

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.

BADANIA PODSTAWOWE I
STOSOWANE: WYZWANIA I WYNIKI

Gdańsk (PL)

30.05.2017 - 31.05.2017

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Zbiór artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki " (30.05.2017 - 31.05.2017) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. - 144 str.

ISBN: 978-83-65608-63-5

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" ©

Warszawa 2017

ISBN: 978-83-65608-63-5

WSPÓŁORGANIZATORZY:

International research group (Belarus, Poland, Russia, Serbia, Ukraine)
Virtual Training Centre „Pedagog of the 21st Century”
Global Management Journal

KOMITET ORGANIZACYJNY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), Dr. Hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
A. Murza (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
A. Горухов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;
A. Kasprzyk, PhD, PWSZ im. prof. S.Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;
A. Malovychko, PhD, EU Business University, Berlin – London – Paris - Poznań, EU;
L. Nechaeva, PhD, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;
М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;
S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;
A. Tsimayeu, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), Dr. Hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
С. Беленцов, д.п.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;
Z. Čekerevac, Dr., full professor, „Union - Nikola Tesla” University Belgrade, Serbia;
Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;
И. Лемешевский, д.э.н., профессор, Белорусский государственный университет, Беларусь;
Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы.

Redaktor naukowy:

M. Stych, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska.

SPIS/СОДЕРЖАНИЕ

TRADITIONS OF EDUCATION IN THE GLOBAL WORLD

Nalyotova N.Y., Senchenkov N. P. 7

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Рябова Ю.М. 9

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ СОГЛАСНО ПРИНЦИПАМ ХРИСТИАНСТВА

Фоменко Е.А. 12

ПАТРІОТИЧНЕ ТА ДУХОВНО-МОРАЛНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Мозговий Р. В. 14

МОВНА І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Чемоніна Л. В. 16

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Лазаренко С. С. 18

АНГЛІЙСЬКА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: КЛЮЧОВІ КОНЦЕПЦІЇ

Токменко О.П., Чернишова С.О. 20

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Нигматуллина Р.И. 26

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Шаргун Т. О. 28

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Марків М.І., Рудницька Н. А. 33

BLENDED LEARNING IN HIGHER BUSINESS EDUCATION

Khmyzova O. V. 36

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ БІОФІЗИКИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ В ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ВУЗІ

Стрілкова Т. О., Санін С.І. 39

МОДЕЛЮВАННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

Почуєва О. О. 41

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЛАТФОРМ COLLABORATOR ТА JETIQ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Фальштинська Ю. В. 52

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Айзенбарт М. М. 58

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Лехолетова М.М. 63

ГЕНЕЗИС І СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Мусієнко В.В. 66

МІЖНАРОДНА МІГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНИХ ПІДХОДІВ У ОСВІТІ.

Леснянська-Дошак А.С. 68

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНО-РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Якубовська М. Г., Мельник С. М. 73

HISTORICAL ASPECTS IN TEACHING ENGLISH FOR THE MEDICAL STUDENTS

Postykina I. G., Dimant G. Se. 78

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ(НА ПРИКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ)

Диндаренко О.А. 83

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ФІЗИКОЮ ТА НАВІГАЦІЄЮ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ СУДНОВОДІННЯ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Колечинцева Т. С. 87

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.

Марчук А.А. 92

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Підварко Т.О. 98

**ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕСТУВАННЯ ЯК АКТУАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ
ОЦІНЮВАННЯ**

Сологуб Л.В., Микитка І.С., Комар Р.І. 101

**АНАЛІЗ ЗМСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕГІОНАЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ICAO**

Стасевич К.В. 106

**НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ
ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Парсяк О.Н. 110

**ВПРОВADЖЕННЯ ЗНАНЬ ПРО ПЕРФЛУОРООКТАНСУЛЬФОНОВУ
КИСЛОТУ ТА ЇЇ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОХІДНІ У КУРС “БІООРГАНІЧНА ТА
БІОЛОГІЧНА ХІМІЯ”**

Іщенко А. А., Костів Ю. І. 113

**TRAINING METHODS OF THE FUNDAMENTALIZED PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION
TECHNOLOGIES (PHILOSOPHICAL SUBSTANTIATION)**

Bardus I., 117

**PECULIARITIES OF TEACHING OF ELECTIVE COURSE «POSTTRAUMATIC
STRESS DISORDER» FOR MAGISTERS THE SPECIALTY 223 «NURSING».**

Riabyi S.I., Haidych L.I. 121

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Шестакова С.О. 123

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: CHALLENGES FOR TEACHERS

Shuhurova T.L. 127

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ
ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Добровольська А. М., 130

**ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЕКОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Малюченко І.О. 133

**В. О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ СЛОВА ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Федорченко Г. М. 136

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нигматуллина Р.И. 141

TRADITIONS OF EDUCATION IN THE GLOBAL WORLD

Nalyotova N.Y.

doctor of pedagogical sciences, professor Smolensk state university

Senchenkov N. P.

doctor of pedagogical sciences, professor Smolensk state university

Keywords: education, traditions, global world, values

Ключевые слова: образование, традиции, глобальный мир, ценности

The new doctrine of «the global world» declares national and frontiers outdated. Attempts to protect local economies from predatoriness of transcontinental corporations are estimated as manifestation of aggressive nationalism and traditionalism and involve immediate punishment. In other words, the new doctrine means expansion of the most developed countries ruining weaker economies neglecting cultures of the whole people which as a result are deprived of habitual national protection [2, p. 200].

Estimating today's condition of spirituality in Russia, one may say, that for centuries in Russia other ideas of wealth and poverty, happiness and justice, shame and conscience, than their market equivalents and denominators were created, formed and took root into consciousness, nation mentality absolutely. For this reason now more than ever traditional national values for moral formation of the personality and preservation of the nation are necessary for us.

Traditions of education are the spiritual phenomenon inherent in consciousness of a people at large, empirical knowledge, data, ideals, the ideas, norms, representations of educational influences which act as unity of wisdom and educational activity of the people.

Traditions of education are the treasury of the ideas of last generations, extensive experience of our ancestors, their work, life allowing not to disappear to us as the nations.

The domestic educational tradition which has received the conceptual registration in practice of the Russian monasteries initially differed from other cultural and educational

traditions in bigger draft to ideal, to spiritual. Education wasn't end in itself, especially means to terrestrial success. Education has always been subordinated to the prime target – spiritual and moral formation of the person.

Accumulating such moral categories as a debt, conscience, love, empathy, tolerance, the virtues which are necessary for education and self-affirmation of the person monastic educational traditions provided special psychological environment, acting at the same time as the most important educational tool of the person.

Such purpose of education proceeded from etymology of the word «education» which root is the word «image» of God. Therefore also the purpose of education had exclusively religious character, it seemed first of all, in restoration in the person of God lost in fall of an image. And Christ's image for the Old Russian person wasn't abstraction, but is notable the experienced reality. Ideals of Christianity weren't for them the abstract theory, but were vividly embodied in specific people who have made a cathedral of the Russian Saints.

Important feature of monastic educational practice was that process of training and education was considered not only as transfer of the sum of knowledge, but also as broadcast of live experience of the complete personality. Owing to what the main leading place in education belonged to the teacher, the confessor, the aged man – that person whose authority has been caused by his original participation in God [1. 12].

Each of these people had personal experience of long and difficult ascension to spiri-

tual tops and the righteous life showed ability of the person to spiritual moral clarification of their culture in common language, without losing at the same time the unique national traditional character and originality [3].

What will become with us in HH1 a century? As in the West, and in Russia the past is defined only as something invariable contrary to the changing states and properties. The past is perceived by a certain part of the people as something genetically steady, capable to exist near modern and to disturb it. From here – fight of the present against the past. A fight form – the conflict of a modernist style and antiquity.

At this conjuncture for education of younger generation, obviously, such basis which would allow to lean on reached in science and human practice has to be found and to react flexibly to

new educational tendencies. Especially, all history of mankind confirms that any association of people and any their efforts made only for the sake of a styazhaniye of daily bread lead to inevitable moral degradation and self-damage. Morality falling, progress of inspirituality and permissiveness against the background of globalization are capable to lead to degeneration, and it is possible to self-extermination of the Russian nation.

Literature

1. Spiritual formation of Russian Orthodox Church// Magazine of the Moscow Patriarchy. 1963, No. 1. – Page 11-32.
2. Nalyotova, N. Yu. Fenomen of domestic education in the context of a religious discourse//Problem of safety of the Russian society: scientific and practical magazine. – Smolensk: MIIT Smolensk branch, 2013. No. 1. Page 192-200.
3. Osipov, A.I. Orthodox understanding of meaning of life / A.I. Osipov. – Kiev, 2001.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Рябова Ю.М.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови Чорноморський національний університет ім. Петра Могили

Ключові слова: професійна підготовка, соціальні працівники, професійна діяльність,
Key words: professional training, social worker, professional activity,

Необхідність реформування соціальної системи України та однієї з найважливіших її частин – соціального забезпечення, неминуче призвела до того, що на початку 1990-х років соціальна робота стала розвиватися як професійна діяльність. Поява соціальної роботи як професійної діяльності зумовила необхідність підготовки соціальних працівників. У вищих навчальних закладах та коледжах розпочалась підготовка майбутніх соціальних працівників. Випускники спеціальності соціальна робота можуть працювати в таких установах: органи державного та муніципального управління; система організацій та установ Міністерства праці; управління пенсійного фонду; в установах соціального обслуговування населення; в якості соціальних педагогів та соціальних психологів у дошкільних установах, школах, коледжах, ліцеях та в профільних соціальних установах.

Окремі аспекти підготовки соціальних працівників до професійної діяльності розглянуто в працях І.Зверевої, А.Капської, Т. Семигіної, І.Миговича, І.Козубовської, Л.Мишчик, В.Полтавця, Г.Полович та ін. Зарубіжний аспект професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відзеркалено в працях Л.Вінникової, Н.Видишко, Н.Гайдук, С.Когут, О.Кулікової, О.Пришляк, О. Ольхович, Н.Микитенко, В.Тименко та ін.

Підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється на кафедрах: соціальної роботи; педагогіки і психології; філософії; суспільного здоров'я та організації охорони здоров'я.

Професійна підготовка соціального працівника в умовах університету визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності. Вона базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, функцій тощо [5].

Соціальна робота в Україні – молода дисципліна, тому доцільним буде звернути увагу на особливості змісту підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном, де вже накопичено великий досвід та знання, спрямовані на ефективну підготовку кваліфікованих фахівців соціальної сфери.

У дисертаційному дослідженні Л. Вінникової надано характеристику змісту підготовки соціальних працівників в США. Авторка зазначає, що при кожному університеті США існують соціальні школи і зміст підготовки ґрунтується на стандартах професії соціального працівника та етичному кодексі, які схвалено Національною асоціацією соціальних працівників[1].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у Канаді здійснюється на різних рівнях: курси підвищення кваліфікації, бакалаврат, магістратура та докторантура. Зміст навчальних дисциплін побудовано у відповідності до вимог принципів послідовності та наступності. Композиційно-структурний зміст програм дисциплін не будується за жорсткими моделями, тому що університети Кана-

ди – це автономні навчально-наукові одиниці. Більшість програм професійної підготовки соціальних працівників акредитовані Канадською асоціацією шкіл соціальної роботи [3].

Підготовка соціальних працівників у Німеччині, на думку О. Канюк, явище широкомасштабне. Складовою частиною підготовки соціальних працівників є відвідування соціальних закладів. Специфіка полягає в інтеграції, яка виражається у поєднанні підготовки соціальних працівників на факультетах та у вищих школах соціального захисту. Створюються інтегративні предмети, курси і форми навчання. Процес професійної підготовки регулюється на основі навчальних та екзаменаційних розпоряджень [2, с 57].

Структура підготовки соціальних працівників у Великобританії – багатоступенева та різномірна система. На перших чотирьох ступенях здійснюється підготовка недипломованих соціальних працівників, які забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних установах. П'ятий та шостий ступені підготовки соціальних працівників – це підготовка дипломованих фахівців, яка здійснюється в коледжах чи університетах. На відміну від України підготовка дипломованих соціальних працівників у Великобританії, визначається Центральною радою з питань підготовки соціальної роботи [4].

В Україні зміст та структура професійної підготовки соціального працівника визначається програмою вищого навчального закладу, яка розробляється відповідно до Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Програма підготовки складається із: соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, загально-економічної підготовки, загально-професійної, практичної підготовки та державної атестації. Підготовка соціальних працівників включає вивчення значної кількості дисциплін: дисципліни соціально-гуманітарної підготовки; дисципліни фундаментальної, природно-наукової та загальноекономічної підго-

товки, дисципліни загально-професійної та практичної підготовки.

У ході навчальної практики майбутні соціальні працівники мають навчитися: організовувати на науковій основі власну працю, володіти методами психолого-педагогічного впливу; застосовувати в реальній ситуації засоби психолого-педагогічної діагностики, робити на їх підставі змістовні та відповідні висновки, здійснювати первинне оцінювання на підставі безпосереднього спостереження та результатів діагностичного матеріалу; оцінювати проблеми, потреби та переваги клієнта; визначати мету і завдання втручання; застосовувати навички ефективної педагогічної комунікації; плідно працювати в робочій групі; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги, педагогічного супроводу та психологічної підтримки; аналізувати власну діяльність; встановлювати робочі стосунки з клієнтом; дотримуватися меж професійної компетенції.

У ході виробничої практики, студенти мають оволодіти вміннями: організовувати на науковій основі свою працю, володіти методами збору інформації, її збереження та обробки; укладати контракти; представляти та захищати інтереси клієнта; забезпечувати зв'язок між особистістю і середовищем; спрямовувати зусилля клієнта на вирішення його власних проблем; бути посередником між конфліктуючими сторонами, вести переговори; вміння знаходити нестандартні рішення типових задач; застосовувати навички спілкування (слухати, спостерігати та інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку, впливати на взаємовідносини між людьми в малій групі, працювати в ситуаціях неформального спілкування, завоювати довіру клієнта); забезпечувати зв'язок між різними організаціями у наданні допомоги клієнту; оцінювати успішність втручання.

У ході переддипломної практики студенти мають навчитися: визначати про-

блему в умовах, які склалися, перетворювати проблему на рівень завдань; визначати найбільш ефективні засоби вирішення соціальних проблем; поєднувати теоретичний аналіз соціальних проблем з їх оптимальним вирішенням.

У процесі фахової підготовки майбутній соціальний працівник має набути навичок: організації праці; ділового спілкування, встановлення доброзичливих стосунків з колегами, використання технічних засобів професійної діяльності соціального працівника; навичок рефлексії, релаксації та самопомоги; навички здійснення психологічної характеристики особистості, інтерпретації психологічного стану.

Література

1. Віннікова Л.В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Віннікова Лариса

- В'ячеславна; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 217 с.
2. Канюк, О.Л. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників в Німеччині в умовах Болонської реформи / О.Л. Канюк // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2013. – Вип. 28. – С. 56–59.
3. Ольхович О.В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Ольхович. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
4. Романовська Л. І. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи / Л. І. Романовська // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, Серія: “Педагогіка та психологія”. Вип. 654. – 2013. – С. 133–145.
5. Файчук О.Л. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. Файчук // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 10. – С. 299–302. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ СОГЛАСНО ПРИНЦИПАМ ХРИСТИАНСТВА

Фоменко Е.А.

студент 4 курса ФИПО ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Научный руководитель: *Пичугина Виктория Константиновна*;

д.п.н., доцент, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования, Москва, Россия

Ключевые слова: религиозное воспитание, Библия, христианство.

Keywords: religious education, Bible, Christianity.

В настоящее время в связи с процессами глобализации, интеграции и демократизации, многие устоявшиеся нормы и правила, в том числе в воспитательной сфере, ставятся под сомнение. Возникновение множества течений, движений, программ и проектов разного уровня, зачастую открыто идущих против устоявшихся моральных установок общества, заставляют переосмыслить существующие воспитательные системы и принципы, на которых они основываются. Особенно остро необходимость такого переосмысления необходима для систем, базирующихся на христианских постулатах и нормах. Целью данной статьи является исследование изменений, происходящих в современной практике воспитания детей согласно принципам христианства.

Во все времена христианское воспитание было призвано развить духовный мир ребенка, который основывается на принципах, заложенных в Библии. Так в Библии говорится: «Приносили к Иисусу детей, ученики же не допускали приносящих. Увидев то, Иисус вознегодовал и сказал им: Пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие»[1], т.е. дети являются безгрешными, духовный мир которых совершенно чистый. Задача родителей развить его, воспитывая в рамках религиозных норм и ценностей. Воспитание детей в Боге, это целенаправленный процесс, который требует большого терпения

от отца и матери. В «Послании Ефессянам» сказано: «И вы, отцы, не раздражайте детей ваших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем»[2]. Обязанность родителей состоит в постоянном наставлении детей, в прививании им любви к Богу. Так в главе «Второзаконие» говорится: «...И да будут слова сии, которые Я заповедал тебе сегодня, в сердце твоём; и внушай их детям твоим, и говори о них, сидя в доме твоём и идя дорогою, и ложась и вставая»[3].

