань взаємодії світогляду і мистецтва, науковці набувають єдності в розумінні безумовної взаємодетермінованості цих феноменів. З певного погляду, у художніх творах зосереджено загальнолюдські (етнічні, національні, інтернаціональні) цінності, які призначені для експлікації художньою мовою й специфічними засобами мистецтва різних аспектів світорозуміння. Так, у працях О. Рудницької різні види спілкування та взаємодії людини з мистецтвом (емоційно-естетичні, художньо-перцептивні й творчо-виконавські) набувають світоглядної функції (Рудницька, 2002). Сучасними науковцями художньо-педагогічна виконавська діяльність, як провідна детермінанта художньо-ментального досвіду особистості, розглянута в якості процесуальних та атрибутивних складників художнього світогляду. У дослідженнях О. Ребрової останні «належать не до мистецьких феноменів, артефактів, творів тощо, а до особистості, яка створює, інтерпретує їх у виконавському або педагогічному процесах» (Реброва, 2017).

На увагу заслуговують праці, що присвячені вивченню важливих питань особистісного досвіду творчо-виконавського опрацювання творів для фортепіано. На думку вчених, саме такий досвід сприяє формуванню мистецьких уподобань, морально-духовних потреб, художньо-естетичних смаків, орієнтацій та переваг. Під час творчо-виконавської діяльності гармонійно сполучаються загальнолюдські та індивідуально-особистісні ідеали, світові та етно-ментальні еталони і стереотипи, національні та інтернаціональні цінності. Цілком зрозуміло, що фортепіано-виконавська діяльність, як вид інтерпретаційного опрацювання музичного тексту, крізь призму дихотомії власних художньо-естетичних очікувань та творчих інтенцій автору, сприяє більш усвідомленій рефлексії специфіки культурних традицій іншої країни, автентичних етнокультурних світоглядних позицій. Достеменно, що під час роботи над музичним твором, особливо таким, що належить до культурних традицій минулих часів або інших країн, може відбуватися, так зване, «перезавантаження» свідомості реципієнта, «реновація» (за Д. Півоваровим) його світоглядних позицій.

Представлені позиції обґрунтовують першу умову формування художньо-естетичного світосприйняття: **актуалізація художньо-світоглядного потенціалу фортепіанно-виконавської діяльності майбутніх викладачів музичного мистецтва.**

У процесі осмислення методологічних основ формування художньо-естетичного світосприйняття акцентовано увагу на здатності майбутніх викладачів музичного мистецтва до емоційно-чуттєвого та контекстно-інтелектуального опрацювання мовних знаків і засобів виразності художнього тексту. Такий тип опрацювання тексту складається з таких елементів: сприйняття матеріальних властивостей і внутрішніх характеристик художнього тексту, закладених автором чи виконавцем у зміст та інтуїтивне розуміння їх значень, емпатійне осягнення художнього образу твору.

Шляхом пробудження глибинних художніх переживань, естетичних вражень набувається здатність до розуміння змісту музичного твору та усвідомлення його смислів.

Науковим підґрунтям висвітлених поглядів є концепція В. Біблера, відповідно до якої людська цивілізація є діалогом культур. Існування та специфіка останніх визначається у точці їх перетину та «взаємопородження» (Біблер, 1991:148). Згідно з педагогічними ідеями філософа, оновлений смисл освіти полягає в стратегічному спрямуванні на формування «людини культури» з особливим типом розуміння, художньої сприйнятливості, моральної свідомості (Там саме). Учений зауважує, що сенсом людського буття є діалог – діалог логік, діалог культур, а однією з форм діалогічно осмисленого буття є твір мистецтва. Згідно з концепцією науковця, мистецтво, через буття твору, породжує нову форму осмисленого буття, й більше того, іншу естетично усвідомлену дійсність. До того ж, художній твір уможливіє внутрішній діалог людини із самим собою. «Діалогічність мого «Я» і мого «в культурі породженого Я» – це і є свідомо (та, що має сенс) форма мого буття. Буття в культурі. Буття у творі, де саме митець винаходить нову естетичну дійсність» (Біблер, 199: 149).

Наслідуючи ідеї філософа, можна припустити, що занурення у художню мову мистецтва сприяє естетичній рефлексії людиною довколишнього та свого внутрішнього світу. У дослідженні формування художньо-естетичного світосприйняття особистості – це складний, тривалий процес, котрий потребує сумлінної праці душі й розуму та призводить до духовно-інтелектуальних реновацій у свідомості особистості. Означені процеси детерміновані художньо-естетичною діяльністю, суть якої міститься як в активному сприйманні форми та змісту твору, так і в спів-творчому відтворенні смислів та образів конкретних артефактів під час виконавської інтерпретації. У процесі художньо-естетичної діяльності людини формуються її художньо-естетичний тезаурус та досвід художньої комунікації, як підґрунтя вербального та виконавсько-інтерпретаційного опрацювання творів мистецтва. Це сприяє формуванню в неї ціннісного ставлення до світу мистецтва та оточуючого буття, розвиває здатність до художньо-естетичного сприйняття дійсності.

Відповідно до зазначеного доцільним є впровадження другої педагогічної умови – **стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до художньо-естетичного контенту фортепіанних творів у процесі роботи над їх інтерпретацією**. Означена умова забезпечує удосконалення сприйнятливості магістрантів до художньо-естетичних аспектів різних культур, піднесення рівню емоційної чутливості до етнічної різноманітності світу мистецтва, здатності до ідентифікації та диференціації специфічних рис твору та вираження власного розуміння музичного твору в аспекті світоглядних орієнтирів.

Для розробок педагогічних умов формування художньо-естетичного світосприйняття майбутніх викладачів музичного мистецтва важливим є розуміння того, що художньо-творче, емоційно-чуттєве ставлення людини до буття значно тісніше пов'язано не з поняттями, а з художніми образами, адже, останні завжди наповнюються особистісними смислами (Ван Лу, 2018). На їх основі виникають емоційні переживання, рефлексія, уможливіється усвідомлення загальнолюдських смислів. На цьому аспекті зауважено в наукових працях, присвячених дослідженню художньо-ментальної (О. Реброва, 2017) та художньо-перцептивної (О. Рудницька, 2002) складових особистісного світогляду.

Магістранти, як майбутні викладачі музичного мистецтва, мають усвідомлювати, що процес формування в учнів системи світоглядних орієнтирів має керований характер. Згідно з чим, цей процес характеризується певною залежністю від цілеспрямованих дій викладача, його здатності стимулювати учнів на сприйняття довкілля крізь призму естетичних категорій. У дослідженні Г. Кондратенко зауважено на вагомій умові формування естетичного світосприйняття учнів. А саме, що естетична цінність розкривається для буденної свідомості учня лише тоді, коли він сам стає суб'єктом естетичного сприйняття, коли відчуває певну потребу в сприйнятті довколишнього світу в естетичному аспекті, має настанову, спрямовану на спілкування з красою природи та твором мистецтва (Кондратенко, 2007). У такому аспекті зростає значимість потенціалу педагогічного впливу на прилучення учнів до загальнолюдських духовних цінностей, наповнення життя глибокими естетичними враженнями і художніми переживаннями. Визначене корелює з концепцією досліджень З. Курлянд, відповідно до якої, «...створення позитивної мотиваційної настанови в просторі креативно-професійного середовища є основною умовою серед психолого-педагогічних» (Курлянд, 2008: 171).

Отже, третьою умовою формування художньо-естетичного світосприйняття обрано **цілеспрямовану настанову на створення майбутніми викладачами музичного мистецтва методичної траєкторії впливу на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення художнього образу твору**. Завдяки зазначеній умові оптимізуються репрезентативні, інтерпретаційні, виконавські вміння майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Методична траєкторія впливу на художньо-естетичне світосприйняття школярів визначається педагогічними завданнями індивідуальних занять з курсу виконавської майстерності, зокрема гри на фортепіано, а саме:

- створення на заняттях атмосфери творчості, невимушеності, зацікавлення;
- спрямованість на активізацію асоціативного та образного мислення як засобу художньо-емоційного осягнення музичного твору й художнього освоєння буття;
- стимулювання до вербальної та музично-виконавської експлікації власних почуттів і думок;
- створення настанови на успіх, на творчу самореалізацію та прагнення до майстерної виконавської інтерпретації конкретного музичного твору;
- моделювання ситуацій, що долучають учнів до рефлексії власного художньо-естетичного досвіду та сприяють їхній інтеріоризації.

Визначена траєкторія оптимізує формування в учнів здатності до естетичного усвідомлення дійсності крізь призму художньої мови музичного мистецтва, що відображається в уміннях художньо-естетичної чуттєвості, емоційної емпатії, морально-духовного співчуття.

Огляд наукових джерел дає змогу констатувати, що світ сприймається дитиною крізь призму традиційних настанов та уявлень, котрі домінують у певну добу культурного діапазону. Художньо-естетичне світосприйняття є, з одного боку, предметом формування художньої картини світу, як професійної, та, з іншого боку, регулює діяльність, поведінку й набуття ціннісного досвіду особистості у культурному просторі (Реброва, 2009). Для особистісного становлення необхідно «увійти» у світ цінностей свого етносу, народу, досягти рівня культури відповідного оточення, та йти далі, спираючись на сформовані уявлення художньої картини світу, ціннісне ставлення до неї, власний творчий розвиток, через набуття художньо-виконавського досвіду до особистісного світосприйняття та світорозуміння.

Вагомим чинником розвитку художньо-естетичного світосприйняття школярів та надбання художньо-виконавського досвіду є безпосередня їхня участь у фестивалях та конкурсах. Важливість таких заходів полягає не стільки у публічній демонстрації учнями власних художньо-виконавських досягнень, скільки в можливості занурення в атмосферу високого художнього дискурсу, художньо-естетичного спілкування з іншими учасниками заходу, розширення музичного тезаурусу та виконавського репертуару. У зв'язку з тим, прилучення магістрантів мистецької освіти до організації реальних чи віртуальних інтеркультурних фестивалів має потужний потенціал для досягнення ними художньо-естетичної та педагогічно-організаційної компетентностей. Це важливий етап професійної підготовки магістрантів до педагогічної діяльності. Адже здатність до організації комплексу заходів, спрямованих на ознайомлення конкурсантів із пам'ятками та музичними традиціями країни, де проводиться конкурс, етно-ментальною та національно-художньою специфікою її культури, світоглядними та ціннісними орієнтаціями, потребує високого рівню культурологічних, мистецтвознавчих, педагогічно-методичних знань та вмінь.