Родители должны собственным примером показывать своим детям, отношение к Богу и к религии. Если мать и отец будут исполнять религиозные заветы спустя рукава, то и дети будут относиться к заповедям таким же образом. Так в главе «Второзаконие» сказано: «... И делай справедливое и доброе пред очами Господа, дабы хорошо тебе было, и дабы вошел и овладел доброю землею»[4]. На родителей возложена обязанность в исправлении своих детей. Так физическое вмешательство в процесс воспитания поощряется Библией. В «Притчах Соломона» сказано: «Глупость привязалась к сердцу юноши, но исправительная розга удалит ее от него»[5], «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его»[6].

В «Послании к Титу» указывается на обязанность родителей воспитывать в детях определенные нравственные качества, без которых жизнь христианина не имеет

смысла. Так, говорится: «... Чтобы враждовали молодые любить мужей, любить детей, быть целомудренными, чистыми»[7]. В Новом Завете соблюдается воспитательная преемственность с Ветхим Заветом, который заложил основы детского воспитания. В «1 Послании к Тимофею» сказано: «Диакон должен быть мужем одной жены, хорошо управляющий детьми и домом своим»[8].

Воспитательные принципы, заложенные в христианстве, достаточно полно формируют духовный мир ребенка, наполняют его сердце добром и общечеловеческими категориями понимания добра и зла. Эти принципы достаточно резко контрастируют с проблемами современного мира, не всегда замечаящего, что мир ребенка требует защиты в т.ч. и через воспитание. Права ребенка то расширяются

до возможности самостоятельно принимать решение остаться в семье или инициировать процедуру лишения родительских прав, то сужаются под угрозой доступности для ребенка опасного интернет-контента, наркотических средств и прочего. Следствием отдаления от общерелигиозных и общечеловеческих норм является то, что главный удар принимают на себя дети, не всегда понимающие и принимающие современную воспитательную практику, идущую от взрослых.

Источники

1. Библия // Евангелие от Матфея: Глава 19, стих 13.
2. Библия // Послание к Ефессянам: Глава 6, стих 4.
3. Библия // Второзаконие: Глава 6, стих 6-7.
4. Библия // Второзаконие: Глава 6, стих 18.
5. Библия // Притчи Соломона: Глава 22, стих 15.
6. Библия // Притчи Соломона: Глава 13, стих 25.
7. Библия // Послание к Титу: Глава 2, стих 5.
8. Библия // 1 Послание к Тимофею: Глава 3, стих 12.

ПАТРІОТИЧНЕ ТА ДУХОВНО-МОРАЛНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Мозговий Р. В.

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: виховання, патріотизм, духовно-моральне виховання.

Keywords: education, patriotism, moral and spiritual education.

Побудова демократичної правової держави і громадянського суспільства в Україні неможливо без використання духовно-морального та творчого потенціалу особистості, інтенсивного розвитку її соціальної активності. Вона пред'являє найвищі вимоги до особистості, вимагає від неї самовідданості, патріотизму і героїзму. Разом з тим, Україна прагне побудувати гуманне суспільство, де кожен подвиг, самовіддану працю, героїчний вчинок буде гідно оцінене, а високі досягнення і добрі справи не пройдуть безслідно.

Духовно-моральне виховання дітей та молоді завжди є актуальною темою у суспільстві. Адже майбутнє країни залежить від того, які цінності будуть закладені у виховання наступних поколінь. Цивільно-патріотичне виховання в школі – це морально обумовлений, цілеспрямований процес підготовки дітей та молоді до взаємодії та функціонування в умовах демократичного суспільства, до ініціативної праці, реалізації прав і обов'язків, участі в управлінні соціально цінними справами, а також посиленню відповідальності за свій моральний, правовий і політичний вибір, за граничний розвиток своїх здібностей з метою досягнення життєвого успіху [3, 184].

Завдання патріотичного виховання дітей та молоді доволі численні. Головне з них – вселяти почуття любові до своєї рідної домівки, сім'ї та природи, а також безпосередньо до історії й культури країни, в якій ми живемо. Саме тому починаючи розгляд патріотичного виховання дітей, необхідно ще в ранньому віці.

Як відомо, почуття патріотичного характеру, закладаються протягом усього життя й буття людства, під впливом певного соціокультурного оточення. Так людина з самого народження інстинктивно, вельми природно і непомітно для себе, звикає до оточуючої її природи, середовища, а також і до культури рідної країни, кажучи іншими словами, – до побуту рідного народу.

Послідовний інтернаціоналізм, тобто глибока повага до інших країн, відрізняє дійсного патріота своєї країни.

Ще в дитячому віці починається формування громадянина, а саме: з почуття любові до рідного краю, до рідних людей, природи, традицій, звичаїв. Почуття любові до Батьківщини формується і зміцнюється на базі цих загальних для всіх почуттів.

Навчальному процесу належить коло-сальне значення у вихованні патріотичних почуттів. Важливою умовою для виникнення патріотичних почуттів є знання. Саме на уроках в школі отримуються знання про Батьківщину.

Любов до Батьківщини розвивається і закріплюється на основі набутих знань. Уявлення про свою країну іноді в учнів молодших класів не достатні. Більшість з них під словом Батьківщина сприймають тільки ту місцевість, де вони проживають. Таке подання є вихідним для формування іншого, порівняно глибокого уявлення про Батьківщину як про державу [2, 68].

Рівень патріотичного виховання багато в чому залежить і від змісту шкільних під-

ручників. Його вплив на дітей може бути посилений за допомогою використання кінофільмів, залучення мемуарної літератури, картин.

Роль патріотизму людини розкривали багато педагогів минулого. К. Д. Ушинський вважав, що важливим завданням виховання і педагогічним засобом є патріотизм: «Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами» [1, 136].

Дійсний патріотизм містить в собі повагу до інших країн та народів, їх звичаїв і традицій. В педагогіці визначається, що патріотизм і міжнаціональна культура тісно пов'язані, виступають в єдності і як моральна якість, яка містить у собі потребу віддано служити своїй батьківщині, переживання і усвідомлення її слави, прояв до неї любові і вірності, прагнення берегти її гідність і честь, зміцнювати незалежність і могутність.

Істинний патріотизм передбачає формування і довготривалий розвиток всього комплексу позитивних якостей. В основі даного розвитку є соціокультурні та духовно – моральні компоненти.

Ефективне патріотичне виховання юних поколінь сьогодні – це шлях до духовного відродження суспільства, відновлення величчя країни у свідомості людей. Результативність такого виховання проявляється в системі відносин дитини до дійсності, його творчої самовіддачі. Показник його дійсності – переконаність, патріотична спрямованість вчинків і життя вихованців.

З урахуванням сучасних досліджень патріотичне виховання може розглядатися

як процес взаємодії вихованців і вихователів, спрямований на розвиток патріотизму (стійких норм патріотичної поведінки, патріотичних почуттів і переконань) [2, 121].

Духовно-моральне виховання – сприяння духовно-моральному становленню дитини, підлітка, молодшої людини, формування у неї системи базових гуманітарних цінностей, орієнтованих на пріоритет прав і обов'язків людини, міжкультурний діалог, активну участь дітей, підлітків та молоді в громадському житті; готовності до вільного вибору шляху свого розвитку і відповідальності за нього, є свого роду патріотизм. У кожній дитини повинна бути розвинена сукупність його здібностей, щоб дитина була творцем розвинених форм спілкування. Звідси – ідея цілісного підходу до виховання, досягнення теорії і практики, щоб кожна дитина стала Людиною, Громадянином, Особистістю, Патріотом [3, 85].

Патріотичне виховання – це відносно самостійна спрямованість виховної роботи, яка тісно зв'язана з іншими напрямками виховання такими як: духовне, моральне, трудове, естетичне та інші напрямками виховання. Патріотичне виховання, перебуваючи в тісному взаємозв'язку з іншими течіями виховної роботи, пронизує, інтегрує їх, здійснюється у цілісному педагогічному процесі.

Література

1. Артемова Л. В. Педагогічна думка в другій половині XVIII–XIX ст. / Л. В. Артемова. – Київ: Либідь, 2006. – 360 с.
2. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1993. – 238 с.
3. Ковровский И. Г. Формування духовно-моральних цінностей засобами курсу «Біблійна історія і християнська етика» / І. Г. Ковровский. // КОПОПК. – 2010. – 206 с.

МОВНА І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Чемоніна Л. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

Ключові слова / Keywords: початкова школа / primary school, мовна освіта / language education, літературна освіта / literary education, соціокультурне виховання / sociocultural education.

Загальновідомо, сучасний загальноосвітній навчальний заклад має здійснювати навчальну й виховну роботу, що у своїй сукупності формує навчально-виховний процес, реалізація якого визначається організованою взаємодією педагогів і вихованців. Цей процес відбувається на уроках з усіх предметів [3].

Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти всі навчальні предмети розподілені за освітніми галузями. З'ясуємо можливості здійснення соціокультурного виховання учнів 1–4 класів за допомогою освітньої галузі «Мови і літератури», тобто на уроках мови і літературного читання, на яких діти мають збагачуватися досвідом людства, арсеналом загальнолюдських цінностей, створюються умови для соціальної адаптації, розвитку у школярів власної поведінки тощо [1].

Так, безперечним є факт, що зміст мовного компоненту названої вище освітньої галузі пронизують чотири лінії, однією з яких є соціокультурна. Саме вона визначає формування й розвиток етнічної самосвідомості учнів, а також патріотичних почуттів, громадянської свідомості, розуміння своєї причетності до українського народу, поваги до державної мови, до інших мов і культур, насамперед тих, що функціонують в Україні як одну із цілей навчання української мови і мов національних меншин у початковій школі.

Опанування іноземною мовою, на думку укладачів Державного стандарту початкової загальної освіти та чинних програм з іноземної мови, забезпечує засвоєння молодшими елементарних відомостей про країну, мова якої вивчається, та сприяє підвищенню загального рівня вихованості дітей [1].

Отже, реалізація змісту соціокультурної лінії передбачає загальнокультурний розвиток молодших школярів і їхню підготовку до діяльності в соціумі, ознайомлення із традиціями та історією тієї країни, мова якої вивчається.

Не можна не згадати й про виховну функцію одного із дидактичних засобів навчання – підручника, – яка реалізується у змісті навчального матеріалу та його вдалому поліграфічному оформленні. Ми згодні з М. Вашуленком, який зазначає, що, формуючи досвід емоційно-ціннісного ставлення до людей, навколишнього світу та діяльності, текстовий матеріал сучасних навчальних видань сприяє організації всього навчально-виховного процесу. Зважаючи на антропологічну спрямованість змісту шкільної освіти, автори сучасних навчальних книжок освітньої галузі «Мови і літератури» зосереджують свою увагу на формуванні загальнолюдських та національних цінностей учнів: добра, гуманізму, толерантності, любові до рідного краю, своєї держави, відповідальності за її майбутнє [2].

Включення ціннісно орієнтованого матеріалу у зміст підручників «Рідна мова» та «Літературне читання» передбачає ряд етапів у процесі засвоєння цих цінностей молодшими школярами, як-от: надання інформації про ціннісний об'єкт у вигляді текстів розповідного, описового чи міркувального характеру; оцінювання об'єкта, у процесі якого він співвідноситься з потребами й інтересами особистості; вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінності («Що тебе здивувало в цьому творі?», «Про що дізнався вперше?», «Коли хвилювався найбільше?»); усвідомлення цінності та формування ситуації вибору («Як би ти відповів (учинив)?» тощо) [2]. Отже, використання подібних засобів навчання дозволяє реалізувати виховну функцію освітньої галузі «Мови і літератури» й виховати у учнів систему цінностей.

Не менш важливу роль у виховній роботі на уроках мови і літературного читання в 1–4 класах відіграють і педагогічні технології. Так, гра є найсильнішим засобом соціалізації дитини, який включає в себе як соціально контрольовані процеси їх цілеспрямованого впливу на становлення

особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування людини. Соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння людиною багатства культури, потенцій виховання й формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу. Цей вид діяльності сприяє засвоєнню дитиною загальнолюдських цінностей, культури представників різних національностей, оскільки ігри одночасно є національними, інтернаціональними, міжнаціональними та загальнолюдськими одночасно.

Названі вище засоби забезпечують соціокультурне виховання молодших школярів, а, отже – і соціалізацію дітей зазначеного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера, 2010. – 364 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2009. – 559 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Лазаренко С. С.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: емоції, етика, естетика, виховання, досвід, культура.

Keywords: emotions, ethics, aesthetics, education, experience, culture.

Стратегічною метою сучасного освітнього процесу є розвиток емоційно – естетичної особистості учня, становлення у людини системи загальнолюдських цінностей, сприяння формуванню в учнів різнобічних естетичних інтересів, самопізнання і виявлення їх творчої індивідуальності.

Сьогодні у галузі педагогіки та психології розглядаються проблеми самореалізації та самовиявлення, надання можливостей реалізувати себе переважно в творчих видах діяльності. Зокрема, у працях В. Алфімова, В. Андреева, В. Загвязинського, І. Иванова, В. Кан-Каліка, С. Сисоевої та інших розглядаються проблеми педагогічного керування процесом творчості дітей. Аспекти організації творчої діяльності та самовиявлення особистості у нових освітніх умовах висвітлюють у своїх працях І. Волощук, І. Зязюн, О. Киричук, О. Кононко, В. Кузя, В. Моляко, О. Олексюк, О.Отіч, Н. Сегеда, О. Сухомлинська та інших.

Ідея емоційно-естетичного виховання та навчання зародилася в глибокій старовині. Уявлення про його сутності, цілі та завдання змінювалися, починаючи з часів Аристотеля і Платона і аж до нашого часу. Такі зміни поглядів зумовлені кращим розумінням сутності предмета і розвитком наук “етика” та “естетика”. Самі терміни походять від грецького – “asteticos” – виховання почуття та “ethos” – вчення про мораль.

Один з показників емоційно-естетичної культури – характер потреб особистості та способи їх задоволення. Мова йде про

естетизацію будь-яких людських потреб, не тільки виховання мистецтвом і творчим самовираженням, а й оточення, побут, стосунки. Це означає переміщення пріоритету з матеріальних на духовні потреби [2]. В естетичну культуру входить організація емоційно-естетичного досвіду, визначення перспектив його подальшого розвитку, взаємодії з навколишнім світом, коригування результатів, для чого людині необхідно особливе почуття балансу між ідеалом і реальністю. Розвиток естетичного смаку допомагає розвинути здатність, виявити “оптимум” та обґрунтувати критерії його оцінки, а внутрішньо пережитий досвід оцінити як один із способів творчого самовираження.

Поняття естетичної культури та проблеми її формування досліджувалися багатьма вченими (Т. Аболіна, А. Буров, М. Каган, Т. Комарова, В. Малахов, М. Овсянніков, Л. Печко, С. Раппопорт Р. Тарасенко, А. Щербо та ін). Всі вони погоджуються з тим, що формування естетичної культури пов'язане з розвитком творчих здібностей особистості. Українське суспільство переживає складний, суперечливий період соціально-економічному, політичному і культурному відносинах. З кожним наступним кроком все більш зрозумілого і відчутного стає потреба змін у духовній культурі, моральному житті суспільства, нації, пошуку та затвердження нових суспільно значущих людських цінностей. Кризовий стан українського товариства, що відбивається і в сфері освіти, свідчить про необхідність зосередити особливу увагу на цінностях

культури, а освітня галузь повинна бути головним каналом передачі культурної інформації і актуалізації культурного потенціалу.

У Державному стандарті загальної середньої освіти в Україні (Освітня галузь “Художня культура”) зазначена необхідність формування в учнів естетичних ідеалів і художньо-культурних цінностей, естетизації всіх ланок навчально-виховного процесу, забезпечення формування естетичного фактора світогляду, а головною метою визначено розвиток естетичної та загальної культури учнів [3, 27].

Теперішній час визначає нові стратегічні орієнтири розвитку освіти. Серед найважливіших задач сучасної освіти є формування цивільної відповідальності, правової свідомості, духовності і культури, здатності до успішної соціалізації в суспільстві. Це вимагає зміни цілей, способу освіти і виховання, розвитку варіативності освіти, застосування різних соціально-педагогічних технологій, реалізації особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Під компетентнісним підходом розуміється “єдина система мети, вибору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки вчителів на основі виділення спеціальних, загальних і ключових компетентностей, що гарантують високий рівень і результативність професійної педагогічної діяльності вчителя” [3, 14].

Отже, проблема радикального поліпшення емоційно-естетичного і духовно-морального виховання зумовлює такий розподіл акцентів завдань у викладанні мистецтва, серед яких виховні та художньо-розвивальні знаходяться на першому плані. Адже рішення художньо-розвиваючих завдань формує рівень художньо-творчої свідомості індивіда, що визначає рівень його включення в глобальні культурно-творчі процеси [1].

Традиційний погляд на мистецтво як на джерело пробудження в людині здатності

сприймати і створювати прекрасне сьогодні вже здається недостатнім. Вплив мистецтва на людину розглядається значно ширше, уважніше вивчаються його наслідки. Мистецтво дає змогу людині розвиватись універсально, що проявляється в будь-якій сфері людської діяльності – науковій, політичній, виробничій, педагогічній та ін.