Отже, четвертою умовою формування художньо-естетичного світосприйняття школярів є **залучення до організації та участі майбутніх викладачів музичного мистецтва у реальних та віртуальних інтеркультурних інноваційно-інтерактивних формах освітнього процесу.**

Ця умова посилює процеси інтеріоризації художньо-естетичних надбань особистості в художньо-естетичній проекції світосприйняття, стимулює інкультурацію магістрантів через прийняття етно-стильових мистецьких традицій; оптимізує розвиток умінь художньо-продуктивної взаємодії з носіями різних культур.

Таким чином, означена умова в дослідженні забезпечує реалізацію регулятивної, комунікативної та гносеологічної функцій, які посилюють естетичну та полікультурну соціалізацію школярів і націлюють на їхню особистісну художньо-творчу самореалізацію в «культуротворчості».

Обговорення результатів. Отже, музичне мистецтво та виконавсько-інтерпретаційна діяльність розглядаються як специфічні види практично-духовного освоєння дійсності та певні форми вираження художньо-естетичного світосприйняття. З погляду на те, що музичні твори сприяють осягненню особистістю навколишнього буття та себе самої, музика володіє світоглядним контекстом, спонукає до філософської рефлексії та світорозуміння.

Досліджуючи ці питання, О. Малиновська зауважує, що «музика сягає такого високого ступеня розвитку, здатності відображати світ, людину та їх взаємовідношення, який здатний впливати на найвищі ціннісно-світоглядні настанови людини, постулати та канони світобудови» (О. Малиновська, 2009). Саме тому, в дослідженні аспект художньо-естетичної перцепції та фортепіанного виконавства визначається як провідний у формуванні художньо-естетичного світосприйняття школярів. У повній мірі це стосується й магістрантів музичної освіти, які мають оволодіти складною системою сприйняття та відображення дійсності засобами музичного мистецтва у всеосяжнім обсязі.

Розширення меж художньо-естетичного світосприйняття є запорукою виконавської та педагогічної самореалізації магістрантів як майбутніх викладачів музичного мистецтва. До того ж, саме викладач музичного мистецтва має бути реальним взірцем духовно, естетично та емоційно розвиненої особистості, здатної до тонкого, спів-чуттєвого відношення до довколишнього. Тим самим він орієнтує школярів на формування власних світоглядних позицій та світовідчуття.

Цілком зрозуміло, що одним із впливових у цьому напрямку педагогічних заходів є виконавсько-інтерпретаційна діяльність викладача музичного мистецтва. Саме остання сприяє формуванню внутрішньої настанови в учнів до художньо-осмисленого сприймання та вираження значень і смислів музичного твору. Така діяльність має певну функціональну спрямованість на налаштування, регулювання і впорядкування світосприйняття та художньо-естетичних уподобань учнів у відповідності до заданого орієнтиру. В якості останнього можуть виступати стильові та етнокультурні інваріанти інтерпретаційної форми. Адже будь-який художній стиль є відображенням певних культурних традицій і історичних подій, має власні специфічні можливості спрямовувати до художньо-естетичного світосприйняття, впливати на ті, чи ті сторони художнього світогляду.

Підготовленість майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття у дослідженні здійснюється на основі курсу виконавської майстерності (гра на фортепіано). Водночас вона зумовлена інтегральною компетентністю магістрів, що забезпечує кваліфіковане застосування різноманітних знань з інших професійних та фахових дисциплін, які у сукупності мають світоглядний потенціал. Завдяки теоретично обґрунтованим педагогічним умовам, виконавська фортепіанна підготовка магістрів музичного мистецтва спрямовується на художньо-естетичний контекст, що й забезпечує бажаний рівень підготовленості майбутніх викладачів музичного мистецтва, зокрема гри на фортепіано, до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. Для цього процесу розроблено та обґрунтовано спеціальні педагогічні умови.

Висновки. Таким чином, досліджуючи потенціал музичного мистецтва в процесах формування особистісного художньо-естетичного світосприйняття було визначено педагогічні умови ефективного впровадження заходів з підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів, а саме: *актуалізація художньо-світоглядного потенціалу фортепіано-виконавської діяльності майбутніх викладачів музичного мистецтва; стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до художньо-естетичного контенту фортепіанних творів у процесі роботи над їх інтерпретацією; цілеспрямована установка на створення майбутніми викладачами музичного мистецтва методичної траєкторії впливу на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення художнього образу твору; залучення до організації та участі майбутніх викладачів музичного мистецтва до реальних та віртуальних інтекультурних інноваційно-інтерактивних форм освітнього процесу.* Означені умови обґрунтовано у їх відповідності до компонентів феномену художньо-естетичне світосприйняття та підготовленості магістрантів до його формування.

Завдяки означеним умовам освітній процес спрямовується на формування у студентів здатності свідомо визначати власні художньо-естетичні орієнтири та духовно-моральні світоглядні позиції та цінності. Оновлена система художньо-естетичних цінностей та потреб є підставою та орієнтиром щодо художньо-творчої та педагогічної інтерпретації набутих полікультурних естетичних знань, умінь, здатностей до співтворчості, співпереживання тощо. Позитивний результат певних художньо-естетичних реновацій у світосприйнятті студента характеризується його здатністю до активного та адекватного впровадження нових естетичних категорій, інтерактивних методів та інноваційних технологій у власну освітню діяльність, а також, у педагогічну та виконавську практику.

Подальшою галуззю дослідження є розробка методів та організаційних форм, що уможливають застосування розроблених педагогічних умінь та їх поетапного запровадження в цілісній організаційно-методичній системі.

Література

Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. Москва, 1991.

Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: Одеса, 1999. Вип. 8-9. С. 90-94.

Кондратенко Г. Естетичне світосприйняття підлітків: Сутність, особливості, розвиток. Львів. *Вісник УН-ТУ. Серія педагогічна*, 2017. Вип. 22. С. 51-57

Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*, 2018. № 8/9. С. 171-176.

Лу Ван. Феномен художньо-естетичного світосприйняття та його особливості на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 7-13.

Малиновская О. Н. «Философия музыки» как компонент миропонимания: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01. Ростов-на-Дону, 2009.

Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. Київ: В-во А.С.К., 2003.

Реброва О. Є. Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. № 4*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 39-45.

Реброва О. Є. Педагогічні умови формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2009. URL http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/50.pdf.pdf

Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: Навч. посібник. Київ: ТОВ «Інтерпроф», 2002.

Словник-довідник з професійної педагогіки. А.В. Семенова, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, І. О. Бартенева, І. М. Богданова (Авт.-упоряд). А. В. Семенова (Ред.). Одеса: Пальміра, 2006.

Pedagogical conditions for training future teachers of Musical Arts in developing schoolchildren's artistic and aesthetic worldview

Wang Lu²

Music Education Institute, Shenyang, China

The article is devoted to the coverage of the results dealing with the theoretical and methodological stage of the study regarding the professional training of future teachers of Musical Arts in developing schoolchildren's artistic and aesthetic worldview. The introduction reflects the relevance of this problem, the goals and objectives of this stage. To achieve the goals and solve the tasks, a set of methods was used: theoretical – analysis, induction, comparison, generalization of philosophical, psychological, pedagogical, artistic and historic; musical and pedagogical sources in order to clarify the content and specify the essence of the concept “pedagogical conditions”, the contextual analysis – to clarify the concept “Artistic and aesthetic perception of the world”; empirical – a generalization of pedagogical and methodological experience, innovative practices; theoretical generalization – to explain the essence of special pedagogical conditions for developing schoolchildren's artistic and aesthetic worldview.

The author clarifies the essence of the phenomenon “pedagogical conditions”, presents and characterizes the pedagogical conditions for training future teachers of Musical Art in developing schoolchildren's artistic and aesthetic worldview: actualization of the artistic and philosophical potential of the piano-performing activity fulfilled by the future teachers of Musical Arts; stimulation of a comprehended attitude of the future teachers majoring in Musical Arts to the artistic and aesthetic content of piano works in the process of working on their interpretation; a purposeful orientation on the creation of a methodological trajectory of influence on the artistic and aesthetic worldview by the future teachers of Musical Arts through comprehension of the artistic image of the work; involvement of the future teachers of Musical Arts into the organization and participation in real and virtual intercultural innovative and interactive forms of the educational process. These conditions are grounded through the prism of the component structure of the phenomenon “artistic and aesthetic worldview”.

It is noted in the conclusions that the methodology, which includes pedagogical conditions, optimizes the further development of the phased implementation of the pedagogical conditions alongside with their corresponding methods in order to verify their effectiveness.

Keywords: artistic and aesthetic perception of the world, future teachers of Musical Arts, pedagogical conditions.

² Lecturer at the Music Education Institute

References

Bibler, V.S. (1991). *Ot naukoucheniya k logike kul'tury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek [From science to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]*. Moscow [in Russian].

Kondratenko, H. (2007). Estetychne svitospryynyattya pidlitkiv [Aesthetic worldview of adolescents]. *Sutnist', osoblyvosti, rozvytok. L'viv. Visnyk UN-TU. Seriya pedahohichna – Essence, features, development. Lviv. Bulletin of UN-TU. Series pedagogical*, 22, 51–57 [in Ukrainian].

Kurlyand, Z.N. (2008). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv [Psychological and pedagogical conditions of formation of professional and pedagogical competence of future teachers]. *Nauka i osvita – Science and education*, 8/9, 171-176 [in Ukrainian].

Lu, Wang (2018). Fenomen khudozhn'o-estetychnoho svitospryynyattya ta yoho osoblyvosti na suchasnomu etapi sotsiokul'turnoho rozvytku suspil'stva. [The phenomenon of artistic and aesthetic perception and its features at the present stage of socio-cultural development of society]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova: zb. nauk. pr. – Dragomanov NPU Scientific Journal: Coll. Sciences*. Kyiv: Vyd- vo NPU im. M.P.Drahomanova, (pp. 7-13). [in Ukrainian].

Malinovskaya, O.N. (2009) «Filosofiya muziki» kak komponent miroponimaniya [“Philosophy of music” as a component of understanding of the world]. *Candidate's thesis*. Rostov-on-Don [in Russian].

Padalka, H.M. (2008). *Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) [Art pedagogy (Theory and methodology of teaching art disciplines)]*. Kiev: Education of Ukraine [in Ukrainian].