Враховуючи сказане, мету естетичного виховання засобами мистецтва можна визначити як розвиток у дітей високих естетичних ідеалів, формування потреб і здібностей до мистецтва в процесі художнього осмислення світу.

Через знайомство з творами мистецтва учні знайомляться з естетичним надбанням народу, його побутом, звичаями. Мистецтво – не тільки картини в

музеях, образи на стінах і т. д., мистецтво – засіб прояву почуттів і емоцій, спрямованих на творчість. Особистість під час творчості відходить від буденності та дріб'язкових справ. У цьому процесі найважливішим є результат, оскільки створюється стан особливого морального духовного піднесення, самоствердження особи.

Зараз ще рано говорити про фундаментальний поворот у методології педагогіки, але принципово важливим є те, що сучасна наука намагається переосмислити підходи до педагогічного процесу. Таким чином, зазначена складність сучасного педагогічного процесу вимагає пошуку нових моделей його реалізації. З іншого боку, на сучасному рівні розвитку знань наука стикається з феноменом багатовимірності світу та вимагає багатоаспектного підходу до його пізнання.

Література

1. Любарська Л. Образотворче мистецтво / Л. Любарська, Л. Вовк., 2007. – 36 с.
2. Новикова Л. И. Самоуправление в школьном коллективе / Л. И. Новикова. – Москва: Педагогика, 1998. – 166 с.
3. Golaazewska M. Kultura estetyczna / M. Golaazewska. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979. – 100 с.

УДК 378:811

АНГЛІЙСЬКА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: КЛЮЧОВІ КОНЦЕПЦІЇ

Токменко О.П.

к.пед.н., доц.

Чернишова С.О.

к.філол.н. Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

У статті розглядаються особливості застосування сучасних концепцій викладання англійської мови у професійній освіті. Зокрема, діагностичне тестування та визначення стилів навчання допомагає викладачу виявити сильні та слабкі сторони кожного студента, і таким чином планувати подальші заняття. При правильному розподілі заняття на чотири частини, де використовуються різні стилі навчання, кожний студент бере участь у дискусіях, отриманні нових знань та інформації, оскільки певна частина заняття підкреслює саме його сильні сторони.

Ключові слова: діагностичне тестування, мова, яка вивчається, плюрилінгвізм, стиль навчання, цілі.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПЦИИ

Токменко Е.П., к.пед.н., доц.,

Чернышева С.А., к. филол.н.

Институт филологии Киевского национального университета

В статье рассматриваются особенности использования современных концепций преподавания английского языка в профессиональном образовании. Например, диагностическое тестирование и определение стилей обучения помогает преподавателю определить сильные и слабые стороны каждого студента, и таким образом планировать следующие занятия. При правильном распределении занятия на четыре части, где используются разные стили обучения, каждый студент берет участие в дискуссиях, получении новых знаний и информации, поскольку определенная часть занятия подчеркивает именно его сильные стороны.

Ключевые слова: диагностическое тестирование, изучаемый язык, плюрилингвизм, стиль обучения, цели.

ENGLISH LANGUAGE IN VOCATIONAL EDUCATION: KEY CONCEPTS

Tokmenko O.P., PhD., Associate Professor

Chernyshova S.A., PhD

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The article highlights the peculiarities of introducing up-to-date teaching English concepts in vocational education. In particular, diagnostic testing and defining learning styles can help the

teacher to understand strengths and weaknesses of every student, and thus plan further lessons. When dividing the lesson into four parts appropriately, where different learning styles are applied, every student takes part in discussions, obtaining new knowledge and information, as the certain part of the lesson emphasizes their own strengths.

Keywords: aims, goals and objectives, diagnostic testing, learning style, plurilingualism, target language.

Незважаючи на те, що самі європейці вважають, що їхній континент має виключну кількість мов, особливо у порівнянні з Північною Америкою чи Австралією, лише 3% загальної кількості мов (близько 225) походять з Європи. Більшість мов розповсюджені у південно-східній Азії, Індії, Африці та Південній Америці. Більшість населення у Європі, відповідно до чисельності мовних носіїв, розмовляють англійською, французькою, німецькою, італійською та російською мовами.

Актуальність даного дослідження полягає у необхідності розглянути сучасні концепції викладання англійської мови.

Метою статті є дослідити сучасні концепції викладання англійської мови у професійній освіті.

Об'єктом статті є сучасні концепції викладання англійської мови, а предметом – особливості застосування таких концепцій у контексті глобалізації.

Мовам у професійній освіті присвячено дослідження J. Charles Alderson, Kelly Allen, Jeanna Scheve, Vicky Nieter, Klaus B. Boeckmann, Eija Aalto, Tatjana Atanasoska, Terry Lamb, Francoise Grellet, Marlene D. LeFever, Bernice McCarthy, Jeanine O'Neill-Blackwell, Agota Scharle, Anita Szabo та інших.

Англійська мова є найпоширенішою в Європі. Хоча вона є рідною для 16% європейського населення, понад 31% громадян ЄС володіють нею на досить гарному рівні для спілкування. 45% європейських громадян можуть взяти участь у бесіді мовою, іншою, ніж їхня рідна. Населення Великобританії, Ірландії та Португалії найменш схильне до вивчення та володіння іноземними мовами. На запитання, яку мову європейці вважають найкориснішою, окрім їхньої рідної мови, більшість назвали англійську.

Розмаїття мов і культур приділяється усе більше уваги. Кожна мова має свій власний шлях бачення світу та є продуктом своєї власної особливої історії. Усі мови мають свою індивідуальну свідомість і цінність, та усі однаково адекватні як способи вираження для людей, які ними користуються. Порівняння ступенів розвитку дітей, які навчаються володіти своєю мовою, доводить, що, у цілому, жодна мова не є важчою для вивчення, ніж будь-яка інша мова. Лінгвістичне розмаїття трактується двома поняттями: multilingualism (мультилінгвізм) та plurilingualism (плюрилінгвізм). Перше включає наявність більше однієї мови на певній географічній території, у той час як останнє – асортимент мов, якими особа може користуватися, що включає рідну/першу мову, другу мову, мову меншості та іноземні мови.

Будь-який плюрилінгвізм є перевагою суспільства, навчальний план та студенти, які знаходяться у такому суспільстві, можуть мати користь з усіх можливостей мови, яку вони вивчають. Середовище, яке цінує плюрилінгвізм, може підвищити довіру та усвідомлення використовувати різні мови, у той час коли студенти можуть розвивати сильне та позитивне почуття власної ідентичності [Boeckmann 2012, с. 23].

Сьогодні існують двіголовнілінгвістичні тенденції у Європі: підтримка етнічних і національних мов як джерела збагачення, а також шлях до інтеграції різних держав, націй, культур і мов з метою створення європейського громадянства.

Окрім культурного контексту вивчення мови, існує головний стимул – економічна потреба. У широкому розумінні – це потреба суспільства у кваліфікованому та

багатомовному професіоналі: у вузькому – прагнення особи до кращого та цікавішого життя.

Advanced students (просунуті студенти). Цей критерій означає передусім кількість років вивчення мови, ніж рівень компетентності. Проте, існує так звана «сіра зона», де студенти, які повинні стати просунутими після кількох років вивчення мови, фактично мають обмежені мовні навички.

Студенти, які мають достатньо добре знання англійської граматики та вокабуляру та можуть писати буденні тексти різних типів (наприклад, листи, листівки, газетні статті), можуть і надалі розвивати уявні та творчі навички читання, письма, аудіювання та говоріння [Grellet 2004, с. vi].

Affective learning (емоційне вивчення). Позитивні та негативні емоційні реакції, які ґрунтуються на індивідуальності кожного студента, а також впливають на мотивацію та стиль навчання.

Aims, goals, objectives (цілі). Варто виокремити та розрізнити такі поняття, як *aims* (загальні цілі вивчення мови), *goals* (практичний результат запланованої діяльності) та *objectives* (навички та дії, які легко можна оцінити).

Approach (підхід), *method* (метод), *strategy* (стратегія). Підхід вказує на засоби, які прийняті для вирішення проблеми. Під методом зазвичай мається на увазі технічно-практичні способи викладання. Різні методи рекламуються та стають популярними, зникають та виходять із застосування. Проте, можливо зібрати чималу кількість методів щодо різних навичок як інструментів для відповідного використання. Стратегія є плануванням визначеної мети.

Assessment (оцінювання). Оцінюватися може і те, що можна робити з мовою, і те, що студенти та викладачі можуть робити.

Attitudes (ставлення). Ставлення викладача, ставлення студента, відношення навчального плану – кожний очікує певного ставлення/відношення від інших. Негативне ставлення призводить до негатив-

них результатів навчання, незалежно від того, чи спрямовані вони на мову, викладача чи навчання взагалі.

Content-based learning (змістове навчання) та *bilingual studies* (двомовне навчання). Ці концепції полягають у «зануренні», тобто викладанні предметів мовою, яка вивчається. Це практичний і ефективний спосіб вивчення мови, сьогодні він починає набирати обертів в українських навчальних закладах.

Cognitive studies (когнітивне навчання). Полягає у ставленні до отримання знань, використовуючи сприйняття, інтуїцію та міркування, тобто інтелектуальний підхід.

Diagnostic testing (діагностичне тестування). Такий вид тестування визначає профіль майстерності студентів, а також допомагає виявити слабкі місця кожного студента у групі чи визначити причини труднощів студента у використанні мови, яка вивчається. Зазвичай діагностичне тестування застосовується на початку курсу з метою відповідного розподілу студентів по групам з вивчення іноземної мови (*elementary, pre-intermediate, intermediate, upper intermediate, advanced*).

Діагностичне тестування необхідне для виявлення і сильних, і слабких сторін у знаннях та використанні мови студентами. Зосередження на сильних сторонах дозволяє визначити рівень, якого досяг студент, а зосередження на слабких сторонах або можливих сферах для покращення повинно призводити до повторного пояснення нерозуміння або подальшого навчання. Крім того, діагностичні тести повинні сприяти детальному аналізу завдань та повинні надавати деталізований зворотній зв'язок. Результати тестування необхідно надавати одразу після нього. Тому варто застосовувати *computer-based tests* (тестування за допомогою комп'ютера) [Alderson 2005, с. 256-257].

Pairs and groups (робота в парах і групах). Наскільки великою має бути оптимально ефективна група? Для вмотивованих до-

рослих, які вивчають англійську мову, вважається 6-8 осіб. Для молодших людей, якщо вони є менш вмотивованими, група має бути 3-4 особи. Робота у парах та групах сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні мови, участі у різноманітних дискусіях, практиці словникового складу та граматичних правил.

Learning styles (стилі навчання). Студенти навчаються різними способами, але іноді вони змушені дотримуватися одного стилю через прихильність до традицій. Викладач повинен розуміти, хто із студентів надає перевагу деталям, цілісному уявленню, як різні студенти сприймають аудіо-візуальну інформацію у порівнянні з читанням, хто хоче використовувати факти у вирішенні проблеми, хто повинен сидіти не рухаючись, а хто має рухатися та щось активно робити тощо.

Згідно з М. ЛеФеве, існує чотири типи стилів навчання: *imaginative* (уявний), *analytic* (аналітичний), *common sense* (здорового глузду), *dynamic* (динамічний). Уявний тип ґрунтується на значенні: Чому мені необхідно це знати? Аналітичний стиль – на змісті: Що мені необхідно знати? Стиль, пов'язаний із здоровим глуздом, має на увазі експеримент: Як це працює? Динамічний тип базується на творчому застосуванні: Чим це може стати? Сильні сторони кожного студента проявляються тоді, коли викладач використовує усі чотири типи стилів навчання протягом кожного заняття. Тоді кожний студент бере участь під час усього заняття, оскільки частина заняття підкреслює саме його сильні сторони [LeFever 2004, с. 25-27]. Таку модель стилів навчання прийнято називати 4MAT Model або Learning Cycle (цикл навчання). Цикл навчання полягає у тому, що існують чотири типи студентів, які надають перевагу певній частині навчального процесу, а сам навчальний процес є циклом, який поділяється викладачем на чотири частини: Engage (залучення), Share (обмін), Practice (практика), Perform (виконання) [McCarthy 2007, с. 24].

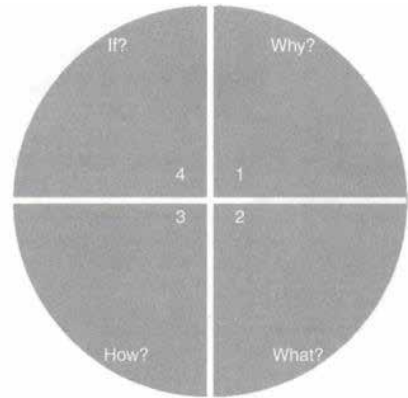


Табл. 1. Чотири запитання.

Протягом першої частини заняття викладач починає використовувати те, що студенти вже знають. Починаючи з нечіткого попереднього розуміння предмету, викладач не зможе сфокусувати увагу студентів. Протягом другої частини заняття викладачу необхідно додати нові факти, поняття або вокабуляр до тих, які вже відомі. У третій частині заняття студенти обирають практичну сторону проблеми. Під час останньої частини студенти додають щось своє, чому вони навчилися, а також знаходять творчі способи застосовувати отримані на занятті навички та знання поза класом.

З метою ефективного навчання студентів мові викладачам необхідно звертатися до кожної частини циклу навчання (див. Табл. 1). Під час створення заняття необхідно зрозуміти, на яких питаннях необхідно зосередитися на самому занятті.

Чи необхідно оцінювати стилі навчання? Так, оскільки викладачам треба розуміти різні способи, якими студенти отримують інформацію. Усі студенти потребують навчатися читати, писати, критично думати та досліджувати середовище. Завданням викладача є сприяти почуттю навчання, створити середовище, в якому студенти будуть на шляху розуміння, критичного мислення та успішного навчання [Allen 2011, с. 142].

Проте, є фрази, які обмежують ефективність викладача:

1. «Я навчаю так, як мене навчали». Зазвичай це означає, що викладач основним навчальним інструментом вважає навчання, орієнтоване на викладача. Багато викладачів думають, що навчання лише відбувається тоді, коли вони говорять.

2. «Я навчаю так, як мені подобається вивчати» Якщо викладач навчає відповідно до свого власного вибору, це не означає, що саме цей вибір відповідає стилю навчання кожного студента [LeFever 2004, с. 28].

Mixed ability group (група змішаної здатності). У професійній освіті необхідно враховувати не лише інтелектуальну здатність, а й соціально-психологічну мотивацію, різні види дисфункцій та можливу невдачу шкільну історію.

Motivation (мотивація). Часто студентам бракує мотивації вивчати мову через те, що заняття є нецікавими або через невпевненість у собі. Проте, завдяки запланованій стратегії та послідовному виконанню того, як проводити заняття, можна очікувати певного позитивного ефекту.

Personal goals (особисті цілі). Студентам, які встановлюють свої власні цілі, значно легше працювати ефективно, ніж тим, які цього не роблять. Проте, насправді, далеко не усі викладачі заохочують студентів встановлювати особисті досяжні цілі, щоб допомогти їм стати освіченішими у навчальному процесі та навчити їх міркувати над своїм ставленням до навчання.

Reading habits (навички читання). Це одна з головних навичок у вивченні іноземної мови, яка має бути розвинена у професійному навчанні. Тому спочатку викладачу варто з'ясувати, наскільки студенти люблять і уміють читати взагалі. Якщо вони читають не дуже багато, то їм можливо буде важко засвоювати матеріал, який вони читають.

Reading material (матеріал для читання).

Усе, що можна читати, є матеріалом для читання. Не існує меж, що викладач повинен давати студентам для читання. Це можуть бути підручник, журнал, газета, роман, реклама тощо. У нагоді також можуть стати повідомлення у газетах, вивіски, обгортки цукерок.

Responsibility (відповідальність). Є фундаментальною складовою автономії студента. Студенти повинні нести відповідальність за власну роботу та навчальну ситуацію. А відповідальність викладача полягає у тому, щоб студенти розвивали свою відповідальність. Без сумніву, необхідно пристосовуватися до системи ролей, які є домінуючими у системі професійної освіти.

Self-directed autonomy and learner autonomy (самоспрямоване навчання та автономія студента). Напрямок процесу навчання, під час якого передбачається незалежність і самостійність студента, а також його здатність вивчати та діяти автономно. Звичайно, одразу неможливо цього досягти, лише поступово [Scharle 2000].

Target language (мова, яка вивчається). Якщо студентам на занятті з англійської мови дати завдання та залишити їх його виконувати, вони будуть використовувати свою рідну мову замість мови, яка вивчається. Оскільки для них іноземна мова є неприродною, і вони вважають, що її важко у такому завданні застосовувати. Проте, їм все ж доводиться використовувати її під час підготовки доповіді або коли вони змушені давати певний зворотній зв'язок.

Протягом останніх десятиріч головною причиною занепокоєння викладачів англійської мови було розширення діапазону умов вивчення мови, які є необхідними для студентів, які мають різні навчальні очікування. Що необхідно зробити, щоб навчання відповідало практичному безмежному розмаїттю європейських вимог щодо викладання мови? Вищезазначені концепції є спробою дати короткий огляд сучасних ідей у сфері викладання

англійської мови, опираючись на власний багаторічний досвід викладання.