Pyekhota, O.M. (2003). *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy [Preparing the future teacher for the introduction of pedagogical technologies]*. Kyiv: In the ASK [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. Metody stymulyuvannya khudozhn'o-mental'nykh protsesiv u vykonavs'kiy diyal'nosti maybutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafiyi [Methods of stimulating artistic and mental processes in the performance of future teachers of music and choreography]. *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushyns'koho*, 4, 39-45 [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2009). Pedahohichni umovy formuvannya khudozhn'o-mental'noho dosvidu maybutnikh uchyteliv mystets'kykh dystsyplin [Pedagogical conditions for the formation of artistic and mental experience of future teachers of artistic disciplines]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushyns'koho. – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky*. Odesa. Retrieved from http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/50.pdf.pdf [in Ukrainian].

Rudnyts'ka, O.P. (2002). *Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka [Pedagogy: General and Artistic]*. Kyiv: *Interprof* [in Ukrainian].

Slovyk-dovidnyk z profesiynoyi pedahohiky. (2006). [Vocabulary guide for professional pedagogy]. Odesa: Palmyra [in Ukrainian].

Vysotskiy, S.V. (1999). Struktura psykholoho-pedahohicheskyykh uslovyy formirovaniya poyskovotvorcheskoy napravlenosti lychnosti v protsesse obuchenya [The structure of the psychological and pedagogical conditions for the formation of the search and creative orientation of the personality in the learning process]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushyns'koho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian State Pedagogical University. K.D.Ushynsky*, 8-9, 90-94, Odesa [in Russian].

Accepted: August 09, 2019



Інтеркультурологічна компетенція фахівця з міжнародної економіки: параметр здатності до дипломатії

Кічук Ярослав Валерійович¹

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, Україна

E-mail: izmayil@ukr.net

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми підготовки конкурентоздатних фахівців з міжнародної економіки. Доведено правомірність осмислювати здатність бакалаврів економіки до соціальної дипломатії, що є важливим чинником результативної професійної підготовленості. Розставлено пріоритети на конструктивних можливостях найбільш визнаних у професійній педагогіці наукових підходах, а також на інноваційному досвіді вищих шкіл щодо становлення у студентів інтеркультурологічної компетенції. Здатність майбутнього фахівця з міжнародної економіки до міжкультурного діалогу є важливим маркером їхнього успіху в професії, у тому числі й за параметром вияву в ній підготовленості до дипломатичних відносин із суб'єктами професійної діяльності. У статті деталізовано ресурси освітнього процесу закладу вищої освіти як важливого чиннику особистісно-професійного становлення фахівця, якому притаманна суттєва іміджева ознака – здатність до дипломатії. Констатовано прогресивний потенціал тренінгів з інноваційного навчання, проектної діяльності, діалогічних форм опанування професійних функцій майбутніми фахівцями з міжнародної економіки в аспекті становлення здатності до дипломатії як особистісно-професійної якості.

Ключові слова: майбутній фахівець з міжнародної економіки, інтеркультурологічна компетенція, здатність до дипломатії.

Вступ. Виклики сьогодення актуалізують потребу в удосконаленні професійної підготовки фахівців, зокрема, економічного профілю, адже вітчизняні соціально-економічні реалії загострюють новизну їхнього особистісно-професійного призначення у зв'язку із зростаючими вимогами ринкової економіки.

Аналіз наукових джерел переконує в тому, що проблематика професійної підготовки майбутніх економістів підвищує інтерес дослідників. Зокрема, до методичних аспектів актуалізації економічної освіти студентів (Аксьонова О. В., Козаков В. А.), вивчення механізмів розвитку економічної культури майбутніх фахівців (Плеханова Т. О., Приходько В. Н.), дослідження своєрідності підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки (Замкова Н. Л., Яцишин О. М.). Натомість ще й досі бракує загальноприйнятної науковцями позиції щодо іміджевих ознак фахівців економічного профілю. Не склалось у вищій школі й ефективної практики формування у студентів готовності до протидії негативним інформаційним процесам в економіці.

Якщо йдеться про майбутніх фахівців з міжнародної економіки, то на часі соціальний попит щодо наявності у них інтеркультурологічної компетенції, здатності до міжкультурної комунікації, збільшення швидкості реакції в умовах вербальної і невербальної активності комунікантів, виявляючи соціальну дипломатичність. Згідно наведеної деякими дослідниками (зокрема, Серьожніковою Р. К.) статистики, нині 33% студентів вітчизняних університетів навчаються на економічних спеціальностях. Це посилює необхідність у поглибленні наукових уявлень про професійну компетентність особистості, яку набувають економічні спеціальності у вищій школі, акцентування на конструктивних технологіях особистісно-професійного становлення студентів, які характеризуються динамічним процесом продуктивного розвитку ринкової економіки.

Продуктивність як важливий параметр не лише особистості, а й освітньої та професійної її діяльності, розуміється наближено до маркера «креативність», адже йдеться про віддзеркалення усього того, що робить особистість самодостатньою, оскільки для креативної особистості «справжній успіх полягає не в соціальній оцінці, а в процесі розв'язання задачі» (Клименко, 2006: 196).

Мета та завдання дослідження: систематизувати, з одного боку, наукові уявлення про явище, якими постає соціальна дипломатія у контексті особистісної якості, а з іншого – практико-

¹ доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету

зорієнтовані підходи, які склались в університетській освіті щодо успішного становлення конкурентоздатного фахівця на основному етапі набуття ним фахової ідентичності.

Матеріали та методи дослідження. З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз наукового фонду, що дало змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників до формування у майбутніх фахівців з міжнародної економіки основ соціальної дипломатії – важливого параметра їхньої конкурентоздатності.

Результати дослідження. Аналіз наукового фонду з проблематики формування у майбутніх фахівців основ соціальної дипломатії створює можливість дійти висновків такого змісту: феноменологія означеної особистісно-професійної якості здебільшого досліджується з огляду на конкретику різновиду дипломатії. Вивчаючи пріоритетність освітньої дипломатії дотично фахівців-соціологів, які нині здебільшого професійно реалізуються за умов міжнародної мобільності, дослідники зазначають важливість усвідомлення ними на рівні переконань соціально-економічного виміру освітньої дипломатії (Ільницький, 2014). Вважається, що незалежно від профілю професійної підготовки фахівця нової генерації, принципово важливою є його здатність до цифрової дипломатії (Пермякова, 2018). Дійсно, сучасний конкурентоздатний фахівець, здебільшого, успішно розв'язує актуальні фахово-значущі завдання за умови використання ресурсів світової мережі Інтернет. Уже оцінено у професійній педагогіці (Булега К. І., Чарських І. Ю.) важливість опанування е-дипломатії, де пріоритетом виступає здатність особистості вмотивовано використовувати інформаційно-комп'ютерні технології та електронні девайси. У такий спосіб фахівцеві необхідно задіяти медіа-фактори задля конструктивного впливу на цільову аудиторію, що сприяє виразу публічності особистісно-професійних іміджевих ознак, репрезентації «свого обличчя». Постає запитання такого змісту: чому зацентровано на іміджевих ознаках конкурентоздатного фахівця? Такий імідж сприяє «прийняттю» особистості оточуючими, «зрозумілості» ними суб'єкта ділових і особистісних відносин у професійно значущих ситуаціях. Учені визначають імідж як той символ, що «інформує» про соціальний статус особистості, професійні її якості, характер, темперамент, фінансові ресурси, смаки тощо (Криксунова, 1997). Іміджеві ознаки особистості фахівця створюють узагальнене уявлення про нього, що віддзеркалено у психіці оточуючих (Гладуш та Лобайко, 2009). Суттєвою іміджевою ознакою майбутнього фахівця з міжнародної економіки є набуття ним статусу суб'єкта професійної діяльності, адже проблемне поле реалізації ним особистісно-професійних функцій в основному перебуває у площині функціонування транснаціональних кампаній. Це вимагає від фахівця не лише здатності до активності у процесі виконання професійної ролі, а іноді ще й здатності до свідомого самообмеження ініціативи задля комфортного перебування в умовах, коли положення на ринку праці, де «правила гри» в економічних питаннях вимагають командної злагодженості. Оптимальність особистісної і професійної стратегії фахівця набуває дещо інших абрисів, які закладені менеджментом «колективного «Я» в інтересах отримання групового позитивного результату. Доречним є висновки психологів щодо проявів суб'єктності в діяльності людини в таких сферах, як: от: вітальна, предметна діяльність, спілкування та діяльність самосвідомості (Петровський, 1997).

Нам видається правомірним судження, що домінантою здатності майбутнього фахівця реалізувати зусилля, спрямовані на особливо «тонке» ставлення до суб'єкта взаємодії (тобто, виявляючи дипломатичність), визнання за цим суб'єктом права відчувати себе в безпеці. Наше припущення ґрунтується на висновках психологів, які вивчають соціально-психологічний вимір безпеки особистості (Вірна, 2019). Мають рацію і ті представники правової науки, які наполягають на суто юридичному аспекті безпеки людини, збереженні її фундаментальних прав і свобод, бо право й упорядковує суспільні відносини (Гавриленко І. М., Зеніско Л. І., Наровлянський А. Д., Невдюха М. П., Яковенко Ю. І.).

Це враховувалося нами в процесі аналітичної діяльності, спрямованої на конкретизацію ресурсів університетської освіти майбутнього економіста в площині його здатності до вияву соціальної дипломатії.

Саморефлексія досвіду у зазначеному ракурсі дозволяє окреслити деякі можливості найбільш визнаних у професійній педагогіці наукових підходів. Так, системний підхід (через спроможність деталізувати інваріантні елементи системи в цілому) дозволяє конкретизувати ті з них, котрі сприяють виявленню інтегрованих та системоутворювальних зв'язків, задіяність яких забезпечує результат, що прогнозується. Якщо розуміти вагу формування у студентства цілісного нелінійного мислення – передумови гнучкості й мобільності, то зрозумілою стає потужність синергетичного наукового підходу. Конструктивність ресурсного підходу полягає в закладеній у ньому ідеї – задіяти потенціал самої особистості в освітній процес вищої школи. Зрозумілим є й як суто науковий, так і практичний інтерес до акмеологічного наукового підходу, адже саме він апелює до «акме» студента в його особистісно-професійному зростанні. Аксіологічний підхід, як відомо, спрямований на

сприяння процесу вибудовування особистістю ієрархії професійно-значущих цінностей задля розвитку внутрішньої мотивації фахової діяльності. Оскільки ж провідною ідеєю антропологічного підходу виступає імператив командної роботи майбутнього фахівця-економіста, то, зокрема, це має бути враховано при розробці практико-зорієнтованої технології розвитку у студентів здатності до дипломатії у фахово-значущих освітньо-професійних ситуаціях. Ресурсність особистісно-орієнтованого підходу є очевидною принаймні у двох площинах: як орієнтир реалізації у вищій школі принципу студентоцентризму та як підґрунтя визначення продуктивних технологій особистістю індивідуальної траєкторії «входження в професію». Спроможність діалогічного підходу щодо позитивної динаміки процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього економіста вже загально визнана практиками університетської освіти. На наш погляд, потребує уточнення педагогічна доцільність цього підходу в розвитку готовності особистості до міжкультурної взаємодії, вияву нею інтеркультурологічної компетенції, зокрема, як фахівця з міжнародної економіки.