Перспективою подальшого дослідження є дослідження концепцій викладання англійської мови за допомогою новітніх інформаційних медіа-засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alderson J.C. Diagnostic Foreign Language Proficiency : The Interface between Learning and Assessment / J. Charles Alderson. – L. : Continuum, 2005. – 283 p.
2. Allen K. Understanding Learning Styles : Making a Difference for Diverse Learners / Kelly Allen, Jeanna Scheve, and Vicky Nieter. – Huntington Beach : Shell Education, 2011. – 175 p.
3. Boeckmann K.B. Promoting Plurilingualism : Majority Language in Multilingual Settings / Klaus B. Boeckmann, Eija Aalto, Tatjana Atanasoska and Terry Lamb. – Council of Europe, 2012. – 90 p.
4. Grellet F. Writing for Advanced Learners of English / Françoise Grellet. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 137 p.
5. LeFever M.D. Learning Styles : Reaching Everyone God Save You To Teach / Marlene D. LeFever. – Colorado Springs : David C. Cook, 2004. – 255 p.
6. McCarthy B. Hold On, You Lost Me! Use Learning Styles to Create Training That Sticks / Bernice McCarthy and Jeanine O'Neill-Blackwell. – Alexandria : ASTD Press, 2007. – 141 p.
7. Scharle A. Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility / Agota Scharle and Anita Szabo. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 110 p.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Нигматуллина Р.И.

студентка II курса Научный руководитель: ст. преподаватель, Н.А.Головнева
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

На современном этапе развития общества перед школой стоит задача всестороннего развития личности ученика. При этом обучение должно обеспечивать духовно-нравственное и интеллектуальное развития обучающихся. Новые типы и виды учебных учреждений предоставляют значительные возможности в работе педагогов. В настоящее время, школа, где осуществляются современные подходы к обучению, ставит своей целью не только обучение детей с разными способностями, но и создание на уроках благоприятной творческой атмосферы, направленной на личностно – ориентированную модель обучения, которая утверждает ценность личности каждого ребенка.

Модель личностно-ориентированного обучения направлена на создание необходимых условий (социальных, психологических, педагогических) для раскрытия и развития индивидуальных качеств ребёнка.

Среди большого числа новаций, применяемых в системе образования, особое внимание уделяется таким технологиям, где педагог выступает не источником учебной информации, а является организатором и координатором творческого учебного процесса, направляет деятельность учеников в нужное русло, при этом учитывая индивидуальные способности каждого ученика. Среди подобных технологий наиболее известна технология личностно-ориентированного обучения. Данная технология стоит на одном из первых мест по значимости и связанными с нею ожиданиями по повышению качества образовательного процесса.

Теория и практика личностно-ориентированной технологии обучения разрабатывалась: А.В. Петровским, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и другими. Все педагоги – исследователи считают, что при личностно-ориентированном образовании на первый план выходит развитие личности обучающихся.

Учитель, работающий в личностно-ориентированной школе, вступает в новую для себя профессиональную позицию – быть одновременно и предметником, и психологом. Роль педагога заключается в умении профессионально использовать данные о ребенке в учебном процессе, создании разносторонней образовательной среды, с тем, чтобы дать каждому ребенку возможность проявить себя, так как не все учащиеся имеют одинаковый интерес к изучаемому предмету, у них разные способности, не каждый может проявить собственное “Я”.

В младшем школьном возрасте часто наблюдается эмоциональная уязвимость, неустойчивость самооценки. Подобные особенности чаще заметны на устных предметах: ученики уклоняются от ответов, не проявляют инициативы.

Использование технологий личностно-ориентированного обучения в подобных случаях даёт учителю возможность, учитывая индивидуальные особенности учеников, изменить форму уроков (например, проводить всевозможные беседы, дискуссии) в целях повышения продуктивности учебной деятельности.

Как известно, при осуществлении личностно-ориентированного подхода в

обучении необходимо опираться на субъективный опыт ученика, а также учитывать индивидуальную избирательность ученика к формам заданий, типу и виду изучаемого материала.

Нужно отметить, что педагоги постоянно ищут способы оживления урока, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи. Для повышения активности на уроках можно использовать разнообразные виды нестандартных уроков. Среди них можно выделить следующие: уроки-соревнования, уроки-аукционы, уроки-конкурсы, уроки-экскурсии.

К таким урокам нужно тщательно готовиться: давать предварительные задания, объяснять построение урока, роль и задачи каждого ученика; готовить наглядные пособия, карты, дидактический материал.

Правильная организация учебной деятельности на уроке способствует развитию творческого потенциала школьника, создает основу для самостоятельного успешного усвоения им новых знаний,

умений, компетенций, видов и способов деятельности, формированию активной жизненной позиции.

Таким образом, каждый ученик (в ЛОО обучении) - индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные качества самого ученика.

Список использованной литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – М.: Феникс, 2006. – 432 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогика. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: Академия, 2012. – 196 с.
3. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. – М.: Сфера, 2003. – 128 с.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 182 с.

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Шаргун Т. О.

кандидат педагогічних наук, доцент Львівська філія Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
ім. В. А. Лазаряна, завідувач кафедри гуманітарної
та соціально-економічної підготовки ЛФ

Ключові слова: залізнична галузь, становлення професійної підготовки фахівців залізничного транспорту, періодизація за освітньо-хронологічним принципом.

Keywords: the railway branch, the formation of the vocational training of railway transport

specialists, periodization by educational-chronological principle.

Оновлення змісту фахової освіти на основі історичного досвіду кращих традицій професійної підготовки протягом минулого століття сприяє формуванню залізничника, здатного до інновацій, творчості, орієнтованого на систематичне поповнення знань, їх оцінку і самооцінку.

Метою статті є висвітлення проблеми становлення професійної освіти фахівців залізничного транспорту у другій половині ХІХ століття на території України, більша частина території якої на той час входила до складу царської Росії.

Виклад основного матеріалу. Росія пізніше ряду інших країн стала на шлях капіталістичного розвитку. Ріст промислового і сільськогосподарського виробництва та експорту хліба після реформи 1861р. викликав різке збільшення об'єму перевезень, для здійснення якого виникла потреба у подальшій розбудові залізничної галузі. У південно-західній частині Російської імперії, на українських землях за період з 1865 по 1873 роки залізнична колія була прокладена до Одеси, Харкова, Києва, в межах Криворізького та Донецького регіонів. Це було зумовлено політичними та економічними вимогами часу [10]. Середній річний приріст залізниць Росії в цей період становив півтори тисячі

кілометрів, а з 1893 по 1897 р.р. – більше двох тисяч кілометрів [6, с. 5].

Петербурзький інститут Корпусу інженерів шляхів сполучення залишався до 30 років ХХ століття основною кузницею висококваліфікованих інженерних кадрів для залізниць. У 1864 році він став відкритим вищим навчальним закладом першого розряду з п'ятирічним строком навчання і почав називатися Інститутом Інженерів Шляхів Сполучення (ІШС) [6, с. 124], в якому мали змогу вчитися представники різних соціальних станів.

Протягом цього періоду інженерні кадри для будівництва та експлуатації залізниць поповнювалися в деякій мірі за рахунок Петербурзького технологічного інституту та Московського вищого технічного училища. Але вони не могли задовольнити масову потребу у кваліфікованих фахівцях через інтенсивне будівництво залізниць, тому виникла гостра необхідність заснування навчальних закладів залізничного профілю різного типу. Особливе місце займала підготовка спеціалістів середньої ланки.

Цю проблему детально досліджує у своїй роботі С. Богатчук [1, с.17-27]. Дороги та транспортні підприємства стали відкривати залізничні школи та технічні училища. У 1869 р. під керівництвом головного інспектора залізниць Дельвіга була

створена комісія для розгляду питання про підвищення технічного і професійного рівня залізничників. Вона розробила ряд пропозицій, зокрема, про набір і підготовку кваліфікованих техніків і машиністів з числа досвідчених фабрично-заводських робітників.

Незважаючи на певні фінансові труднощі, у 70-х рр. XIX ст. у Росії починають відкриватися технічні залізничні училища. Вони лише частково задовольняли потреби залізниць у кваліфікованих робітниках, спочатку надаючи перевагу підготовці машиністів паровозів, їх помічників та шляхових майстрів. Один із перших таких учбових закладів було відкрито 17 квітня 1869 року на ст. Єлець Орловсько-Грязьської дороги – Олександрівське технічне залізничне училище.

З 1870 р. першим в Україні почало працювати Харківське технічне училище, до якого приймали осіб віком від 13 до 19 років. Училище підготувало 100 спеціалістів для служби тяги та ремонту шляхів. З будівництвом Києво-Одеської залізниці (1870-1871 р.р.) подібні технічні училища було відкрито у Києві, Одесі. Програма навчання передбачала підготовку кваліфікованих робітників різних спеціальностей для обслуговування залізниці [9, с. 17-18].

У 1873 р. на ст. Ольвіопіль Херсонської губернії було відкрито залізничне училище для підготовки майстрів залізничного шляху [14]. З 1874 р. на його базі почало працювати технічне залізничне училище, випускники якого після трирічного теоретичного курсу повинні були два роки працювати на залізниці й лише тоді отримували свідоцтво про освіту [4, с. 213].

У 1878 р. Міністерство шляхів сполучення організувало з'їзд представників залізничних товариств та викладачів, на якому розглядалися найважливіші питання й проблеми навчальних закладів та були затверджені нормативи кількості навчальних годин, розподілу навчальних предметів. У серпні 1879 р. ці програми були затверджені міністром та вводилися в усіх залізничних училищах Росії [11, с. 9].

В Україні продовжували відкриватися нові залізничні училища, оскільки попит на кваліфікованих робітників не задовольнявся існуючими закладами. Так, у 1878 р. таке училище почало працювати в Кременчуці Полтавської губернії [15, арк.12-16]. У 1881 р. почало підготовку та перепідготовку технічного персоналу для залізниць Донецьке технічне залізничне училище у Луганську Катеринославської губернії [7, с. 130].

У Міністерстві шляхів сполучення продовжувалася робота із подальшого удосконалення технічної освіти. З 1881 до 1886 рр. розглядався проект «Положення про технічні залізничні училища», який згодом був затверджений Державною Радою. До технічних залізничних училищ, згідно з цим положенням, приймали лише громадян Російської імперії віком від 14 до 17 років. Обов'язковою умовою щодо зарахування до навчального закладу було закінчення міського училища або гімназії. Вступники складали іспити з математики та російської мови. Термін навчання в таких училищах тривав п'ять років. Після закінчення курсу трирічного навчання учні технічного залізничного училища одержували свідоцтва й направлялися на дворічну практику, під час якої набували відповідної спеціалізації.

З 1886 року всі існуючі навчальні заклади середньої ланки – державні та приватні залізничні училища – передані до відомства МПС, у структурі якого був створений навчальний відділ [6]. *Тож було здійснено галузеве підпорядкування навчальних закладів Управлінню шляхів сполучення.*

8 лютого 1888 р. по представленню Ради ППС було височайше затверджено Положення про техніків шляхів сполучення, в якому визначався порядок присвоєння цього звання і наданих їм прав. Для отримання звання техніка необхідно було мати середню освіту та здати спеціальний екзамен у спеціально назначених комісіях при інституті і управліннях округів шляхів сполучення. Пошукачі екзаменувалися по інженерному та архітектурному кресленню, геодезії,

елементарної механіки, архітектурі та будівельному мистецтву, основам практичної та будівельної механіки, складанню кошторису і технічної звітності. Щорічно звання техніка шляхів сполучення отримували від 10 до 45 людей. Наприклад, в 1900 р. з 58 осіб, які складали екзамени отримали звання техніка 43 [6, с. 126].

Залізничне будівництво в Російській імперії вимагало великої кількості робочої сили. Більше третини усього персоналу залізниць складали кваліфіковані кадрові робітники залізничних майстерень і депо. Наприкінці XIX – на початку XX ст. поповнення кадрів залізничників значною мірою відбувалося за рахунок їх сімей. На деякі залізничні вузли (Козятин, Жмеринка) наймали стрілочниками, ремонтниками, вузільниками, кондукторами виключно мешканців навколишніх сіл, які були менш вимогливими щодо умов праці та її оплати [5, с. 353]. На залізниці йшли працювати колишні солдати. У 1890 р. на Південно-Західній, Катерининській, Курсько-Харківсько-Миколаївській, Фастівській залізницях їх працювало 4,4 тис. осіб (із загальної кількості 15,6 тис.) [12, арк. 17].

З 1890 р. у м. Конотопі Курсько-Київської залізниці почало працювати технічне училище, рівень викладання в якому був досить високим. У 1890 р. у Жмеринці, а в 1898 р. у Фастові Товариство Південно-Західних залізниць відкрило двокласне залізничне училище. За програмою цих навчальних закладів учні вивчали Закон Божий, математику, літературу так само, як у початковій школі. Подібні училища відкривалися на ст. Ківерці (1899), на ст. Корсунь (1898), на ст. Вапнярка Південно-Західних залізниць. Ці училища утворювалися спеціально для дітей службовців за кошти залізниці [13, арк.2-7]. У 1896 р. за клопотанням правління товариства Лозово-Севастопольської залізниці для підвищення рівня кваліфікації кадрів було відкрите залізничне училище в Севастополі. Його випускники отримували спеціальність залізничних техніків-будівельників [8, с. 49].

В умовах гострої нестачі інженерних кадрів, у зв'язку з будівництвом Транссибірської магістралі в останнє десятиріччя XIX ст., у 1896 році для проведення проектних та будівельних робіт було засновано Московське інженерне училище Відомства шляхів сполучення. Це був закритий навчальний заклад МШС. Безпосереднім організатором училища і першим його директором був відомий вчений в галузі будівельної механіки, математики і гідравліки професор Петербурзького інституту інженерів шляхів сполучення Ф. Є. Максименко. Інспектором (проректором) училища став професор того ж інституту Л. Д. Проскураков. У серпні 1896 р. були проведені вступні іспити. Із 204 абітурієнтів зарахували 63 людини. 26 вересня відбулося урочисте відкриття нового учебного закладу [6, с. 128].

Отже, за період з 1870 до 1896 рр. в Україні було відкрито 9 технічних залізничних училищ, тоді як у Росії їх налічувалося 33 [2, с. 35]. До 1900 р. на Південно-Західних залізницях було відкрите 31 училище, де здобували освіту діти службовців. Малолітніх навчали основам грамоти, арифметики, а молодь готували до роботи на залізничному транспорті. Подібні училища засновувалися в Катеринославі, Полтаві, Кременчуці, Попасній та інших містах [3, с. 10].

Високі темпи розвитку промисловості на Півдні Росії в другій половині XIX ст. та поширення залізничного будівництва виявили необхідність утворення вищих технічних навчальних закладів в Україні. 14 березня 1897 р. Імператор видав наказ про відкриття у Києві політехнічного інституту. До вступних іспитів допускалися ті, хто мав атестат про закінчення гімназії та інших середніх навчальних закладів.

В результаті було засновано навчальні заклади залізничного профілю різного типу, створено мережу галузевих навчальних закладів та ступеневу систему підготовки фахівців. Революція на залізничному транспорті викликала революцію в галузевій освіті.

Періодизація за основними подіями у професійній підготовці фахівців залізничної галузі у другій половині XIX ст. (за освітньо-хронологічним принципом)

Дата	Професійна підготовка фахівців
1864	Петербурзький Інститут Корпусу інженерів шляхів сполучення став відкритим вищим навчальним закладом і почав називатися Інститутом Інженерів Шляхів Сполучення (ІІШС)
1869	під керівництвом головного інспектора залізниць Дельвіга створена комісія для розгляду питання про підвищення технічного і професійного рівня залізничників.
1869	відкрито Олександрівське технічне залізничне училище на ст. Єлець Орловсько-Грязьської дороги
1870	відкрито Харківське технічне училище
1870-1871	відкрито технічні училища у Києві, Одесі
1873	відкрито залізничне училище на ст. Ольвіопіль (Первомайськ) Херсонської губернії. З 1874 – на його базі технічне училище
1878	МШС проведено з'їзд представників залізничних товариств та викладачів, затверджено програми, які у серпні 1879 р. були затверджені міністром та вводилися в усіх залізничних училищах
1878	відкрито технічне училище в Кременчуці Полтавської губернії
1881	почало підготовку та перепідготовку технічного персоналу для залізниць Донецьке технічне залізничне училище у Луганську Катеринославської губернії
1881- 1886	у МШС розглядався проект “Положення про технічні залізничні училища”, який згодом був затверджений Державною Радою
1884	Почали видавались Збірники наукових праць ІІШС (ЗНП)
1882-1890	ІІШС виконував функції академії – наукового закладу післядипломної освіти в галузі інженерної справи. З 1890р. повернувся до випробуваних форм підготовки фахівців
1888	8 лютого по представленню Ради ІІШС було височайше затверджено Положення про техніків шляхів сполучення
1890	відкрито двокласне залізничне училище у Жмеринці
1890	відкрито технічне училище у м. Конотопі Курсько-Київської залізниці
1886	всі навчальні заклади середньої ланки передані до відомства МШС, у структурі якого був створений навчальний відділ
1896	23 травня відкрито Московське інженерне училище
1896	відкрито залізничне училище в Севастополі
1897	14 березня наказ Імператора про відкриття у Києві політехнічного інституту
1898	відкрито двокласні залізничні училища у Фастові, на ст. Корсунь, на ст. Вапнярка
1899	відкрито двокласне залізничне училище на ст. Ківерці

Джерело: розроблено автором

Висновки і пропозиції: У другій половині XIX – на початку XX століття сформувалась світова транспортна система залізниць, яка уявляла собою остов, опорний каркас світової економіки. Револьюційний розвиток залізниці зумовив заснування навчальних закладів залізничного профілю різного типу (в тому числі залізничні школи, ремісничі та технічні училища), створення та розвиток мережі галузевих закладів та ступеневої системи підготовки фахівців. У подальшій роботі

вбачаємо дослідження даної проблеми на теренах сучасної Західної України, яка на той період входила до складу Австро-Угорської імперії.

Література:

1. Богатчук С.С. Підготовка кадрів залізничників в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / С.С. Богатчук / Деякі питання нової історії України. – Київ, 2009. – С. 17–27.
2. Веселое А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. – М., 1961. – С. 35.

3. Вестник Екатерининской железной дороги. – 1914. – № 341. – С. 10.
4. Вестник Юго-Западных железных дорог. – 1906. – № 25. – С. 213.
5. Железнодорожное дело. – 1890. – № 4. – С. 353.
6. История железнодорожного транспорта России. Т. I.: 1836 – 1917 гг. / Г. М. Фадеев, С. В. Амелин, Ф. К. Бернгард и др.; под общ. ред. Е. Я. Красковского, М. М. Уздина. – СПб.: АО «Иван Федоров», 1994. – 336 с.
7. История рабочих Донбасса. В 2-х т. – Т. 1. – К., 1981. – С. 130.
8. Краткий исторический очерк учебных заведений ведомства Путей сообщения. – СПб, 1900. – С. 49.
9. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко – К., 1980. – С. 17 – 18.
10. Соловьева А. М. Железнодорожный транспорт в России во второй половине XIX века. – М., 1975.
11. Труды организационного комитета съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. – 5 секция. Средние и низшие технические училища Министерства Путей Сообщения. – СПб, 1890. – С. 9.
12. ЦДДА України. – Ф. 442. – Оп. 596. – Спр. 50. – Арк. 17.
13. ЦДДА України. – Ф. 707. – Оп. 221. – Спр. 97. – Арк. 2-7.
14. ЦДДА України. – Ф. 707. – Оп. 225. – Спр. 196. – Арк. 13.
15. ЦДДА України. – Ф. 730. – Оп. 1. – Спр. 205. – Арк. 12–16.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Марків М.І.

студентка II курсу, НУБіП України,

Рудницька Н. А.

викладач кафедри іноземної філології і перекладу НУБіП України.

У цій статті розглянуто деякі аспекти і проблеми впровадження дистанційної освіти, популярні освітні платформи та основні фактори, які гальмують впровадження повноцінного дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, web-технології, MOODLE, COURSERA, Академія ХАНА, PROMETEUS.

Keywords: distance learning, web-technology, MOODLE, COURSERA, Khan Academy, PROMETEUS.

Питання дистанційної освіти стоїть достатньо гостро в Україні, враховуючи необхідність вирішення складних економічних, політичних та соціальних питань у державі.

Актуальність дистанційної освіти полягає в тому, що забезпечує можливість навчатися тоді, коли зручно студенту або фахівцю, він сам обирає темп у встановлених рамках, місцезнаходження послуг, використовуючи при цьому свій час раціонально, так як не витрачає час на дорогу, опитування, тощо [1].

Дистанційне навчання – це сукупність сучасних технологій, які забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій від тих, хто навчає, тобто це можуть бути викладачі, тьютори чи політики до тих, хто навчається – це слухачі чи студенти [4].

Основною метою дистанційного навчання є дозволити вчитися всім бажаючим, тим, у кого є прагнення одержати професію або підвищити професійну кваліфікацію. Тому до контингенту потенцій-

них студентів дистанційної форми навчання можна віднести тих, хто часто перебуває у відрядженнях, військовослужбовців, людей з фізичними вадами, жінок у декретній відпустці, сюди можна також включити і тих, хто поєднує навчання та роботу, співробітників, які підвищують свою освітню кваліфікацію.

Користувачі дистанційних освітніх послуг бачать інтерес не тільки в бажанні отримати освіту, а й у тому, що інформаційні технології впроваджуються в наше повсякденне життя у зручній для них формі. Студенти, які навчаються дистанційно, більш самостійні, відповідальні, комунікабельні, не бояться приймати свої важливі рішення, мають індивідуальний підхід при вирішенні навчальних завдань, проявляють себе, самореалізуються, розуміють чіткість та важливість організації навчального процесу, швидко адаптуються до теперішніх змін, за рахунок чого швидше впливають у світ бізнесу. Забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів, використовуючи сучасні інформаційні технології, телекомунікаційні мережі, створює умови для реалізації

лізації громадянами своїх прав на освіту.

Ефективність дистанційного і дуально-го навчання полягає також в тому, що можливість навчатися дистанційно не обмежує можливості удосконалюватися і навчатися в професійній діяльності під час роботи на підприємстві [5].

Багато фахівців вважає, що цей рівень освіти цілком достатній і можливий для здійснення життєвих планів, а також отримані знання відповідають успішній роботі, адже найважливіший компонент дистанційного навчання – це створення практичних ситуацій під час навчального процесу [3].

Останнім часом у системі дистанційної освіти все більш популярні масові відкриті он-лайн курси MOOC (англ. MOOC – Massive open online course). Це дистанційні курси, які пропонують університети на спеціальних платформах. Прикладами найвідоміших платформ MOOC можуть служити Coursera, EdX, Udacity. Наприклад, проекти Udacity і Coursera були засновані з метою демократизації освіти на базі курсів Стенфорда, проект EdX на базі курсів Массачусетського технологічного інституту (MIT) і Гарварда [9].

Використання вищим навчальним закладом сучасних web-технологій в освітньому процесі – це запорука адекватності останнього сучасним вимогам ринку праці. І дистанційна освіта як раз і відповідає своїми ресурсами і можливостями, незалежно від того, як її розглядати – чи то як специфічну форму навчання, чи то як освітню технологію.

Так, НУБіП України почав впроваджувати дистанційне навчання ще на початку 2005 року завдяки освітній платформі Moodle.

MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це назва системи програмних продуктів CLMS, дистрибутив якої розповсюджується безкоштовно за принципами ліцензії OpenSource. Завдяки цій системі студент ознайомлюється з навчальним матеріалом дистанційно, через Інтернет, у вигляді

різного типу інформаційних ресурсів, таких як презентація чи відео, анімація чи текст. Кожен студент може пройти електронне тестування і виконувати завдання, після чого може надіслати викладачу на оцінення та згодом переглянути свій бал у електронному журналі обліку оцінок. Доступ на портал – персоналізований [6].

Також останнім часом стали достатньо популярними відкриті освітні платформи, які надають можливість безкоштовно і автономно здобувати знання з обраних дисциплін, такі як COURSERA, Академія ХАНА, PROMETEUS та інші.

COURSERA заснована професорами інформатики Стенфордського університету Ендрю Нг та Дафною Коллер у квітні 2012 року технологічна компанія, яка працює в галузі освіти та пропонує сотні безкоштовних онлайн – курсів користувачам з різних дисциплін, після чого передбачає отримання сертифікату про проходження даного курсу. Наразі платформа визнана як «Найкращий стартап 2012 року» за версією сайту TechCrunch, а її кількість студентів перевищила 10 мільйонів осіб [7].

Академія Хана створена педагогом Салманом Ханом у 2006 році некомерційна безкоштовна для всього світу освітня організація. Вона зосереджена на забезпеченні високоякісної освіти для будь-кого і будь-де, таким чином створюючи практичні заняття та даючи методичні матеріали для вчителів, а також відкриті лекції у YouTube [8].

PROMETEUS надає безкоштовний онлайн-доступ до курсів університетського рівня всім бажаючим ще з жовтня 2014 року, а також можливість розповсюджувати та публікувати такі курси провідним викладачам, компаніям та університетам. Цей український громадський проект також дає можливість на підготування до Зовнішнього незалежного оцінювання [10].

Якщо говорити про впровадження дистанційної освіти в освітній процес вищих навчальних закладів України воно гальмується низкою особливостей. Одними з яких

є вимоги до «віртуального» викладача, недосконалість організаційно-методичного забезпечення, проблеми з підготовкою викладачів та їх недостатньою кваліфікацією, фінансування програм даного типу, інформованість користувачів щодо програм дистанційного навчання [2].

Проте, дистанційна освіта є радикальним каталізатором змін у процесі надання освітніх послуг. Адже вона надає можливості залучити до навчання нові групи людей, змінює традиційну концепцію системи навчання, як у процесі передачі знань, так і при інтеграції результатів розвитку науки, технологій, виробництва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахмад І.М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1067>.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
3. Кузнецов Ю.Ф., Голубева В.П. Дослідження досвіду застосування дистанційних технологій навчання в умовах коледжу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/V/V-0-20.html>
4. Курлянд З.Н. Особливості дистанційного навчання // Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін, І. О. Бартенева, І. М. Богданова. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
5. Іщенко Т.Д., Рудницька Н.А. Інноваційні процеси в системі аграрної освіти України з урахуванням досвіду Франції // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2017. № 1 [Електронний ресурс] / Рудницька Н.А. / – Режим доступу: <http://www.xn--e1aajfpeds8ay4h.com.ua/menus/view/186/>.
6. Національний університет біоресурсів і природокористування України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/2390>
7. Coursera. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.coursera.org/>
8. KhanAcademy. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.khanacademy.org/about>
9. Pappano, Laura. The Year of the MOOC [Electronic resource] // The New York Times. – Nov. 2, 2012. – Mode of access: URL: nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html
10. PROMETEUS. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://prometheus.org.ua/>.

UDC 378.14: 811.111

BLENDED LEARNING IN HIGHER BUSINESS EDUCATION

O. V. Khmyzova

Ph.D. in Pedagogics (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Professional English Education Department, Petro Mohyla Black Sea National University,
Mykolayiv, Ukraine

Abstract. *Modern global workplace and leverage innovations in technology present complicated challenges for professionals. It is essential for educators to create learning strategy which takes into consideration people, interaction, time, location, and the tasks specific to business. The purpose of this paper is to analyze the main challenges facing blended learning in higher business education in Ukraine. The author concludes with discussion on different aspects of this process at different levels of analysis, including the individual, the institution and the environment.*

Keywords: blended learning, models of blended learning, higher business education.

The nature of learning in higher business education is changing – presenting both challenges and opportunities in the shape of colossal online resources and new methods of teaching. The concept of blended learning is facilitating the teaching and learning process using new channels and technologies for obtaining knowledge, conducting strategy and expertise effectively.

Researchers have already proposed a number of blended learning interpretations sharing the view that it involves mixes of online and face-to-face education, instructional modalities and methods. More specifically, blended learning is: education method which combines diverse education models and takes advantage from every sort of technology (R. Clark & R. Meyer, 2007) [1]; the range of possibilities presented by combining the Internet and digital media with established classroom forms that require the physical copresence of teachers and students (N. Friesen, 2012) [2]; a purposeful process of obtaining knowledge, skills and capabilities, mastering the ways of cognitive activity by the subject of learning and developing his/her creative abilities on the basis of the integrated and systematic use of traditional and innovative pedagogical technologies, information and communication technologies of learning by the principle of mutual complementarity in order to im-

prove the quality of education (Y. Tryus & I. Herasimenko, 2012) [3]; using the best delivery methodology(ies) available for a specific objective, including online, classroom-based instruction, electronic performance support, paper-based, and formalized or informal on-the-job solutions (J. Hofmann, 2014) [4].

Hence, it can be concluded that blended learning definition has a broad range of meanings in the current educational literature, and researchers tend to use this term contextually. As highlighted by N. Friesen (2012), the middle of the first decade of the 21st century marks a shift in its usage: the importance of blended learning definition in higher education (rather than industry and training) became clear, as did a broadly consensual understanding of its meaning [2]. Thus, as identified by H. Staker and M. Horn (2012) [5], blended learning is a formal education program in which a student learns at least in part through online delivery of content and instruction with some element of student control over time, place, path, and/or pace and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home.

The higher education system in Ukraine is undergoing significant reforms. Analysis of recent researches and publications has revealed contradictions between objective necessity of the nation state in adopting new

approaches to professional training and fragmented attention of educational theory and practice to this problem. Thus, the purpose of our research is to specify the main challenges facing blended learning in higher business education in Ukraine. The present paper incorporates studies on blended learning, spanning different aspects of this strategic process at different levels of analysis, including the individual, the institution and the environment.

Professional development is a lifelong process. Analyzing the experience of teaching Business English, we have considered it necessary to draw attention to some peculiarities of teachers and students using information and communication technologies in an educational process [6].

Blended learning does not follow a universal formula. There are four well-known models of this process [5, 8 – 15]: 1) *rotation model* – a program, in which online learning is combined with a range of face-to-face instruction in a cyclical manner. There are such sub-models: station rotation (a fixed schedule or the teacher's discretion among classroom-based learning modalities); lab rotation (a fixed schedule or the teacher's discretion among locations on the brick-and-mortar campus), flipped classroom (a fixed schedule between face-to-face teacher-guided practice (or projects) on campus during the standard school day and online delivery of content and instruction of the same subject from a remote location after school), and individual rotation (an individually customized, fixed schedule among learning modalities, at least one of which is online learning); 2) *flex model* – an individually customized, fluid program, in which students are engaged primarily online, but under the supervision of a teacher who is physically present; 3) *self-blend model* – describes a scenario in which students choose to take one or more courses entirely online to supplement their traditional courses and the teacher-of-record is the online teacher; 4) *enriched-virtual model* – a whole-school experience in which students divide their time between attending a brick-and-mortar campus and learning remotely using online delivery of content and instruction.

Thus, to improve the quality of higher business education in Ukraine it is imperative for higher

education institutions to train professionals in accordance with modern teaching and learning strategies. It is highly important for teachers and students to be considerate to the main challenges facing both business issues and professional education process. For example, *key challenges* facing educators in designing and implementing blended learning, as identified by J. Hofmann (2014) [4], can be grouped into three categories: *technical*, *organizational*, and *instructional* ones. Thus, the technical challenges are concerned with ensuring participants can successfully use the technology and resisting the urge to apply technology simply because it is available. Organizational challenges touch upon overcoming the idea that blended learning is not as effective as traditional classroom training; redefining the role of the facilitator; managing and monitoring participant progress. Instructional challenges interfere with looking at teaching methods/forms, not just the content; matching the best delivery medium to the performance objective; keeping online offerings interactive; ensuring participant commitment and follow-through; ensuring all the elements of the blend are coordinated [4]. Also the choice of delivery platform and software can influence what instructional methods and media elements can be included in the course [1].

More specifically, to construct strong online learning environment teachers should combine such components as face-to-face education, synchronous conversations, and asynchronous interactions [7]. Blended learning strategy has a student-centered approach, and varies according to the course, the year level, students' characteristics and learning outcomes. Its development may have five phases: needs assessment, instructional design, content creation, delivery methods, and evaluation strategies [8].

English language or business courses can be blended in many ways and for many reasons. To establish strong blended learning environment teachers may follow instructions proposed by H. Wolpert-Gawron (2011) [7]: 1) face-to-face or real-time first class; 2) real-time assessments and available choice of face-to-face or online tests; 3) synchronously conducted class multiple times; 4) differentiation of content delivery and discussion methods; 5) limited class size in order to provide necessary feedback and individualization to students.

On the market today there are no standard tools that enable learning professionals to develop optimal blends. Now teachers have a variety of choices which include delivery platforms and software for online learning; classroom (live or virtual), workshops (live or virtual), books (hard copy or virtual), websites, online advertisements, simulations, and other ones. However, some researchers and businesses [1; 3; 6 – 8] have already developed their own methodologies to standardize training delivery using a number of criteria to determine combinations of online and face-to-face education, instructional modalities and methods. Obviously, good blending is about establishing a balance between the instructional modalities for the learner and the learning objectives. Blended learning presents the best of online and face-to-face education by allowing students to choose their own learning trajectories and affords them greater flexibility and convenience. By mixing traditional tools with new ones, there are synchronous (real time) and asynchronous (different time) instructional methods [9].

To design a *blended-learning English language course* for Ukrainian universities it is essential to take into consideration such issues as: *target audience* (students' backgrounds, demographics, psychographics, professional skills and learning styles); *desired learning outcomes* (professional competences); time available for learning; *content of training* (tasks, interaction, instructional modalities and methods); *evaluation* (timely, clear and concise feedback); *context of training* (the accessibility of technology, location, availability of training resources).