Ресурси загально визнаних наукових підходів вдало зреалізовано у досвіді Австралії (Erstein, 11). Розробники шляхів реформування австрійської вищої освіти (Даррі С., Епштайн Ц., Уолш С.) вбачають важливість націленості на вдосконалення умінь іншомовного спілкування майбутніх фахівців-міжнародників. Це слугує чинником розвитку їхньої здатності до дипломатії, адже фахівець збагачує свій потенціал щодо віднайдення «точок дотику» у процесі міжкультурного діалогу, посилюючи при цьому самосприйняття суб'єктів взаємодії.

У професійній педагогіці вже склався кар'єроорієнтований підхід щодо професійної підготовки фахівців (Вінтер Д., Мозер У., Роу А.). Загально визнано й конструктивність, зокрема, теорії вибору кар'єри (Холланд Дж.), де ключовою визнано важливість у вибудовуванні стратегії особистісного кар'єрного розвитку, врахувавши імператив соціальної взаємодії на засадах толерантності, самоцінності такої ознаки особистісно-професійної іміджу як дипломатичність.

У цілому, проаналізували дослідження, присвячені системному вивченню феноменології інтеркультурологічної компетенції (Бредела Л., Мюллер-Нейман Е., Хофстам Г.). Установлена доречність у розрізі всіх складників цієї компетенції (когнітивна, мотиваційна, діяльнісна) осмислювати здатність, зокрема, майбутнього економіста, до безкомпромісного спілкування із діловими партнерами в якості важливого показника вияву інтеркультурологічної компетенції [Копил, 2004]. Дбаючи про розвиток у студентів здатності до дипломатії, важливо визначитися у тих технологіях професійної підготовки студентства, які спроможні забезпечити усвідомленість на рівні переконань значущості інтеркультурологічної компетенції.

Отже, обставиною, що позитивно сприяє зазначеному ракурсу доцільно вважати інтенсифікацію освітнього процесу в закладі вищої освіти. Зокрема, завдяки педагогічно вмотивованого використання ресурсів новітніх інформаційних технологій. У цьому відношенні вже апробовано деякими дослідниками (зокрема, Балюк А. С.) інноваційні форми (на кшталт – «Рефлексивний блогінг», що передбачає вільний вибір студентом у період навчальної практики однієї із соціальних мереж (Facebook, Telegram, Instagram, Twitter) задля створення власного акаунта з метою ведення блогу; у такий спосіб майбутній фахівець за допомогою «хештегів» (ключових слів) обирає нову, зручну і цікаву для нього форму ведення «щоденника практиканта», яка актуалізує його потребу в самоаналізі.

Обговорення результатів. Дослідники встановили, що оскільки будь-яка особистісно-професійна якість (не є винятком і здатність до дипломатії) найбільш результативно формується внаслідок саморозвитку (адже в ньому сфокусована можливість і реалізації «Я-концепції», і самоствердження, і самоздійснення), то важливо в освітньому процесі вищої школи формувати у студентства компетентність саморозвитку. Вважаємо корисними, зокрема, тренінги, спрямовані на розвиток у студентів готовності до осмислення проблем інноватизації економічної творчості, опрацювання навичок саморозвитку, здатності до раціоналізації стратегій щодо збагачення креативно-економічних здібностей, прикладних умінь діяти дипломатично у фахово значущих життєвих ситуаціях. Цікавою нам видається й практика роботи студентського клубу «Саморозвиток майбутнього економіста» (особливо аспект опрацювання технік вироблення «кодексу честі для економіста») та інтерактивні форми вивчення, узагальнення та популяризації досвіду визнаних європейських компаній, стратегій досягнення професійного успіху їхніх менеджерів (виконання творчих завдань, типу «Доведіть, що здатність до дипломатії є системоутворювальною якістю професіонала економіста та інтегрованим чинником фахової культури економістів різного віку й напрямів економічної діяльності») (Мушинська, 2012). Цей аспект вписується у варіанті моделей компетенції світових стандартів (базові типи компетенції), тобто уніфіковані вимоги до фахівця як бази для їхньої оцінки на конкретній посаді та підґрунтя для кар'єрного просування. Наприклад, з-поміж типів компетенції, які передбачає модель «корпоративні фінансові технології», розрізняють

такі: аналітичні здатності, орієнтація на результат, гнучкість, здатність підтримувати «зворотний зв'язок», навички проведення презентацій і перемов. Йдеться про компетенції (тобто зведення знань, умінь і навичок) студентів, які набувають у вищій школі з міжнародної економіки, що безпосередньо або опосередковано впливають на їхню здатність до дипломатії.

З огляду на своєрідність професійної підготовки фахівців економічного профілю науковці і практики довели значну потужність проектно-творчої діяльності. Особливо, якщо йдеться про бакалавра економіки (Базилевич В. Д., Стрельников В. О.) та практико-зорієнтовані ресурси освітнього процесу, де наскрізною ідеєю освітньо-професійної роботи виступає моделювання впливів економічної діяльності на розвиток українського соціуму («Гуманістичні цінності економіста нової генерації», «Довіра як цінність і принцип життєдіяльності підприємця»).

Враховуючи кращі практики зарубіжжя щодо стимулювання проектно-творчої діяльності не лише здобувачів освіти в коледжах (Копенгагенський коледж соціальної роботи, Міський коледж Нью-Йорку та ін.), а й в університетах (Литовському університеті освітніх наук, університеті ім. Вітаутаса Великого, Північно-Східному університеті та ін.), учені дійшли висновку про значні можливості проектування у формуванні соціокультурного підґрунтя професійної підготовки майбутніх фахівців.

Підготовка менеджерів проектно-творчої діяльності виступає важливим міждисциплінарним завданням освітнього процесу сучасної вітчизняної вищої школи. Зокрема, в контексті предметної специфіки дисциплін соціогуманітарного профілю, як засвідчує досвід, доцільними є тренінгові форми («Міжособистісна сумісність у проектній команді»); розв'язання різномірних міні-кейсів із проблематики управління персоналом, управління конфліктами в проектній команді, прийняття рішень; ділові ігри; обговорення (зокрема, з проблематики «Переваги проектно-орієнтованого управління і перспективи інтеграції проектно-творчої діяльності»); тестові завдання з проблематики ризик-менеджменту; опрацювання відповідного діагностувального інструментарію (методика Солдатової Г. О. «Толерантність до невизначеності») та ін.

Як переконає досвід, що склався в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, продуктивною формою розвитку у студентства конфліктоусталеності – важливої ознаки здатності до дипломатії – доречно вважати й залучення, зокрема, майбутніх економістів до дискусій, що базуються на різновиді презентації фахівцями-науковцями продуктів власної проектно-творчої діяльності («Організаційне проектування інтеграційних бізнес-структур у національній економіці», «Наукові основи управління процесом диверсифікації виробництва на промисловому підприємстві», «Створення комплексу маркетингу інновацій на регіональному рівні» тощо).

Висновки. За сучасних умов реалізації компетентнісної парадигми у процес професійної підготовки конкурентоздатного майбутнього фахівця з міжнародної економіки, актуалізуються нові якісні показники. Чільне місце серед них посідає здатність студента до дипломатії у фахово-значущих ситуаціях. Перспективи подальших досліджень наукових розвідок пов'язуємо із дослідженнями педагогічних ресурсів в означеній площині ігрових технологій.

Література

Вірна Ж. П. Безпека особистості: соціально-психологічний та правовий вимір. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерновому світі: лінгвістичні та психологічні аспекти*: матер. І Міжнародної наук.-практ. конференції. Луцьк, 2019. С. 112-115.

Ільницький Д. О. Соціально-економічний вимір освітньої дипломатії: теорія, практика та методика аналізу. *Стратегія розвитку України. Економіка, соціологія, право* : наук. жур. / гол. ред. М. С. Кулик. К. : НАУ, 2014. №1. С. 72-80.

Epstein C. Who Speaks? Discourse, the Subject and the Study of Identity in International Politics *European Journal of International Relations*, Vol. 17. Issue 2. 2011. P. 327-350.

Клименко В. В. Психологія творчості. К., 2006. 479 с.

Копил Г. О. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної культури майбутніх економістів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. Праць. К. : ІВЦ «Політехніка», 2004. №2 (11). С. 185-192.

Криксунова І. А. Создай свой имидж. СПб. : Питер, 1997. 240 с.

Мушинська Н. С. Науково-теоретичні засади формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів : навчальний посібник. Одеса : ТОВ «Елтон», 2012. 184 с.

Пермякова Л. А. Цифровая дипломатия: направления работы, риски и инструменты <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/tsifrovaya-diplomatiya-napravleniya-raboty-riski-i-instrumen/>

Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под общ. ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М. : Смысл, 1997. 297 с.

Epstein C. Who Speaks? Discourse, the Subject and the Study of Identity in International Politics.

Intercultural competence of a specialist in international economics: the parameter of the diplomatic ability

Kichuk Yaroslav²

Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine

The article highlights some aspects of the problem related to the training of competitive specialists in international economics. The comprehension of the bachelors' social diplomatic ability (of those who major in Economics) has been proved to be rightful, the designated ability being the main indicator of their resultative professional training (proficiency). The resources of the educational process at a higher educational establishment as a main factor of the specialist's personality-oriented and professional development, which has a significant image characteristic (that is the diplomatic ability), have been detailed.

A productive professional training of a specialist in international economics proved to be opportune, which determines the increased interest of researchers to the resources of the educational process at higher educational establishments where the main stage of becoming a competitive specialist is actualized.

In spite of the acquired by researchers theoretical and practical results that might contribute to the deepening of scientific ideas about the constructive ways and means aimed at increasing the efficiency of specialists' professional training under conditions of modern Ukrainian higher educational establishments, the aspect of students' professional competency (their diplomatic ability, in particular) in professionally significant situations still remains underestimated.

As a result of the done analytical work based on the scientific fund on the designated problem, the issue regarding the markers of the construct «diplomatic ability» has been clarified. The comprehension of the bachelors' social diplomatic ability has been proved to be rightful, the designated ability being the image characteristic of a competitive specialist in international economics, the indicator of his (her) intercultural competence, the parameter of a resultative professional training at the main stage of acquiring a professional identity during the period of an individual's university training.