Hence, it can be concluded that blended learning approach provides more accessible, interactive, efficient, flexible, and varied education process for teachers and students. The key concept of blended learning is in the usage of technology aided learning methods in addition to the existing traditional

classroom learning. Thus, to train business professionals for success in an environment of globalization, decentralization, rapid changes in technology and shifting leadership competencies, blended learning strategy should be adopted in the higher education system in Ukraine.

References

1. Clark R. T. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning [2nd Edition] / R. T. Clark, R. E. Meyer. – San Francisco: Pfeiffer, 2007 – 496 p.
2. Friesen N. Report: Defining Blended Learning [Electronic resource]. – Mode of access: http://learning-spaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NE.pdf
3. Триус Ю. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск III. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 299–308.
4. Hofmann J. Top 10 Challenges of Blended Learning (and Their Solutions!) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning>
5. Staker H. Classifying K–12 Blended Learning / H. Staker, M. Horn [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
6. Хмизова О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні ділової англійської мови у вищій школі / О. В. Хмизова // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 233. Том 245. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – С. 34 – 39.
7. Wolpert-Gawron H. Blended Learning: Combining Face-to-Face and Online Education. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.edutopia.org/blog/blended-online-learning-heather-wolpert-gawron>
8. Blended Learning Methodology. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://web.archive.org/web/20040607002543/http://www.sselearn.com:80/blendedLearning.aspx>
9. Woodall. D. Blended Learning Strategies: Selecting the Best Instructional Method. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.skillssoft.com/assets/white-papers/blended_learning_strategies_wp.pdf

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ БІОФІЗИКИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ В ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ВУЗІ

Стрілкова Т. О.

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри фізики
Національний фармацевтичний університет, м. Харків, Україна

Санін С.І.

кандидат фізико-математичних наук, викладач кафедри фізики
Національний фармацевтичний університет, м. Харків, Україна

Метою роботи є підвищення ефективності методик викладання, на основі використання інформаційних технологій при організації аудиторної та самостійної роботи іноземних студентів.

Відповідно до навчального плану курс «Біофізика, фізичні методи аналізу» викладається на першому курсу і є однією з фундаментальних загальноосвітніх дисциплін, що складають теоретичну основу підготовки фахівців вищої кваліфікації для фармації. Даний курс включає цикл лекцій, практичних занять, семінарів та самостійну роботу студентів. Вивчення даної дисципліни формує у студентів основні уявлення про основні фізичні закономірності, що лежать в основі механічних, термічних, електричних, магнітних, спектральних, поляризаційних та інших фізичних методів дослідження різних властивостей лікарських засобів. В даному курсі студенти вивчають основні фізичні явища та процеси, на яких ґрунтується життєдіяльність та формуються вміння розв'язувати фізичні та біофізичні завдання. Для іноземних студентів при вивченні даного курсу ставиться завдання підготовки до подальшого навчання для отримання бажаної спеціальності, розвитку мови й соціальної адаптації.

Важливим елементом навчання є лекційні заняття з поглибленим вивченням фізичної та біофізичної термінології. Однак іноземні студенти на першому курсі досить важко сприймають лекційний матеріал. Вони відчувають труднощі,

пов'язані з недостатнім знанням мови, і не мають можливості швидко конспектувати лекції. Таким студентам необхідно додатковий час на осмислення досліджуваного матеріалу.

Провідне місце при вивченні курсу займають практичні заняття. Методика навчання на практичних заняттях для студентів як близького, так і далекого зарубіжжя, спрямована на об'єднання знань студентів, отриманих в рідній країні з українськими стандартами вищої школи.

При відсутності єдиної методичної системи навчання викладачі біофізики відчують певні труднощі при організації та проведенні навчальних занять для студентів з іншою етнокультурою. Наприклад, як методично грамотно організувати навчальне заняття, розкрити індивідуальні особливості студентів іноземців, подолати мовний, психолого-педагогічний, соціальний та інші бар'єри в процесі навчання.

Для сучасної вищої школи необхідно використання викладачами різних додаткових форм і методів навчання, заснованих на інформаційних технологіях. Одним із шляхів, спрямованих на підвищення ефективності навчання при вивченні біофізики є використання наочних засобів, наприклад, відеофільмів і презентацій. Це підвищує мотивацію і зацікавленість студентів до досліджуваного курсу, полегшує процес термінологічної адаптації та асоціативного мислення. Підвищити ефективність викладання курсу біофізики іноземним студентам дозволять деякі елементи

дистанційного навчання, що використовують інтерактивні форми. Дистанційне навчання – одна з найбільш популярних форм навчання у світі, забезпечує успішну взаємодію викладача зі студентами на різних етапах навчання.

Крім того для іноземних студентів як близького, так і далекого зарубіжжя повинні бути підготовлені спеціально адаптовані навчальні посібники, що враховують базову по предмету та мовну підготовку студентів. У посібник повинні бути включені й тлумачні термінологічні словники, що описують термінологію.

Розробка навчального посібника у вигляді інтерактивного підручника і твердої копії робочих матеріалів спрямована на облік ментальності іноземного студента, поєднання різних методик адаптації студентів, як до предмету, так і до мовної термінології. Це дозволить:

- скоротити різницю базової підготовки;
- сформулювати у студентів навички самостійної роботи;
- зменшити труднощі при засвоєнні термінології;
- підвищити ефективність викладання.

Література:

1. Білоус О.А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю. Вісник психології і педагогіки. – 2012. – Вип. 7.
2. Коробкова С.А. Концептуальні підходи до навчання фізики іноземних студентів медичного вузу: монографія. Волгоград: Вид-во ВолДМУ, 2015. 340 с.
3. Худобина О.Ф. Психологічні бар'єри і фактори їх подолання в процесі білінгвального навчання в вузі (на прикладі навчання іноземних студентів – медиків): монографія. Волгоград: Вид-во ВолДМУ, 2013. 224 с.
4. Коробкова С.А. Опыт обучения физике иностранных студентов в медицинских вузах России Политематический журнал научных публикаций «ДИСКУССИЯ». Выпуск: № 11 (63) декабрь 2015 Рубрика: Педагогические науки.
5. Захарова В.Н. Диференційований підхід при навчанні фізики іноземних студентів підготовчого відділення. Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі: матеріали міжнародного науково-практичного семінару, Суми, 28-29 лютого 2012 рік.
6. Оспанова Т.С. Особливості навчання студентів – медиків. П'ятий національний конгрес з біоетики, Київ, 23-25 вересня 2013 р. / Національна академія медичних наук та ін. – К., 2013. – С. 164-165.
7. Стрелкова Т.А. Ромоданова Э.А., Сапрыкина М.А. Использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов 11-я Международная междисциплинарная научно-практическая школа-конференция „Современные проблемы науки и образования”, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна 2011, 1-10 травня, С. 210-220.
8. Стрелкова Т. А., Тиманюк В. А., Ромоданова Э. А. Динамическое обновление содержания образования как средство управления качеством медико-биологического и фармацевтического образования Международная научно-практическая конференция «Теория и практика освіти в сучасному світі» м. Чернівці, 13-14 листопада 2015 р.
9. Стрелкова Т.О., Фролова Н.О., Стороженко І.П., Ромоданова Е.О. Вплив інформаційних технологій на якість сучасної фармацевтичної освіти Pedagogica. Nowoczesne badania podstawowe I stosowane. Sopot, 29.04.2017 – 30.04.2017, pp. 62-63.

МОДЕЛЮВАННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

Почуєва Ольга Олексіївна

к. пед.н. викладач кафедри педагогіки та іноземної філології Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, м Харків, Україна

У статті представлені теоретичні та практичні основи моделювання соціально-освітніх систем в науковій літературі. Моделювання є джерелом наукових методів для вивчення пізнання і її Центрального методичного інструменту, суть якого полягає в створенні спеціальної моделі, яка відтворює основні риси оригіналу, і проведення з ним необхідних досліджень. Як один з методів наукового дослідження широко використовуються в навчанні. Метод моделювання є інтегративний; вона дозволяє поєднувати теоретичні та емпіричні педагогічні дослідження, яке сприяє поєднанню в процесі вивчення педагогічного експерименту об'єкта з побудовою логічних структур і наукових абстракцій.

Ключові слова: модель, моделювання, принципи, прогнозування і моделювання процесів, проектування, експертне оцінювання.

The article presents theoretical and practical foundations of modelling socio-educational systems in the scientific literature. Modeling is a source of scientific methods for the study of cognition and its Central methodological tool, the essence of which is to create a special model that reproduces the main features of the original, and carrying with him the necessary studies. And being one of the methods of scientific research is widely used in teaching. The method of modeling is integrative; it allows you to combine theoretical and empirical pedagogical research that is conducive to the combination in the course of studying of pedagogical object experiment with the construction of logical structures and scientific abstractions.

Keywords: model, modeling, principles, forecasting and modeling processes, designing.

Постановка проблеми Сучасні виклики часу та реформування освітньої галузі вимагає більш активно застосувати засоби педагогічного моделювання і проектування освітніх систем що сприятиме підвищенню якості освіти. Сьогодні як ніколи зростає потреба у випереджувальному моделюванні педагогічних процесів, оскільки необхідно постійно та системно змінюватися з метою забезпечення якості освіти та конкурентоспроможності навчального закладу. З огляду на це саме педагогічне моделювання, розроблення і реалізація моделей інноваційних закладів освіти стають потужними механізмами визначання і досягнення нової якості вищої освіти. Та сприятиме досягненню якісно нового рівня освітньої діяльності, адже інноваційний розвиток систем ви-

щої освіти передбачає розвиток кожного вищого навчального закладу.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Моделювання є вихідним методом наукового дослідження суть якого полягає в заміщенні об'єкта спеціальною моделлю, що відтворює головні особливості оригіналу, та проведенні за його допомогою необхідних досліджень.

У більшості літератури з управління, моделювання визначається як робочий інструмент, що дозволяє прогнозувати та програвати можливості та наслідки різних варіантів нововведень, а також чіткіше побачити внутрішню структуру об'єкта або процесу, сукупність діючих чинників, та на підставі виявлених тенденцій розвитку екстраполювати їх у майбутнє [3, 8, 12, 13, 17].

Науковці С. Батищев, В. Введенський, В. Горб, В. Давидов, А. Дахін, Б. Динін, Є. Зеєр, І. Зязюн, С. Сисоева, Г. Суходольський, Н. Тализіна, А. Яковлева та ін. досліджували моделювання як метод проектування освітньої мети. Проблему моделювання професійної діяльності в контексті опрацювання її змісту, форм і методів вивчено в працях В. Андрєєва, Б. Глинського, Д. Григор'єва, Б. Динамова, Г. Єльнікової, Л. Сігаєвої, А. Киверялга, В. Лозовецької, Є. Максимової, В. Маслова, В. Пікельної, В. Семиченко, С. Сисоевої, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, В. Смирнова, М. Таланчука, Д. Чернилевського, М. Чумакової та інших. Дослідженню можливостей моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем, професійної діяльності присвячено численні наукові праці, зокрема С. Архангельського, Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, Н. Тализіної, де обґрунтовано різні підходи до моделювання та доведено важливість використання цього методу у вивченні освітніх процесів.

Метою статті є визначення основних теоретичних та практичних механізмів моделювання соціально-педагогічними системами, обґрунтування її ефективності.

Викладення основного матеріалу. Моделювання, будучи одним з методів наукового дослідження, широко застосовується у педагогіці. Метод моделювання дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

М. Люшин визначає моделювання як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) у цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку. Моделювання здійснюється на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання із урахуванням

закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта [12].

Спираючись на дослідження В. Пікельної, В. Маслов, доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву [19].

Основним призначенням моделювання є передбачення мети, змісту та технології майбутньої інформації, а також її відображення у певній формі і моделі найбільш адекватної системи, об'єкта, процесу тощо, які підлягають управлінню.

Найбільш повним, на наш погляд, визначенням моделювання, дає Г. Суходольський, який трактує його як процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами, основним поняттям методу моделювання є модель [16].

Н. Клокар розуміє моделювання як метод пізнання, що складається з процесу створення, дослідження та використання моделей. Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається як:

- дослідження об'єктів пізнання на їх моделях;
- побудова моделей реально наявних предметів і явищ (живих організмів, суспільних систем, різноаспектних процесів і т. ін.);
- педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей [5].

Г. Єльнікова розуміє моделювання як процес:

- що здійснюється на основі теорії систем і має творчий характер. Неодмінною рисою моделей є володіння певною структурою. Основна вимога до моделей – можливість використання для вивчення або перетворення реального світу;
- що містить алгоритм, який дозволяє розробляти «структуру особистості»,

«структуру суспільної системи», «структуру взаємин»; у таких моделях відбиваються зв'язки-відносини, соціально-економічні протиріччя, що вимагає постійного управлінського впливу (зовнішнього і саморегулюючого);

- що починається з визначення мети, основними цілями якого є трансформація соціально значущих цілей навчального закладу у мотиви діяльності науково-педагогічних працівників, їх професійні потреби; при цьому стратегічні цілі декомпонуються на тактичні завдання, утворюючи дерево цілей; на основі стратегічних і тактичних цілей функціонування систем, об'єктів розробляються організаційні структури й цільові програми діяльності;
- що пов'язаний з програмуванням діяльності підсистемних структур на основі виявлення найбільш значущих для функціонування системи «зв'язків-відносин»; що слугують одночасно «інформаційним пульсаром» з прямим та зворотним зв'язком;
- який включає конструювання моделей з урахуванням реальних властивостей систем-оригіналів, а сама модель є опосередкованим джерелом інформації [6].

На підставі наведених тверджень науковців, моделювання визначаємо як метод наукового дослідження, що полягає в побудові моделі досліджуваного об'єкта та вивченні його структури, функцій компонентів та призначення.

Моделювання як основа методологічного принципу і метод наукового пізнання дозволяє через ідеально створенні системи й структури визначити оптимальні напрями управлінської діяльності для прийняття адекватних рішень за конкретних умов.

Процес моделювання здійснюється за такою послідовністю його етапів як:

- 1) з'ясування і чітке формулювання дослідницького чи іншого завдання, для вирішення якого започатковано моделювання;

- 2) визначення меж об'єкту, який підлягає модельному опису й дослідженню з метою вирішення поставленого завдання;
- 3) вибір змінних, що входять до складу моделі;
- 4) вибір класу та способу формування моделей за критерієм її якості
- 5) формування моделі, її перевірка досвідом в умовах вирішення безпосереднього завдання та корегування моделі;
- 6) використання моделі за її безпосереднім призначенням;
- 7) перенесення результатів на оригінал.

Моделювати педагогічну систему – означає актуалізувати її сутнісні ознаки, виявляти і посилювати ціннісно-сміслові домінанти розвитку освітнього середовища як простору життя [12].

Побудова педагогічної моделі дуже подібна до управлінського циклу і відбувається за допомогою: визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату.

О. Дахіним у своїх дослідженнях під педагогічною моделлю розуміє логічно послідовну систему відповідних елементів які включають: цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління, навчальним процесом, навчальних планів та програм. Завданням цієї моделі є допомога у побудові навчальних планів, і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо [1]. Тобто автор визначає модель як штучно створений об'єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює в більш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта.

Моделювання і використання моделей органічно пов'язано із прогнозуванням. Але модель не лише забезпечує прогноз,

вона роботи його повнішим на підставі історичного досвіду, інтерпретованого на засадах ретроспективного аналізу, експертних оцінок, виявлених тенденцій на майбутнє із урахуванням сучасних викликів.

Педагогічний зміст моделі полягає у тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати, умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається.

Будучи універсальними загальнонауковим методом, моделювання відіграє найважливішу роль у розробці методики та проведенні модельних експертиз та експериментів.

Результатом моделювання є модель. У більшості термінологічно-довідкової літературі модель визначається як аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагменту природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення оригіналу. Або модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язку і відносини між елементами цього об'єкта [18, 19].

В енциклопедії освіти, за редакцією В. Кременя, модель – уявна або матеріально-реальна система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Одна з основних вимог, що висуваються до моделей – вимога адекватності, тобто її відповідності реальній дійсності за основними, суттєвими властивостями, параметрами [10].

Словник з соціальної педагогіки визначає модель як уявний або умовний образ, аналог якого об'єкта, процесу або явища, що відтворює в символічній формі їх

основні типові риси; формалізована теорія, на основі якої може бути зроблено ряд припущень; символічне зображення структури, типу поведінки і зразків взаємодії в соціальних процесах; стандарт для вимірювання відхилень реальних процесів від передбачуваних [23].

Детально сутнісні характеристики поняття «модель» та процесу моделювання розкрито у дослідженнях В. Пікельної. Автор стверджує, що неодмінною рисою моделей є те, що вони мають певну структуру. Аналізуючи роботи даного автора, можна зробити деякі узагальнення:

- особливістю моделі є висока вибірковість стосовно інформації, яка використовується;
- основною вимогою до моделей є можливість використання для вивчення або для перетворення реального світу;
- ознаками моделі є об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу [19].

М. Люшин, відзначає, що ідеалізовані моделі об'єктів, явищ, процесів застосовуються майже в абсолютній більшості досліджень, які використовують системний підхід, оскільки відомо, що будь-яка система моделюється [12].