Based on the analysis of the best European practices and some creative discoveries that the Ukrainian experience reproduces, the interactive forms of students' learning-professional activities have been described, which demonstrates the positive dynamics of the training process aimed at the future specialists majoring in international economics. A particular attention is focused on those ones possessing a pedagogical potential in the aspect of developing students' diplomatic ability, where professional competence and tolerance as a personal property prevail.

Keywords: *a future specialist in international economics, intercultural competency, diplomatic ability.*

References

Epstein C. (2011). Who Speaks? Discourse, the Subject and the Study of Identity in International Politics. *European Journal of International Relations*, (Vol. 17), (Issue 2), (pp. 327-350).

Ilnytskii, D.O. (2014). Sotsialno-ekonomichnyi vymir osvithoi dyplomatii: teoria, praktyka ta metodyka analizu [Socio-economic dimension of educational diplomacy: theory, practice and method of analysis]. *Strategia rozvytku Ukrainy. Ekonomika, sotsiologia, pravo, – Development Strategy of Ukraine. Economics, Sociology, Law: Sciences*, 1, 72-80. Kyiv: NAU [in Ukrainian].

Klymennko, V.V. (2006). *Psihologia tvorchosti [Psychology of creativity]* Kyiv [in Ukrainian].

Kopyl, G.O. (2004). Vykorystania informatsiynih tehnologiy u formuvani profesiynoi kultury maibutnih ekonomistiv [The use of information technology in shaping the professional culture of future economists]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofia. Psihologia. Pedagogika – Bulletin of NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy* (Vols. 2 (11), (pp. 185-192) [in Ukrainian].

Kryksunova, I.A. (1997). *Sozday svoy imidz [Create your image]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

Mushynska, N.S. (2012). *Naukovo-teoretychni zasady formuvania kompetentnosti samorozvytku maibutnih ekonomistiv [Scientific and theoretical principles of forming the competence of self-development of future economists]*. Odesa: TOV "ELTON" [in Ukrainian].

Permyakova, L.A. (2012). Tsifrovaya diplomatiya: napravleniya raboty, riski i instrumenty [Digital diplomacy: areas of work, risks and tools]. – Retrieved from <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/tsifrovaya-diplomatiya-napravleniya-raboty-riski-i-instrumen/> [in Russian].

² Dr. in Pedagogy, Professor, Rector of the Izmail State University of Humanities

Psihologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psihologii (1997). [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]. Moscow : Smysl [in Russian].

Virna, Z.P. (2019). Bezpeka osobystosti: sotsialno-psyhologichnyi ta pravovyi vymir [Personality security: socio-psychological and legal dimension]. *Vyklyky ta paradoksy sotsial'noyi vzayemodiyi v postmodernovomu sviti: linhvistychni ta psykholohichni aspekty – Challenges and paradoxes of social interaction in the postmodern world: linguistic and psychological aspects*: Mater. And International Science Pract. conferences. Lutsk, 2019. (pp. 112-115) [in Ukrainian].

Accepted: August 12, 2019



Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії

Щекотиліна Наталя Федорівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: shecot1524@mail.ru

Статтю присвячено проблематиці підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження – описати специфіку підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в інклюзивному середовищі загальноосвітнього закладу; науково обґрунтувати та розробити модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. Дослідження здійснено із використанням таких наукових методів: теоретичні (аналіз та систематизація інформації з наукових джерел; контент-аналіз програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти; педагогічне моделювання); емпіричні (спеціально розроблені анкети-питальники розроблені автором валідні тестові методики).

Автором представлено триетапну (інформаційно-орієнтаційний, мотиваційно-актуалізаційний та практико-моделювальний) модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії, ядром якої виступають педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії (відображення у змісті нормативних дисциплін сутності феномена «інклюзія»; концентрація дослідницької уваги студентів на здоров'язбережувальному сегменті індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії; залучення майбутніх учителів фізичної культури до розробки варіативних моделей індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії);

Доведено ефективність впровадження моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії: зафіксовано позитивні зрушення у рівнях готовності студентів до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії, як-от: оптимальний (високий) рівень продемонстрували 13% студентів (на констатувальному етапі було 10,3%), базовий (задовільний) рівень – 57,6% респондентів (на констатувальному було 11,8%), елементарний (низький) рівень виявився притаманним лише 29,4% майбутніх учителів фізичної культури (на констатувальному етапі було 77,9%).

Ключові слова: інклюзія, індивідуальна робота, готовність, майбутні вчителі фізичної культури, модель.

Вступ. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні, бажання органічно долучитись до освітніх тенденцій країн європейської співдружності вирізняється яскраво вираженою гуманізацією, персоналізацією та прагненням досягти всеохоплюючого вільного доступу до освіти для різних верств та категорій населення.

Через це, у наукових розробках сучасних років гостро постало питання – яким чином можна забезпечити вільний доступ до освіти учням з різних етнічних, релігійних, соціальних груп, учням із порушеннями фізичного, психологічного та емоційного стану. Відповідь на поставлене запитання міститься у розробці системи інклюзивної освіти в Україні.

Водночас, реальне впровадження інклюзії в освіті стикається із проблемою, зрозумілою вузькому колу науковців-освітян, а саме – більшість дітей з особливими освітніми потребами (тобто різними індивідуальними фізичними особливостями, емоційними та психічними розладами тощо) має навчатися у загальноосвітніх закладах лише за умови наявності в них відповідної системи освітньо-виховної та освітньо-професійної роботи, що передбачає з боку педагогічного колективу використання особистісно-зорієнтованих підходів в освітньому процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, враховуючи негативний вплив індивідуального характеру (хвороби, незнання мови викладання, наявність вад розумового розвитку) на процес навчання.

¹ здобувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Особливу відповідальність у цьому контексті покладено на вчителів фізичної культури, адже саме дисципліни «Фізичне виховання», «Валеологія», наскрізно, впродовж усього навчання в школі, виконують провідну функцію здоров'язбереження дитини.

Проте підготовка майбутніх учителів із фізичної культури, спорту та реабілітації у педагогічних закладах вищої освіти, як свідчить аналіз програм підготовки фахівців за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», здійснюється ситуативно. Як приклад такого несистемного «точкового» покращення можна назвати проект уведення посади «Асистент вчителя» без належного міждисциплінарного зв'язку із напрямом «Фізичне виховання».

Отже, актуальність порушеної проблеми полягає в тому що вчитель фізичної культури, готовий здійснювати індивідуальну роботу з учнями забезпечить повноцінне впровадження освітньої інклюзії в сучасній школі в заданому контексті: сприяння розвитку індивідуальності кожної дитини з метою її повноцінної соціалізації, освіти, самореалізації.

Мета дослідження описати специфіку підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в інклюзивному середовищі загальноосвітнього закладу; науково обґрунтувати та описати модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії.

Завдання :

1. На основі результатів аналізу наукових джерел висвітлити сучасний стан та специфіку підготовки майбутніх учителів фізичної культури.
2. Уточнити поняття «індивідуальна робота», «індивідуальна робота вчителя фізичної культури до роботи з учнями в умовах інклюзії».
3. Схарактеризувати зміст феномена «готовність майбутнього вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії»
4. Описати модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії.

Досягнення мети та отримання наукових результатів здійснено такими **науковими методами**: теоретичні (аналіз та систематизація інформації з наукових джерел з метою визначення поняттєвого та значеннєвого поля феномена «готовність майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії»; контент-аналіз програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти з метою розробки методичного сервісу реалізації моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії; педагогічне моделювання з метою розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії); емпіричні (спеціально розроблені автором анкети-питальники («Моніторинг фізичного стану учня», «Моніторинг психічного стану учня», «Моніторинг емоційного стану учня», карта-питальник «Інклюзія в освіті»), валідні тестові методики («Тест-опитувальник емоційного відгукування» А. Мехрабіана і Н. Епштейна, методика «Індекс толерантності» Г. Солдатової, Л. Шайгерової, Методика діагностики рефлексивності особистості (модифікація А. Карпова), методика «Прогностична задача»).

Результати дослідження. Проблематика інклюзії, як способу індивідуалізації освіти, в науково-методологічному та освітньому фонді вітчизняних досліджень не є новою.

Українськими дослідниками опрацьовано такі аспекти проблеми індивідуалізації в освіті: особливості здійснення індивідуалізації у вишах (В. Володько, Н. Завізенна та ін.); формування індивідуального алгоритму навчання (Ж. Богдан, В. Колдаєв, П. Носов та ін.); феноменологія індивідуально-диференційованого підходу до роботи учителя початкової школи (С. Іванніков, Е. Карпова та ін.).

У ракурсі феномена «індивідуальна робота вчителя» для нас засадничим є дослідження Сергія Іваннікова, який визначив функційну роль саме індивідуальної роботи вчителя. Науковець потлумачив її як здатність виявляти індивідуальні можливості кожної дитини, особливості її фізичного, психічного та емоційного розвитку; ураховувати їх, коригувати та розвивати, використовуючи різноманітні форми і види спортивно-ігрової та реабілітаційно-оздоровчої діяльності (Іванніков, 2012).

На нашу думку, індивідуальна робота вчителя передбачає: знання психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини, розуміння функційного навантаження кожного періоду розвитку; обізнаність із індивідуальними особливостями кожного гендерного типу; обізнаність із особливостями фізичного, психічного та емоційного стану дитини; здатність добирати оптимальні способи поєднання індивідуальних та групових форм роботи з учнями; уміння розробляти систему індивідуального навчання та виховання кожного учня; уміння варіювати способи взаємодії між різними учнями в контексті їх індивідуальних особливостей.

Поняття «індивідуальна робота вчителя фізичної культури з учнями в умовах інклюзії» розуміємо таким чином. Це мультипрофесійна діяльність учителя фізичної культури, спрямована на реалізацію: освітньо-виховної, корекційно-розвивальної, соціалізувальної, реабілітаційно-анімаційної функції освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Систематизація інформації щодо сучасних розробок дослідників у контексті інклюзії в освіті дозволяє стверджувати, що у загальному вигляді феноменологію інклюзивної освіти в її термінологічному різноманітті (поняття «інклюзія в освіті», «освітня інклюзія», «інклюзивна компетентність учителя») найбільш широко представлено у наукових напрацюваннях Зої Шевців, автора підручника «Основи інклюзивної педагогіки» та наукових розвідках колективу авторів А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди, які презентували у 2007 році навчально-методичний посібник «Інклюзивна школа: особливості організації та управління», а в 2015 році навчальний посібник «Асистент учителя в інклюзивному класі».

Засадничою в контексті дослідження вважаємо наукову позицію З. Шевців. На нашу думку, авторка влучно описала теоретичні засади та методичні орієнтири впровадження системи освітньої інклюзії в практику роботи сучасного вчителя. Так, опрацювання положень про інклюзивну освіту та досліджень учених сучасності дало З. Шевців змогу констатувати, що інклюзія в освіті скерована на доступ осіб із особливими освітніми потребами до навчального закладу за місцем проживання шляхом створення безперешкодного середовища, а ефективність надання освітніх послуг у ньому уможливорює сукупність педагогічного, психологічного та соціальногосервісів. Це передбачає, на думку дослідниці, заснування нового типу загальноосвітнього навчального закладу – інклюзивної загальноосвітньої школи (З. Шевців, 2017).

Спираючись на наукові позиції авторів та власний досвід розуміємо феномен готовність майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії як особистісно-професійний конструкт, що відображає прагнення учителя фізичної культури конструювати моделі та алгоритми безбар'єрного освітнього процесу, здатність планувати та моделювати, розробляти та реалізовувати, координувати та варіювати, контролювати та верифікувати різні види індивідуальної роботи з учнями в інклюзивному освітньому середовищі.

З опорою на зміст феномену, нами визначено компонентну структуру досліджуваного поняття – «готовність учителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії» – у єдності проєкційного, функційного та технологічного компонентів;

На нашу думку, зі змістовим наповненням кожного компонента готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії пов'язані такі функції: світоглядна, фасилітаційна, здоров'язбережувальна.

Встановлення рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії вимагає розробки спеціальної критеріальної бази. Опишемо її більш детально.

Спираючись на особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури та своєрідність видів індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії зазначимо, що діагностування можна здійснити за допомогою таких параметрів/показників:

- обізнаність студентів із видами індивідуальної роботи з учнями; обізнаність студентів із видами інклюзії – інформаційний критерій;
- спеціальні вміння (уміння здійснювати моніторинг фізичного, психічного та емоційного стану дитини); прогностичні вміння – конструктивний критерій;
- педагогічна емпатія; педагогічна толерантність; педагогічна рефлексія – професійно-настановний критерій.

За допомогою системи критеріїв та показників готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії визначаємо оптимальний (високий), базовий (задовільний) та елементарний (низький) її рівні для здійснення педагогічного експерименту.

В контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії розроблено спеціальну програму підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії, що передбачала впровадження моделі та методики підготовки студентів до зазначеного сегменту професійної діяльності.

Визначено педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії (відображення у змісті нормативних дисциплін сутності феномена «інклюзія»; концентрація дослідницької уваги студентів на здоров'язбережувальному сегменті індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії; залучення майбутніх учителів фізичної культури до розробки варіативних моделей індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії).

Модель передбачала триетапну (інформаційно-орієнтаційний, мотиваційно-актуалізаційний, практично-моделювальний) реалізацію педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії.

На інформаційно-орієнтаційному етапі впровадження модель передбачала: посилення ролі та значущості здоров'язбережувального та інклюзивного контенту в проєкції майбутньої професійної діяльності; відображення у змісті нормативних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Фізичне виховання») специфічних ознак інклюзії в освіті.

Мотиваційно-актуалізаційний етап був спрямований на увиразнення здоров'язбережувального компонента в структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури;

На першому та другому етапах проведено цикл інтегративних лекцій та семінарів для студентів, з метою набуття ними інформації щодо змістового наповнення понять «інклюзія», «індивідуальна робота вчителя в інклюзивному освітньому середовищі». Серія практичних занять міждисциплінарного характеру забезпечила формування у студентів умінь розробляти комплекс абілітаційних впливів на учня в системі лікувально-педагогічних заходів з метою попередження дезадаптації; ураховано потенціал позааудиторної роботи та педагогічної практики.

На практично-моделювальному етапі реалізовувався технологічний контент професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. Оскільки саме третій етап вважаємо провідним, опишемо його більш детально, наведемо приклад.

На нашу думку, варіативні моделі індивідуальної роботи вчителя фізичної культури – це способи синтезування та інтеграції різних видів індивідуальної роботи (навчально-виховної, корекційно-розвивальної, соціалізувальної, реабілітаційно-анімаційної) в інклюзивному освітньому середовищі.

Тобто вчитель фізичної культури, послуговуюсь навичками моніторингу фізичного, психічного та емоційного стану дитини має виконати кілька кроків.

1) встановити вид інклюзії (наприклад – це слабовстигаюча девіантна дитина, чи, навпаки, обдарована але аутична дитина);

2) обрати вид індивідуальної роботи (наприклад реабілітаційно-анімаційну);

3) спрямувати свої професійні зусилля на виконання певної функції індивідуальної роботи (світоглядну, фасилітаційну або здоров'язбережувальну).

Практична апробація моделі здійснювалась упродовж двох років зі студентами, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта» (Фізична культура) за спеціалізаціями «Фізичне виховання у спеціальному навчальному закладі», «Методика спортивно-масової роботи». В експерименті взяли участь 111 студентів Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Діагностувальний сервіс здійснення експерименту містив: спеціально розроблені анкети-питальники розроблені автором («Моніторинг фізичного стану учня», «Моніторинг психічного стану учня», «Моніторинг емоційного стану учня», карта-питальник «Інклюзія в освіті»), валідні тестові методики («Тест-опитувальник емоційного відгукування» А. Мехрабіана і Н. Епштейна, методика «Індекс толерантності» Г. Солдатової, Л. Шайгерової, Методика діагностики рефлексивності особистості (модифікація А. Карпова), методика «Прогностична задача».

Після впровадження експериментальної програми зафіксовано позитивні зрушення у рівнях готовності студентів до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії, як-от: оптимальний (високий) рівень продемонстрували 13% студентів (на констатувальному етапі було 10,3%), базовий (задовільний) рівень – 57,6% респондентів (на констатувальному було 11,8%), елементарний (низький) рівень виявився притаманним лише 29,4% майбутніх учителів фізичної культури (на констатувальному етапі було 77,9%).

Висновки. У дослідженні проаналізовано науковий фонд з проблеми освітньої інклюзії. Можемо стверджувати, що особливої уваги потребує розгляд своєрідності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзії. За нашим розумінням, допомогти вчителю фізичної культури подолати труднощі роботи в умовах інклюзії допоможе індивідуальна робота з учнями. Для подальшої наукової розробки ми уточнюємо ключові поняття інклюзивної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі школи. Так, поняття «індивідуальна робота вчителя» конкретизовано як здатність учителя виявляти індивідуальні можливості кожної дитини, особливості його фізичного, психічного та емоційного розвитку; ураховувати їх, коригувати та розвивати, використовуючи різноманітні форми і види спортивно-ігрової та реабілітаційно-оздоровчої діяльності. Водночас, поняття «індивідуальна робота вчителя фізичної культури з учнями в умовах інклюзії» можемо конкретизувати таким чином: це мультипрофесійна діяльність учителя фізичної культури, спрямована на реалізацію: навчально-

виховної, корекційно-розвивальної, соціалізувальної, реабілітаційно-анімаційної функцій освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища. Спираючись на вищезазначене, феномен «готовність майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії» тлумачено як особистісно-професійного конструкту, що відображає прагнення учителя фізичної культури конструювати моделі та алгоритми безбар'єрного освітнього процесу, здатність планувати та моделювати, розробляти та реалізовувати, координувати та варіювати, контролювати та верифікувати різні види індивідуальної роботи з учнями в інклюзивному освітньому середовищі.

Практико-методичний бік розробки проблеми вимагав розробки моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. Представлено триетапну (інформаційно-орієнтаційний, мотиваційно-актуалізаційний та практично-моделювальний) модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії що складається з: педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії (відображення у змісті нормативних дисциплін сутності феномена «інклюзія»; концентрація дослідницької уваги студентів на здоров'язбережувальному сегменті індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії; залучення майбутніх учителів фізичної культури до розробки варіативних моделей індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії); компонентів готовності студентів до названого способу діяльності (проекційний, функційний, технологічний); критеріїв вимірювання (інформаційний, конструктивний, професійно-настановний) рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії (оптимальний (високий), базовий (задовільний), елементарний (низький)).

Література

Іванніков С. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 21 с.

Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даніленко Л. І. К.: 2007. 128 с.

Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

The model of training future physical culture teachers in individual work with schoolchildren under conditions of inclusion

Shchekotylyna Natalia²

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

The article deals with the problem of training future Physical Culture teachers to work within an inclusive education environment.

The purpose of the study is to describe the specificity of training future Physical Culture teachers to work individually with schoolchildren within the inclusive environment of the general educational institution; to substantiate scientifically and develop a model facilitating the training of the future Physical Culture teachers in individual work with schoolchildren under conditions of inclusion. The research was carried out using the scientific methods as follows: theoretical (analysis and systematization of information from scientific sources; content analysis of training programs aimed at future Physical Culture teachers in higher education institutions; pedagogical modelling); empirical (specially designed questionnaires, validity test methods developed by the author).

The author presents a three-stage (information-orientated, motivation-actualizing and practical-modelling) model of training future Physical Culture teachers in individual work with schoolchildren under conditions of inclusion, the pedagogical conditions for training future Physical Culture teachers in individual work with schoolchildren under conditions of inclusion being the core of the model (reflection of the essence of the phenomenon "inclusion" in the content of comprehensive disciplines; concentration of schoolchildren's research attention on the health-saving segment of the individual work with schoolchildren

² Postgraduate student of Faculty of Pedagogy at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

under conditions of inclusion; involvement of future Physical Culture teachers to develop variable models of individual work with schoolchildren under conditions of inclusion).

The efficiency of the implementation of the designated model has been proved. Some positive shifts in the levels of the students' readiness for individual work with schoolchildren under conditions of inclusion were recorded. Let us specify them: the optimal (high) level was demonstrated by 13% of the students (at the ascertaining stage – by 10.3%), the basic (satisfactory) level was demonstrated by 57.6% of the respondents (at the ascertainment stage – by 11.8%), the elementary (low) level was characteristic of only 29.4% of the future teachers of Physical Culture (prior to 77.9%).

Keywords: *inclusion, individual work, readiness, future teachers of Physical Culture, model.*

References

Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya (2007). [*Inclusive School: Organization and Management Features*]. Kyiv [in Ukrainian].