Загальноприйняте, що моделі умовно можна розділити на три види:

- фізичні (що мають природу, схожу з оригіналом);
- математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливо математичний опис поведінки оригіналу);
- логіко-схематичні (конструюються з спеціальних знаків, символів і структурних схем). Між названими типами моделей немає жорстких кордонів. Педагогічні моделі, в основному, входять у другу і третю групу перерахованих видів.

У сучасній науковій літературі існує певна класифікація типів моделей які дозволяють усвідомити різне призначення та специфіку побудови моделей, а саме:

- описовими, статичними, динамічними, історичними, емпіричними, нормативними;

- фізичними (мають подібну з оригіналом природу);
- матеріально-математичними (їхня фізична природа відрізняється від прототипу);

Модель у контексті може бути:

- повністю або частково описовою (найчастіше вона є текстом, що розкриває принципи перетворення, його етапів і технології, зв'язків між проблемою, змістом, способами його трансформації і результатами);
- структурною (ієрархія елементів системи);
- функціональною або функціонально-динамічною (використання схем, порівняльних таблиць, розкриття зв'язків між елементами, способів функціонування системи);
- евристичною (дає можливість виявити нові зв'язки і взаємозв'язки);
- інтегрованою (містить компоненти декількох або всіх видів моделей).

Узагальнюючи представлені типи можна констатувати, що між типами представлених моделей немає чітких меж.

За своєю сутністю педагогічні моделі відносяться до матеріально-математичного або логіко-схематичного типу моделей [24].

За характером створювання моделей прийнято розрізняти два основних способи моделювання:

1) предметне моделювання, під час якого дослідження проводиться на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта;

2) знакове (інформаційне) моделювання, під час реалізації ідеальними моделями слугують схеми, креслення, графіки й формули, запропоновані в деякому алфавіті.

У зв'язку з цим, за формою представленні інформації всі існуючі моделі як засоби моделювання поділяються на два укрупнених класи:

1. Матеріальні моделі:

- геометричні подібні – відтворюють

просторові-геометричні характеристики оригіналу;

- субстатно-подібні – відтворюють із масштабуванням у просторі й часі властивості й характеристики оригіналу тієї ж природи, що і модель;
- аналогові ізоморфні – відтворюють дослідження властивості й характеристики об'єкта-оригіналу в моделюючому об'єкті іншої природи на основі будь-якої системи прямих аналогів або на основі аналогії формально описаних властивостей.

2. Ідеальні моделі:

- неформалізовані моделі – система уявлень про оригінал, що складається з мислень індивіда;
- частково формалізовані – вербальні, графічні моделі;
- цілком формалізовані моделі – математичні та інформаційні моделі які будуються на штучних алгоритмічних мовах [20].

Проектування спрямовано на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою його більш глибокого осмислення. Компонентами проектної діяльності можуть виступати конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, які об'єднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

Педагогічне проектування – це діяльність суб'єкта/суб'єктів освіти, спрямована на конструювання моделей перетворення педагогічної дійсності. Сутність педагогічного проектування полягає у виявленні та аналізі педагогічних проблем і причин їх виникнення, побудові ціннісних засад і стратегій проектування, визначення цілей і завдань, пошуку методів і засобів реалізації педагогічного проекту.

У теорії педагогічного проектування виділяють:

- прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей;
- концептуальну модель, засновану на

інформаційній базі даних і програми дій;

- інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати кошти виконання;

- модель моніторингу – для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів;

- рефлексивну модель, яка створюється для вироблення рішень у разі виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій [8].

Реалізація інтегративної функції педагогіки, пов'язаної з використанням знань, запозичених з інших наукових дисциплін, виступає як один з методологічних умов моделювання в освіті. Будь-які судження про у такому складному питанні, як модель наукової діяльності, повинні бути засновані на глибокому аналізі.

Для запровадження в практичну діяльність розробленої моделі необхідно здійснити її експертне оцінювання та експериментально перевірити її результат. Розглянемо поняття експертного оцінювання та виділимо сутнісні аспекти експериментальної перевірки.

Загальновідомо, що експертиза (expertus – досвідчений, знавець) – це розгляд, дослідження, а експерт є фахівцем з якихось справ, питань, що потребують спеціальних знань. У найбільш загальному вигляді експертиза – це спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків не тільки стосовно того, що вже відбулося, але й того, що очікується, має або може відбутися; це спосіб пізнання певної реальності у тих випадках, коли ця реальність не піддається прямому вимірюванню, обрахуванню і взагалі якому завгодно об'єктивному дослідженню [18, 23, 26].

У енциклопедії з освіти експертиза визначається як цілісна науково-пізнавальна чи кваліфікаційна процедура, що передбачає комплексне констатуюче вивчення явища, процесу, умов існування чи перебігу явищ, що обираються предметом експертизи [5].

Соціологічний словник надає нам наступне визначення експертизи – це спеціальне

компетентне дослідження якого-небудь питання, що вимагає спеціальних знань та подання мотивованого висновку [23].

Словник сучасних психолого-педагогічних термінів експертизу визначає як розгляд, вивчення яких-небудь питань, проблем, рішень. Які вимагають спеціальних знань для представлення за ними мотивованого, аргументованого висновку, наукового обґрунтування [26].

Класифікацією експертизи займалися В. Лисичкін, В. Горелов, Г. Тейл, Ф. Глазовський. Проте донині не створено жодної загальноприйнятої класифікаційної системи. Визнаючи експертизу науковим методом і зважаючи на її зв'язок із певними сторонами людської діяльності, можна стверджувати, що кількість типів експертизи відповідатиме кількості наукових напрямів.

Отже, під експертизою ми розуміємо компетентне дослідження, яке передбачає вивчення та узагальнення певних явищ, питань процесів тощо.

Експертне оцінювання є вихідним положенням для проведення експертизи та прогнозування шляхів розвитку системи освіти взагалі й прийняття державних та регіональних програм зокрема.

У словнику-довіднику з педагогіки експертна оцінка визначається як експертне судження, вираз в кількісній або якісній формі. Можливі індивідуальні, групові та колективні експертні оцінки. Індивідуальні оцінки можуть бути отримані за допомогою ранжирування, бальної і парних оцінок. Для отримання узагальненого судження експертів. Перевірки узгодженості ранжіровок використовують коефіцієнт рангової кореляції Спірмена чи коефіцієнт конкордації [18].

О. Боднар та Ю.Бугай зазначають, що адекватне експертне оцінювання засновується на умінні розчленовувати систему на підсистеми, блоки, компоненти, враховувати їх взаємозв'язки, а також на усвідомленні того, що цілісність системи породжує якісно нові властивості, які відсутні в її компонентах [1].

У практиці оцінювання результатів освітньої діяльності існує два основних підходи: інспекторське і експертне, але сучасна наукова педагогічна думка пропонує виділяти ще гуманітарну експертизу (додаток Р).

У педагогічній сфері найчастіше застосовується науково-педагогічна експертиза. Це пов'язано насамперед з необхідністю компетентного оцінювання стандартів освіти, наукових досліджень, науково-методичної літератури для навчання.

Педагогічна експертиза це комплексне вивчення особливостей і умов функціонування складових та елементів педагогічного впливу, педагогічної взаємодії, педагогічного процесу. Обов'язковою складовою проведення експертизи є програма, що визначає предмет, мету, цілі, завдання, засоби, умови та терміни її проведення. Для реалізації експертизи залучається чи формується колектив експертів (постійний чи тимчасовий), фах, кваліфікація і досвід яких відповідає меті проведення експертизи [24].

Педагогічна експертиза – аналіз та оцінка функціональної ефективності структурних елементів школи, складання проекту їх розвитку і плану його впровадження у практику роботи навчального закладу [17].

Метод педагогічної експертизи описаний у літературі щодо організації досліджень такими авторами, як: М. Архангельський, О. Боднар, Г. Воробйов, В. Зверева, О. Касьянова, В. Черепанов та інші.

О. Мармаза визначає наступні кроки проведення педагогічної експертизи: формування групи експертів; визначення мети роботи експертної групи; вибір правил, способів оцінки, статистичної обробки та узагальнення інформації; визначення критеріїв експертизи; проведення процедури експертизи; заповнення протоколу результатів експертизи [13].

Грунтовно питання педагогічної експертизи розкрито в роботах

О. Касьянкової. У своїй дослідженні науковець звертає увагу на те, що експерти-

зу можна розглядати у двох контекстах:

– перший – у контексті дельфійського методу експертних оцінок й різновидів, які ґрунтуються на опитуванні спеціально відібраних експертів, їх математично-статистична обробка й наступне коригування експертами своїх оцінок для отримання узгодженої узагальненої оцінки;

– другий контекст розгляду – сама діяльність людини, яка займає позицію експерта, її мета, цінності, розумові процедури, що дозволяють їй зробити експертний висновок, у тому числі пов'язаний з різними аспектами освітньої діяльності [24].

Суть науково-педагогічної експертизи розкивають три значення (за Ю. Бугай, О. Боднар):

– розгляд педагогічних явищ, процесів, проблем. Результатів педагогічної діяльності, а також прогнозування розвитку системи освіти, експертне оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих варіантів організації освітнього процесу з метою поліпшення якості й відновлення змісту освіти, надання консультативної допомоги авторам і колективам освітніх закладів;

– комплекс науково-дослідницьких процедур, спрямованих на одержання від експертів інформації, її аналіз і узагальнення з метою прийняття компетентних рішень у галузі управління закладами освіти [1].

Основні етапи експертизи пов'язані зі збиранням даних проведенням дослідницької роботи й експертним оцінюванням, аналізом наявного матеріалу. Технологія експертизи, використання сукупностей методів і критеріїв оцінювання залежать від характеру експертизи, галузі її застосування.

Для проведення педагогічної експертизи найчастіше в педагогіці використовують методи експертних оцінок. Ці методи виявляються у виведенні заключного колективного судження про педагогічний об'єкт. Для його отримання створюється група кваліфікованих експертів, визначаються правила та одиниці оцінювання (рівень, бал, ранг тощо) [16].

Методи експертного оцінювання – це спосіб прогнозування та оцінки майбутніх результатів дій на основі прогнозів фахівців [15].

Експертна оцінка – різновид непрямого спостереження. Інформація до дослідника надходить від компетентних осіб, які за певними правилами оцінюють аспекти явища та ознак педагогічної практики. Метод передбачає використання різних оцінних шкал, що відкриває для дослідника можливість застосувати апарат математико-статистичного опрацювання матеріалу.

Ми погоджуємось з визначенням О. Боднар, що метод експресного оцінювання допомагають аналізувати складні педагогічні процес, явища ситуації, які характеризуються переважно якісними, неформальними ознаками [1].

Існує декілька класифікацій методів експертних оцінок, але найчастіше в педагогіці для проведення експертної оцінки, експертні методи поділяються на дві групи – індивідуальні та колективні.

Найбільш поширеними методами дослідження є анкетування, інтерв'ю, Дельфі, кваліметрії. Це пов'язано із тим, що експертиза розробленої моделі проводиться вперше і для отримання об'єктивної оцінки нам необхідно, щоб поінформованість експертів про можливості один одного була обмеженою [9].

Суть методу Дельфі полягає в послідовному анкетуванні думок експертів з різних галузей. Мета методу – створення ретельно скоригованих програм послідовних індивідуальних опитувань, спрямованих на зменшення групового впливу, який виникає в ході спільної роботи спеціалістів.

Метод кваліметрії є основним методом експресної оцінки, розробленої нами моделі, який ми використовуємо для нашого дослідження. Кваліметрія – галузь науки, що об'єднує методики кількісної оцінки якості продукції. Об'єктом кваліметрії може бути будь-який предмет або процес [4].

За визначенням Г. Єльнікової кваліметрія – передбачає кількісний опис якості

предметів або процесів. Основний метод кваліметрії – експертний. Науковець зазначає, що частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза яка в свою чергу є сукупністю процедур, необхідних для одержання колективної думки в формі експертного судження про педагогічний об'єкт [6].

При порівнянні сучасних етапів (алгоритми) проведення експертного оцінювання з класичним ми відзначаємо, що всі порівнянні алгоритми мають схожість проведення основних етапів, та відрізняються лише більш розширеним наповненням окремих етапів оцінювання.

Охарактеризуємо кожний з етапів проведення експертного оцінювання.

I. Етап. Постановка мети проведення експертного оцінювання.

На цьому етапі формулюється та визначається мета, сформулюється відповідні питання для експертів.

II. Етап. Вибір методів експертизи. На даному етапі проходить вибір видів експертного оцінювання, за якими в залежності від вимог експертизи буде проведено експертне оцінювання. Оскільки загальноприйнятої класифікаційної системи експертного оцінювання нема найчастіше експертне оцінювання здійснюється: за формою участі експертів – очне або заочне; за кількістю ітерацій (повторів процедури для підвищення точності) розділяють за специфікою розв'язуваних завдань класифікують рішення, що генерують, та оцінюють варіанти; за типами відповіді види експертних оцінок розділяють на ідейні, ранжируючі та оцінки, що відображають об'єкт у відносній або абсолютній (чисельній) шкалі; за способом обробки думок експертів розрізняють безпосередні та аналітичні форми оцінювання.

III. Етап. Підготовка інформаційних матеріалів. Цей етап передбачає підготовку інформаційних матеріалів, бланків анкет, інвентарю і модератора процедури. Експерти, перед винесенням судження, мають різнобічно розглянути представлену проблему. Тому, для проведення процедури

ри необхідно підготувати інформаційні матеріали з описом проблеми, наявні статистичні дані, довідкові матеріали.

IV. Етап. Формування експертної групи. Проблема вибору експертів є однією з найскладніших у теорії і практиці експертного оцінювання.

За визначенням О. Боднар, експерт – відібраний за спеціальною методикою спеціаліст, компетентний в розв'язанні певного завдання, проблеми [1]. Для формування списку можливих експертів є корисним метод «сніжної грудки». Сутність даного методу полягає у формуванні експертної групи тобто від кожного компетентного експерта, отримують певну кількість (найчастіше 5–10) прізвищ тих, хто може бути експертом з тематики, що розглядається. При добір експертів велика увага приділяється узгодженості їх думок, яка характеризується зміщеною або незміщеною оцінкою дисперсії відліку.

Узгодженості думок експертів доцільніше обчислювати за допомогою коефіцієнту конкордації. Залежно від ступеня узгодженості думок експертів коефіцієнт конкордації може приймати значення від 0 (за відсутності узгодженості) до 1 (при повній одноставності).

V. Етап. Здійснення процедури експертного оцінювання, загальними рекомендаціями цього етапу є такі: перешкодження тиску авторитетів; установлення і дотримання регламенту; при здійсненні експертизи необхідно провести попереднє узгодження правил опитування експертів.

VI. Етап. Статистичний аналіз результатів, їх інтерпретація. Після отримання відповідей експертів необхідно провести їх відповідну оцінку.

Це дозволяє: оцінити узгодженість думок експертів. При відсутності значимої узгодженості експертів необхідно виявити причини неузгодженості (наявність груп) і визнати відсутність узгодженої думки (незначні результати); оцінити помилку дослідження; побудувати модель властивостей об'єкта на основі відповідей експертів (для аналітичної експертизи).

VII. Етап. Підготовка звіту з результатами експертного оцінювання. Є останнім етапом який складається з підготовки звіту за результатами експертного оцінювання. У звіті вказується мета експертного оцінювання, склад експертів, отримані результати (оцінки експертів) і статистичний аналіз результатів.

Провідною дефініцією для проведення експертного оцінювання є поняття «оцінювання». Оцінювання за І. Булах, – це процес формулювання висновків на основі порівнювання кількісних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами. Застосовується, як правило, для вдосконалювання програм, зокрема програм навчання. Оцінювання результатів та процесів поділяється на: формуюче (formative) та підсумкове (summative) [2].

З. Рябова визначає оцінювання (assessment), як це процес обробки (систематизація, аналізування, узагальнення тощо) чисельних показників, які виміряні відповідно до певних правил [22].

Наведені тлумачення вчених доповнюють один одне проте різниця полягає лише у сутності формулюванні, а саме: перше спрямоване на завершальний етап – висновки, а другий – на процес обробки даних.

Процедура оцінювання, за І. Булах, полягає в конвертації одержаного первинного результату (бала) у відповідне число (оцінку) за певною шкалою. Методика оцінювання полягає у визначенні алгоритму виконання зазначеної процедури. Процедура конвертації має назву шкалювання. Питання шкалювання є центральною теоретичною та методичною проблемою педагогічної діагностики, при вирішенні якої необхідно визначитися з вибором шкали, початку відліку, масштабу, інтервалу змін та норми [2].

Для обчислення розробленої моделі найдоцільніше використовувати:

- серед методів математичного аналізу: для визначення вагомості показників моделі ранжування та шкалювання;
- серед статистичних методів: для об-

числення середнього значення показників висновків експертів середнє арифметичне значення;

- для визначення якості судження експертів індексне оцінювання.

Для визначення якості суджень експертів та результатів експерименту в нашому дослідженні доцільно застосовувати індексне оцінювання.

У короткому текстологічному словнику-довіднику індекс визначається як відносна величина, що характеризує зміну показник в часі, просторі чи порівняно із стандартом [9].