Ivannikov, S.I. (2013). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do zastosuvannya indyvidual'no-dyferentsiyovanoho pidkhodu u fizychnomu vykhovanni uchniv* [Preparation of future elementary school teachers for the use of individually differentiated approach in physical education of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Shevtsiv, Z.M. (2016). *Osnovy inklyuzyvnoyi pedahohiky* [*Fundamentals of inclusive pedagogy*]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].

Accepted: August 14, 2019



Мотиваційні чинники англomовної професійної підготовленості майбутніх лікарів**Русалкіна Людмила¹**

Одеський національний медичний університет, Одеса, Україна

E-mail: l_rusalkina@ukr.netORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-7439>

У статті представлено аналіз концептів «мотив» і «мотивація»: психолого-педагогічні аспекти управління освітньою мотивацією, запропоновано конкретні шляхи і способи формування і розвитку усталеної позитивної мотивації до вивчення англійської мови майбутніми лікарями. Доведено взаємозв'язок відповідності змісту освітнього процесу і шляхів його реалізації. Метою дослідження є аналіз наявних проблем формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови майбутніми лікарями. Мотивації майбутніх лікарів значною мірою сприяє перехід від набуття знань до їх активізації та подальшого застосування і є необхідною умовою переходу від пасивного володіння англomовними знаннями, комунікативними вміннями та навичками до активного їх застосування в професійних і особистих цілях. Автор розрізняє пізнавальний і професійний інтереси. Проведений у природних умовах експеримент довів, що в системі мотивів пізнавальний інтерес є найбільш усталеним, найменш схильним до впливу побічних чинників. Розглянуто поняття «внутрішня мотивація», яка виникає у процесі навчання, коли майбутні лікарі починають усвідомлювати реальну необхідність вивчення іноземної мови. Це може відбуватися за умови участі студентів у студентських міжнародних конференціях, бесідах зі студентами-іноземцями, які навчаються в медичних ЗВО України, on-line спілкуванні із зарубіжними колегами-медиками, під час читання сучасної професійної англomовної літератури про лікування і профілактику різних хвороб, що проводяться провідними медичними установами світу та провідними профільними фахівцями, при знайомстві з новітніми зарубіжними препаратами і методами лікування різних патологій за кордоном і порівняння їх із методами лікування тих самих патологій у клініках України. Отже, створення позитивної мотивації у майбутніх лікарів, цілеспрямовано без зовнішнього втручання викладача використовують свій потенціал у форматі освітньої англomовного середовища для вирішення певних змодельованих професійних завдань.

Ключові слова: мотив, мотивація, англomовна професійна підготовка, майбутні лікарі, медичні ЗВО.

Вступ. Питання, пов'язані з пошуком ефективних способів і шляхів підвищення мотивації студентів медичних вишів до вивчення іноземної мови є досить актуальним і своєчасним. Це пояснюється тим, що, з одного боку, студенти усвідомлюють, що лікар, який володіє щонайменше однією іноземною мовою, має більше шансів отримати престижну роботу і побудувати свою кар'єру, з іншого боку, початковий рівень володіння іноземною мовою під час вступу до медичного вишу у більшості студентів залишається достатньо низьким.

Статтю присвячено педагогічним аспектам освітньої мотивації, пропонуються конкретні шляхи і способи формування і розвитку стійкої позитивної мотивації у вивченні англійської мови майбутніми лікарями. Доведено взаємозв'язок відповідності змісту освітнього процесу та шляхів його реалізації.

Мета та завдання. Метою та завданнями проведеного дослідження виступили аналіз наявних проблем у формуванні позитивної мотивації до вивчення англійської мови майбутніми лікарями, та визначення шляхів їх усунення.

Результати дослідження. Визначено поняття «мотив» і «мотивація» за термінологічними джерелами, в яких «мотив» розглядається як підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина (Великий тлумачний словник, 2003; 541); мотив (від лат. *movere* – приводити в рух, штовхати) – 1) спонування до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; 2) предметно спрямована активність певної сили; 3) предмет, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності (матеріальний або ідеальний), заради якого вона здійснюється; 4) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості. Мотив, за С. Гончаренком, – «це спонукальна

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного медичного університету

причина дій і вчинків людини» (Гончаренко, 1997; 217), тобто те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання якоїсь дії, яка є складником певної діяльності. Мотиви навчання (від фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішні психічні сили (рушії), які стимулюють пізнавальну діяльність людини. Формування мотивації освітніх дій – це відповідальний етап діяльності педагога, а глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність освітньо-пізнавальних дій студентів і надають їм конкретну професійну спрямованість.

У словникових виданнях позиціоновано «мотивацію» – як сукупність психологічних явищ, у яких відображена наявність у людській психіці певної готовності, що спрямовує до досягнення мети; система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Соціолого-педагогічний словник, 2004; 97).

Згідно з дефініціями «мотиву» до структури педагогічного явища «мотивація» входять такі ключові терміни: внутрішні і зовнішні рушійні сили. Проблему мотивації у наукових працях розглядали вітчизняні (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Ковальов, М. Корольчук, Г. Костюк, Т. Кудріна, О. Леонтєв, Д. Ніколенко, С. Максименко, В. Осьодло, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Ягупов та ін.) і зарубіжні вчені (Д. Аткинсон, Ж. Годфруа, У. Джеймс, К. Мадсен, А. Маслоу, З. Фрейд, Г. Холл та ін.).

Так, науковці (Ж. Годфруа, К. Мадсен), пропонують розглядати мотивацію як композитивність складників, що визначають поведінку, спрямовують її і підтримують. Утім, К. Платонов, В. Ковальов убачають у мотивації узагальнення мотивів. Натомість Х. Хекхаузен розглядає мотивацію як механізм, що визначає напрям і засіб здійснення конкретних форм діяльності. Отже, у дослідженнях учених визначимо такі мотиваційні чинники праці, як-от: престиж обраної професії; можливість досягти положення в суспільстві; соціальні контакти, знайомства; отримання матеріальних благ; забезпечення зайнятості населення; спосіб бути корисним суспільству; збіг роботи із хобі; задоволення від праці, оскільки вагомим чинником, на думку зарубіжних учених, є «отримання матеріальних вигод» (Хекхаузен, 2002).

Учені по-різному обґрунтовують рушійні сили розвитку особистості. За В. Ягуповим (Ягупов, 2002; 240), це такі рушійні сили: рівень розвитку особистості та її ідеали, життєві цінності й настанови; потреби, мотиви, мотивації особистості та моральний обов'язок; життєві прагнення особистості та її можливості; спадкові дані та потреби вихованця; особливості протікання нервово-психічних процесів особистості тощо. Вчений зауважує, що мотивація освітньо-пізнавальної діяльності складається із сукупності певних мотивів для досягнення в ній успіхів. А мотив освітньо-пізнавальної діяльності – це прагнення того, хто навчається, досягти певного рівня розвитку в навчанні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні та різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички і вміння.

Розглядаючи мотиви навчання, О. Кочарян (Кочарян, 2011; 21-23) визначає їх як внутрішню спонукальну силу, що забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумову активність. Вчені виокремлюють п'ять основних груп мотивів: соціальні; спонукальні; пізнавальні; освітанські; особистісні. Опишемо їх.

Спонукальні мотиви навчання: приклад батьків; авторитет викладача; можливість займатись улюбленою справою; задоволення особистих потреб; реалізація своїх мрій. Соціальні: утвердження свого статусу в суспільстві; бажання самореалізації; можливість спілкування з іншими людьми; підвищення свого матеріального достатку. Пізнавальні (на початковій стадії емоційні чинники): розширення світогляду; зацікавленість; дослідницькі; збагачення життєвого досвіду. Освітанські: набуття знань, умінь і навичок; задоволення пізнавальних цілей. Особистісні: бажання самоствердження; оволодіння важливою професією; виховання певних рис характеру (Кочарян, 2011).

Мотивація значною мірою сприяє переходу від накопичення знань до їх активізації і подальшого застосування і є необхідною умовою переходу від пасивного володіння мовними знаннями, комунікативними вміннями і навичками до активного їх застосування у професійних і особистих цілях. У системі мотивів пізнавальний інтерес є найбільш усталеним, найменш схильним до впливу побічних чинників. Інтерес – найважливіший спонукач будь-якої діяльності, який впливає на інтенсивність її протікання.

З боку продуктивності освітньої діяльності, виправдана орієнтація на пізнавальний інтерес як мотив дозволяє реально оцінити кінцевий результат навчання. Пізнавальний інтерес, що виникає і формується в освітній діяльності, виявляється в посиленні уваги, цілеспрямованості, духовному збагаченні тих, хто навчається. На основі стійкого пізнавального інтересу формується досягнення професійної мотивації. Так, Т. Платонова вважає, що професійна мотивація не формується, якщо в освітній діяльності не наявні ті або ті елементи майбутньої професійної діяльності. Вчена зазначає,

що «сформованість пізнавальних інтересів є необхідною передумовою професійної підготовки фахівців і формування у них професійних інтересів» (Платонова, 1996; 21-30).

Водночас слід розрізняти пізнавальний інтерес і професійний інтерес. Відзначимо, що пізнавальному і професійному інтересам властивий взаємозв'язок: сформованість пізнавальних інтересів сприяє розвитку професійних переваг і намірів студентів-майбутніх лікарів, а в подальшому, в процесі професійної діяльності, впливає на розвиток інтересів фахівця як прояву потреби у безперервному поповненні знань.

Дослідження вчених (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, Н. Тельтевська) доводять, якщо професійний інтерес поєднується з пізнавальним, то освітній процес протікає більш інтенсивно, діяльність студентів набуває продуктивного характеру, зростає бажання поповнити запас знань, перевірити свої уміння, використати знання на практиці, що є досить важливим у навчанні англійської мови.

Проте професійний інтерес характеризується більшим ступенем конкретності і змістовності. На підвищення професійного інтересу значно впливає взаємозв'язок змісту іншомовної підготовки з професійною підготовкою, а також оптимальний вибір методів, засобів і форм навчання, що впливає на специфіку навчання іноземних мов у медичному ЗВО і особливості іншомовної професійної діяльності майбутніх лікарів.

Мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, зокрема англійської, у процесі експериментальної роботи як інструменту міжкультурної комунікації з представниками інших країн стимулювали через низку спонукань: - прикладна потреба знань англійської мови для вдалої реалізації себе як досвідченого фахівця у майбутній професії; прагнення відчувати себе конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці; інтерес до інших країн світу, їхнього рівня медичного обслуговування та медичної науки в цілому.

Мотивація як система спонукальних стимулів до вивчення англійської мови як непрофільної дисципліни в медичному ЗВО неоднорідна і змінює свої форми протягом усього періоду навчання. На початковому етапі студенти-майбутні лікарі не усвідомлюють повною мірою мотивів до вивчення цього предмета. На них значно впливають соціальне замовлення суспільства й неусвідомлене внутрішнє прагнення до оволодіння усним мовленням як засобом передавання думок в усній формі спілкування. З ускладненням завдань і, відповідно, розумових операцій, які здійснюють студенти у спілкуванні англійською мовою, з поглибленням професійної підготовки студентів ускладнюється й структура внутрішньої мотивації.

Внутрішня мотивація виникає впродовж освітнього процесу, коли майбутні лікарі починають усвідомлювати реальну необхідність вивчення іноземної мови. Це відбувається під час участі студентів у студентських міжнародних конференціях, бесідах зі студентами-іноземцями, які навчаються в медичних ЗВО України, on-line спілкуванні із зарубіжними колегами-медиками, під час читання сучасної фахової англійської літератури про лікування різних хвороб, що проводиться провідними медичними закладами світу та провідними профільними спеціалістами, знайомстві з новітніми зарубіжними препаратами та методами лікування різних патологій за кордоном і порівнянні їх з методами лікування тих самих патологій у клініках України тощо. Все це підвищує бажання студентів досягти поставленої мети – оволодіти вміннями англійської ділової спілкування і стимулює розвиток позитивної мотиваційної сфери студентів медичних спеціальностей як стимулу до набуття професійних знань.

Більшість дослідників (О. Леонтьєв, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.) одноставно привертають увагу педагогів та психологів до ролі проблемного навчання у формуванні мотивації, що було враховано в започаткованому експериментальному навчанні. Пізнавальний інтерес зникає без пошуку, творчості, постійного руху процесів й оновлення знань, умінь і навичок. Продуктивну мотивацію, що спричиняється проблемними ситуаціями, характеризують такі елементи мислення як оригінальність висновків, нестандартність відповідей, швидкість та доцільність дій, відчуття проблеми, здатність виявляти нові аспекти об'єкта дослідження, здатність інтегрувати нові ідеї, гіпотези; гнучкість мислення; здатність класифікувати, узагальнювати, синтезувати; вміння трансформувати минулий досвід для здобуття нових знань; критичність і самостійність мислення, стійкість і глибина знань (Лимар, 2015; 363-375).

Отже, в результаті оволодіння англійською мовою майбутніми лікарями сприяє усвідомленню і розумінню ними, для чого вони вивчають англійську мову, усвідомленню комунікативної цінності англійської лексики. Майбутні лікарі стають зацікавленими в необхідності практичного знання іноземної мови, оскільки з'являється можливість занурюватися в реальну англійську комунікацію, яка може відбуватися тільки англійською мовою, розуміти перспективи використання іншомовного спілкування. Вмотивоване навчання спонукає студентів-майбутніх лікарів до покращення засвоєння

нового матеріалу, старанності в навчанні, організованості під час самостійного вивчення матеріалу і до позитивного кінцевого результату в навчанні, а як підсумок отримаємо досвідченого мотивованого фахівця-лікаря.

Провідними методами, які сприяли підвищенню мотивації та інтересу майбутніх лікарів до вивчення англійської мови, в дослідженні виступили: практичні заняття дискусійно-аналітичного характеру, наближені до професійної діяльності за формою і змістом; професійно-вмотивована самостійна робота; творчі індивідуальні заняття, науково-дослідна діяльність (участь у науково-практичних студентських конференціях; підготовка есе, доповідей, презентацій за матеріалом, що вивчається, з використанням ІКТ); креативно-продуктивні квазі-професійні завдання – ділові і рольові ігри, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, мовна практика з носіями мови тощо.

Висновки. В результаті створення позитивної мотивації у студентів-майбутніх до вивчення англійської мови майбутні лікарі виявили цілеспрямовано без зовнішнього втручання викладача використовувати свій потенціал у форматі освітнього англійськомовного середовища задля вирішення певних змодельованих професійних проблем.

Литература

Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

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

Кочарян О. С., Фролова Є. В. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Є. В. Фролова Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.

Лимар Л. В. Корекція розвитку мотиваційного компонента готовності медиків до продуктивної взаємодії на заняттях англійської мови. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Вип. 29. С. 363-365.

Платонова Т. А. Роль мотивации в познавательной активности. *Активность личности в обучении: сб. научных трудов*. М. : НИИВШ, 1996. С. 21-30.

Соціолого-педагогічний словник / [укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред. В. В. Радула]. К. : «ЕксОб», 2004. 304 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Пер. с нем. С. Дмитриев, Д. Леонтьев, Е. Патяева, С. Шапкин, А. Шапкина. СПб: Питер, 2003. 846 с.

Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

Motivational factors of English-speaking professional preparedness of future doctors

Rusalkina Lyudmila²

Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine

The article presents the analysis of the dictionary definitions of the concepts of “motive” and “motivation”. Some psychological and pedagogical aspects of managing educational motivation are updated, specific ways and methods of forming and developing sustainable positive motivation in the study of English by future doctors are proposed. The relationship between the content of the educational process and the ways of its implementation is proved.

The aim of the study is to analyze the existing problems of the formation of positive motivation for the study of English by future doctors.

The motivation of future doctors is greatly facilitated by the transition from the accumulation of knowledge to their activation and further application, and is a prerequisite for the transition from passive possession of language knowledge, communicative skills to their active use for professional and personal purposes. The author distinguishes between cognitive and professional interests. An experiment conducted in natural conditions proved that in a system of motives, cognitive interest is the most well-established, least affected by side factors.

The concept of “intrinsic motivation”, which occurs during the educational process, when future doctors begin to realize the real need to learn a foreign language, is considered. This can occur in the process of students participating in international student conferences, conversations with foreign students who study in medical health care in Ukraine, on-line communication with foreign medical colleagues, while reading modern professional English-language literature on the treatment and prevention of various

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages at Odessa National Medical University

diseases, which is carried out by leading medical world's clinics and leading specialists, while getting acquainted with the latest foreign drugs and methods of treatment for various pathologies abroad and their comparison with methods of treatment of the same pathologies in Ukrainian clinics. All these factors increase the desire of future doctors to achieve their goal which is to master the skills of English-speaking professional communication and leads to the development of the motivational sphere of students of medical specialties as an incentive to acquire new professional knowledge.

Thus, as a result of creating positive motivation for students-future doctors, they purposefully, without external intervention from the teacher, use their potential in the format of an educational English-language environment to solve certain simulated professional tasks.

Keywords: motive, motivation, English-language professional training, future doctors, medical universities.

References

- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
- Khekkhauzen, KH. (2003). *Motivatsiya i deyatel'ost' [Motivation and activity]* / translated S. Dmitriyev, D. Leont'yev, Ye. Patyayeva, S. Shapkin, A. Shapkina. SPb: Piter [in Russian].
- Kocharyan, O.S. & Frolova, Ye.V. (2011). *Struktura motyvatsiyi navchal'noyi diyal'nosti studentiv [Structure of motivation of students' educational activity]*. Kharkov: Kharkov. aviation. Institute of Technical Sciences [in Ukrainian].
- Lyamar, L.V. (2015). Korektsiya rozvytku motyvatsiynoho komponenta hotovnosti medykiv do produktyvnoyi vzayemodiyi na zanyattyakh anhliys'koyi movy [Correction of development of motivational component of medical readiness for productive interaction in English lessons]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology*. Kam'yanets'-Podil's'kyy: Aksioma, 29, 363-365 [in Ukrainian].
- Platonova, T.A. (1996). Rol' motivatsii v poznavatel'noy aktivnosti Aktivnost' lichnosti v obuchenii [The role of motivation in cognitive activity Personality activity in learning]. Moscow : NIIVSH, 21-30 [in Russian].
- Sotsiolooho-pedahohichnyy slovnyk (2004). [Sociological and pedagogical dictionary]. Kyiv: "EksOb" [in Ukrainian].
- Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (2003). [The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian]. Kyiv; Irpin' : VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Yahupov, V.V. (2002). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv : Lybid' [in Ukrainian].

Accepted: August 16, 2019



ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Редакція приймає до друку **наукові статті** з педагогіки, **що раніше не публікувалися**. «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (або українською, або англійською, або російською) електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у темі листа вказати прізвище автора).

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. Відповідальність за достовірність інформації, фактів та інших відомостей, покликань, цитування та написання власних імен **несуть автори публікації**.

УВАГА! Не допускається використання даних, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.

Орієнтовний обсяг статті (без анотації та літератури) **не менше 0,5 др. арк.**

Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:

Рукопис подавати у форматі *.doc чи *.rtf (MSWord): шрифт – Arial, кегель – 13, 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. Шифр УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – прізвище, ім'я та по батькові автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має).
3. Наступний рядок – назва статті з великої літери напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 12 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – анотація мовою статті (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг **1800 знаків без пробілів**. Анотація має бути написана зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «Ключові слова» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив).
6. Через рядок – основний текст статті.

Стаття **обов'язково** повинна містити такі елементи із **зазначенням у тексті окремим реченням**: **Вступ** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми); **Мета та завдання дослідження**; **Матеріали та методи дослідження**; **Результати дослідження** (висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів); **Обговорення результатів**; **Висновки** (і перспективи подальших наукових розвідок); **Література**; **References**.

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 покликання 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 пронумеровані використані літературні джерела. **До списку літератури слід переважно включати посилання на книги та статті з періодичних видань (журнали та збірки), що проіндексовані у провідних міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science тощо)**. Література оформляється відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

11. **References** оформлюється згідно зі стандартом APA. References – це список літератури, перекладений англійською мовою та транслітерований і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій **APA (American Psychological Association) style**.

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 **українською** (якщо стаття російською мовою) та **англійською** мовами **про авторів** (ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, в якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо

автор має), назва статті, **авторське резюме обсягом 1800 знаків**, включаючи ключові слова. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті резюме повного повторення назви статті.

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, поштова адреса (або адреса відділення нової пошти) для надсилання друкованого екземпляру журналу (**обов'язкова умова**: отримувач і адреса мають відповідати адресі, зазначеній у Ліцензійному договорі на передачу невиключних майнових прав на використання твору) та заповнений **Ліцензійний договір на передачу невиключних майнових прав на використання твору**.

Текст статті та додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у темі листа 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 напрямкам журналу.

Розмір коштів на покриття витрат з публікації статей у журналі «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» **складає 50 грн. за 1 сторінку тексту форматом А4**.

Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Анжела Олександрівна Буднік, тел. (067)-482-14-96.

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

Підписано до друку 05.09.2019. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Arial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,1.
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 e-mail – 7431393@gmail.com