У нашому випадку за допомогою обчислення індексної оцінки ми підтвердили залежність змін, які відбулися при використанні моделі презентаційної діяльності в практиці управління загальноосвітнім навчальним закладом.

При індексній оцінці використовують звітні та базисні дані.

Під звітними даними розуміють ті дані, які необхідно оцінити, а під базисними – ті, за допомогою яких відбувається зіставлення.

Застосовуючи цей метод, ми посилаємося на такі поняття, як:

- зведений (загальний) індекс, який використовується при зіставленні узагальнених величин;
- індивідуальний, який використовують при зіставленні неузагальнених величин.

Зіставлення проводяться за будь-який часовий період: день, тиждень, місяць, рік тощо.

Проміжні та заключні результати експерименту дослідження фіксувалися нами у відповідних протоколах, які створювали базу даних у редакторі Excel. За цими даними створювалися графіки, діаграми, порівняльні таблиці, які допомагали своєчасно коригувати процес, знаходити резерви для підвищення результативності дослідження.

Таким чином можна зробити **висновки**, що моделювання взагалі та модель зокрема є актуальним та має ґрунтуватися на певних закономірностях та принципах за-

вдяки яким відбуватиметься реалізація змісту управління через здійснення управлінських функцій керуючої підсистеми (суб'єктів).

Список використаних джерел:

1. Боднар О. С. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль: Крок, 2012. – С. 138-245).
2. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб. / І. Булах, Є. Булах, М. Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
3. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 192 с.
4. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: Цільове управління на основі кваліметричного підходу: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Василівна Єльнікова // Теорія та методика управління освітою: електронне наук. фахов. вид. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://tme.imo.edu.ua/>.
7. Клокар Н. Теоретико-методологічні засади побудови моделі підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2 (17). – С. 13–16.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
9. Короткий тестологічний словник-довідник. – К.: Грамота, 2008. – 160 с.
10. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.
11. Купалова Г. І. Теорія економічного аналізу / Г. І. Купалова. – К.: Знання, 2008. – 125 с.
12. Люшин М. О. Управління школою / М. О. Люшин // Управління освітою. – Х.: Вид. гр. Основа», 2012. – № 13–15 (349–351). – С. 30–33.
13. Мармаза О. І. Стратегічне управління: траєкторія управління / О. І. Мармаза. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 160 с.
14. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / Валентин Іванович Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2 (15). – С. 3–10.
15. Науково-організаційні основи експертизи інноваційної діяльності в регіоні: наук.-метод. посіб. / Да-

- ниленко Л. І., Паламерчук В. Ф., Зайченко О.І. [та ін]. ; за ред. Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2006. – 196 с.
16. Орлов А. И. Экспертные оценки: учеб. пособие / А. И. Орлов. – М.: Просвещение, 2002. – 31 с.
 17. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ВУЗов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
 18. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
 19. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): метод. пособие / В. С. Пикальная – М.: Высш. шк., 1990. – С. 54.
 20. Почуева О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами [Електронний ресурс] / О. О. Почуева. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>.
 21. Российская педагогическая энциклопедия / глав. ред. В. В. Давыдов – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 560 с.
 22. Рябова З. В. Моделювання в управлінні якістю освіти в навчальному закладі / З. В. Рябова // Якість освіти (управлінський аспект): зб. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2011. – С. 26–38.
 23. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
 24. Сорочан Т. М. Освітній менеджмент в умовах змін: Навчальний посібник / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За ред. В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – С. 215–235.
 25. Третьяков П. И. Практика управления современной школой: (Опыт пед. менеджмента) / П. И. Третьяков. – М.: 1995. – 204 с.
 26. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу / Н. М. Флегонтова. – К.: Освіта України, 2008. – 80 с.

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЛАТФОРМ COLLABORATOR ТА JETIQ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Фальштинська Юлія Василівна

Вінницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ Викладач іноземних мов
Аспірант Вінницького державного педагогічного університету
ім. Михайла Коцюбинського

***Анотація.** В даній статті досліджено та проведено аналіз можливостей платформ COLLABORATOR та JetIQ. Детально змальовано особливості кожної з них та висвітлено переваги та недоліки їх використання.*

Ключові слова: навчальні платформи, дистанційне навчання, навчальні ресурси, персональна сторінка, інформаційні технології.

Keywords: learning platforms, distance education, teaching resources, personal page, informational technologies.

Постановка проблеми. Впровадження інформаційних технологій відбувається у кожній сфері життя людей, не дивно, що й сектор освіти не став виключенням. В наш час гостро постає проблема впровадження інформаційних ресурсів, які б активізували і водночас оптимізували навчальний процес. Надзвичайно актуальним сьогодні є використання навчальних платформ, які б містили електронні навчальні комплекси дисциплін, надавали інформацію про відвідування та успішність студентів. Це є вимога часу. Чим краще організований навчальний процес, тим успішніший він буде.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблему використання платформ у навчальному процесі досліджували Аніщенко І. М. (Lingua.Skills), Коваль Т. І. (Moodle), Томіліна А. О. (Moodle).

Мета статті – дослідити і проаналізувати переваги та недоліки використання платформ Collaborator та JetIQ у вищих навчальних закладах Вінниччини.

Collaborator, що з англійської мови перекладається як «співробітник», це навчальний веб-портал за принципами GTD (Getting Things Done – в перекладі з англійської – «доведення справ до завершен-

ня» – методика підвищення особистісної ефективності, створена Девідом Аленом і описана ним в однойменній книзі, перше видання якої було опубліковано в 2001 році і перекладено на 23 мови [1]. Система дистанційної освіти Collaborator була розроблена в 2014 році. Головна мета – доповнити і частково або повністю замінити очне навчання засобами дистанційних технологій. Ця платформа відрізняється від подібних – навчанням через поставлені завдання та роботою незалежно від типу пристрою – від персонального комп'ютера до смартфона.

Система Collaborator дозволяє швидко побудувати інформаційні системи і веб-портали, відкритого (загальнодоступного) і закритого (корпоративного) типу. В навчальному процесі використовується як система дистанційного навчання і атестації персоналу.

Містить персональні сторінки викладачів (інструкторів навчання) і студентів (користувачів). Реєструючись, користувачі системи Collaborator повинні надати наступну інформацію:

- ПІБ;
- E-mail;
- Ролі (користувач, адміністратор, ін-

структор, SAAS-адміністратор);

- Мітки;
- Дата реєстрації;
- Дата останньої активності;
- Дії.

Персональна сторінка викладача містить наступні блоки та під-блоки:

- Інформація (новини, керування новинами, оголошення, оголошення для всіх, вікі енциклопедія);

- Адміністрування (користувачі, політика паролів, керування мітками, шаблони повідомлень, переклади, правила автоматизації);

- Навчальні ресурси (курси, ресурси, тести, опитування та голосування, категорії ресурсів);

- Навчальні завдання (завдання, шкали оцінки завдань, категорії каталогу);

- Модерація (відповіді на перевірку, прийом заявок на навчання, запит на спроби тестування, коментарі);

- Мої завдання (містить практичні курси з дисциплін). В даному блоці викладач зазначає назву курсу, дату призначення, початок і завершення курсу, кількість курсів, статус їх виконання: «виконано», «в процесі», «провалено» та результат виконання у відсотках 1-100%, які пізніше конвертуються в бали. На сторінці курсу міститься коротка анотація з курсу, тривалість курсу, кількість годин, які варто виділяти на успішне проходження курсу, оцінка курсу за 5-ти бальною шкалою і пропозиція подати заявку. Курси поділяються на:

- нові;
- заплановані;
- виконані неуспішно;
- прострочені;
- виконані.

- Каталог, де міститься інформація про програми, курси, ресурси, практикуми, очні заняття, тести і вебінари з короткими анотаціями до них);

- Форум, де зазначається кількість тем для обговорення та кількість повідомлень з теми;

- База знань (база знань, управління базою знань, повідомлення бази знань);

• Звіти, які поділяються на:

- Звіт з програм;
- Звіт з курсів;
- Звіт з тестування;
- Звіт з комплексного тестування;
- Звіт з опитувань;
- Звіт з опитувань 360 (кругова оцінка – метод оцінки персоналу за компетенціями, коли оточення оцінює співробітника на ступінь відповідності працівника займаній посаді. Основне завдання – виявити сильні і слабкі сторони і компетенції працівника, з метою їх подальшого розвитку) [2];
- Звіт з практикумів;
- Звіт з очних занять;
- Зведений звіт;
- Звіт звернень до завдань;
- Звіт по базі знань;
- Журнал надісланих e-mail;
- Журнал сесій користувачів;
- Журнал безпеки;
- Протокол імпорту користувачів.

У разі, якщо викладач з яких-небудь причин припинив користуватися системою Collaborator доступ до всіх його даних буде «заморожено» і закрито.

Персональна сторінка студента-користувача включає наступну інформацію: аватар, ПІБ, історію навчання та історію досягнень, які надають детальну інформацію про проходження курсів і тестів.

У блоці «курси» зазначається:

- Назва курсу;
- Завдання курсу;
- Дата початку;
- Дата завершення;
- Поточний статус тестування;
- Прогрес проходження (визначається у відсотках 1-100%);
- Кінцевий результат (визначається у відсотках 1-100%).

В блоці «Історія досягнень» виділяють пройдені курси і виконані тести, обов'язково вказується кінцевий результат у відсотках.

Всю необхідну інформацію про систему Collaborator допитливий студент і викла-

дач можуть знайти у Wiki-енциклопедії, яка міститься у блоці «Інформація». Вона надає опис системи Collaborator і довідку про під-систему навчання Collaborator E-Learn.

Навчальна система постійно оновлюється, вже зараз існує 27 версії: Collaborator 1.1.0 – Collaborator 1.27.0. Навчальне середовище Collaborator пропонує:

- Автоматизацію навчального процесу;
- Обширну базу знань, яка може містити електронні посібники і книги, відео, презентації, відібрані тематичні медіа-ресурси з YouTube, відібрані тематичні веб-ресурси, зображення, документи;
- Керування користувачами;
- Контроль доступу і дій;
- Проведення контролю знань, за допомогою тестування;
- Індивідуальні завдання;
- Формування інформаційної бази вищого навчального закладу;
- Зручний пошук з усіх ресурсів;
- Інструменти спілкування: форумчат, коментарі, об'яви, новини, сповіщення, wiki, вебіари;
- зручну настройку стартової сторінки;
- автоматичне приєднання користувачів до акаунтів Google і Facebook;
- модифікацію і протокол імпорту користувачів;
- онлайн редактор презентацій;
- автоматичне створення ресурсу з заданих веб-сторінок.

Система працює на всіх сучасних пристроях, може адаптуватися під планшети і смартфони.

Отже, переваги використання Collaborator очевидні, адже:

- Всі дії в Collaborator прості та інтуїтивно зрозумілі;
- Виконання завдань легко контролювати, оскільки в Collaborator фіксується кожна дія і протоколюється зміни.
- Опитування за методикою 360 гра-

дусів автоматизують оцінку характеристик співробітників і студентів, а діаграма результатів опитування допомагає виявити сильні і слабкі якості респондентів і сформувати індивідуальну програму навчання, застосувавши управлінські дії;

- На платформі організовано спілкування;
- Є альтернативою очного навчання. Особливо в сфері торгівлі та бізнесу.
- Платформа дозволяє використання відео-матеріалів в навчальному процесі, додаючи, за потреби, субтитри, коментарі, закладки, за допомогою яких легко віднайти потрібний момент;
- Різні форми звітності надають можливість контролювати відвідування курсів, успішність, навчальну активність, ґрунтовність вивчення навчального матеріалу та швидкість його перегляду;
- Розробники платформи оперативні і завжди на зв'язку.
- Недоліком платформи Collaborator є її ціна, не всі навчальні заклади можуть собі дозволити її використовувати.

«JetIQ» – це електронна інтегрована клієнт-серверна навчальна система, в якій реалізовані функції дистанційного навчання і управління вищим навчальним закладом. Єдина база даних викладачів, студентів і дисциплін.

Електронна система JetIQ містить наступні блоки:

- Системи тестування і самопідготовки «Тезаурус» та «Веб-майстер»;
- Електронна навчальна база;
- Персональний кабінет викладача;
- Персональний кабінет студента;
- АСУ(автоматизована система управління)-Деканат;
- Статистика роботи студентів і викладачів;
- Розклад занять;
- Сайт кафедри;
- Wiki;

- Комунікації.

Завдяки електронній програмі JetIQ у Вінницькому національному технічному університеті:

- запроваджено електронний розклад, електронний журнал пропусків, картки дисциплін, електронний журнал викладача, автоматизовані модульні та екзаменаційні відомості, моніторинг успішності;
- впроваджена автоматизована система відділу кадрів;
- проводяться постійні консультації онлайн і офлайн;
- створено бази даних викладачів, студентів, групи, дисципліни, кафедри;
- розпочато об'єднання всіх електронних ресурсів в єдиний електронний простір.

Персональний кабінет викладача включає[3]:

1. персональний репозиторій з можливістю надання доступу колегам, який містить навчально-методичні матеріали і наукове портфоліо викладача;
2. навігатори навчальних ресурсів дисциплін, які містять електронні навчальні матеріали;
3. електронний журнал викладача, який призначений для напівавтоматичного створення всіх видів відомостей та інших документів, у яких відтворюється успішність, а саме:
 - модульних відомостей;
 - залікових і екзаменаційних відомостей;
 - відомості з курсових робіт;
 - відомості з практик;
 - відомості для перездачі дисциплін.
4. тест-IQ, який призначений для швидкого та інтерактивного створення електронних тестів, які можуть бути використані як для поточного навчання, так і для проведенні підсумкового контролю. Тест надає можливість:
 - створювати питання з відповідями у вигляді списку та текстового

рядка;

- вставляти картинки як у питання так і у відповідь;
 - повноцінно формувати питання тексту (гарнітури, кеглі, кольори, стилі тощо);
 - задавати точність;
 - створювати супертести (питання з обчислювальними відповідями і рандомізованими вхідними величинами);
 - одержувати експертну оцінку і аналіз якості тесту;
 - одержувати статистичний аналіз відповідей на кожне запитання. Тест-IQ можна проходити в анонімному і зареєстрованому режимах через будь-який браузер. Дані проходження тесту відображаються у персональних кабінетах студента. Кожен тест містить довідку створення тестів і супертестів.
5. файловий архів викладача;
 6. комунікації (повідомлення та електронну пошту);
 7. ресурси кафедри (публікації новин на сайті кафедри, персональну сторінку-анкету викладача, редагування сайту кафедри);
 8. наукову статистику викладача у Google Scholar, Бібліометриці української науки і репозиторії університету;
 9. розділ «Наука», де є посилання на наукові журнали, репозиторій, електронні наукові видання і видавництво ВНТУ;
 10. розділ «Навчальні ресурси», який містить навчальний репозиторій університету, електронні посібники та портал електронного навчання, де можна зареєструватися і прослухати вебіари;
 11. розділ «Різне» який містить доступ до науково-технічної бібліотеки, прес-центру і серверу конференцій.

Електронний журнал надає можливість викладачеві експортувати відомості до елек-

тронного деканату. Оскільки кожна відомість має свій унікальний номер, то методист деканату, ввівши цей номер отримає лише підсумкові бали, а також кількість пропущених студентами годин. Імпортовані бали також потраплять до електронних залікових книжок студентів. За необхідності бали студентів можна впорядкувати за рейтингом. Система автоматично здійснює обчислення та формальний контроль, щоб бали не перевищували максимально припустимі значення, які були вказані у структурі модулів, а також щоб сума балів за увесь курс не перевищувала 70 балів. Завдяки електронному журналу викладача оцінювання можна здійснювати як за кредитно-модульною системою, так і за 5-бальною. Натиснувши кнопку «Обчислення 5» оцінки перераховуються у модульні бали і ECTS (європейська система трансферу оцінок). Кнопка «Друкувати» автоматично сформує заповнену за всіма правилами відомість, викладачеві лише потрібно її підписати і надати до деканату. Кожна відомість містить інструкцію з використання екзаменаційно-залікових відомостей, а також інструкцію з використання на випадок, якщо викладач має труднощі у користуванні. Назви та кількість відомостей містяться на робочому столі викладача [4].

Студент, у своєму персональному кабінеті, має доступ до:

- матеріалів своїх дисциплін;
- матеріалів всіх дисциплін;
- власної навчальної картки,
- розкладу занять;
- web-проектів.

Електронний деканат автоматизує роботу викладача та адміністрації, здійснює моніторинг успішності студентів за модулями, заліками та іспитами. В системі формуються персональні справи студентів та електронні залікові книжки. Методист деканату виконує контролюючу та облікові функції – приймає роздруковану відомість, встановлює її номер, таким чином автоматично заносючи її в систему; автоматично формується друга відомість для заліку. В такому ж порядку формується

третя відомість. Результати сесії автоматично відображаються в журналах атестації та вносяться в особисту залікову книжку студента, яка може бути використана при формуванні додатків до дипломів студентів [5].

АСУ Деканат містить:

- журнали викладачів;
- журнали пропусків старост;
- аналіз успішності кураторської групи;
- електронні залікові книжки.

Відповідальним за АСУ Деканат є методист, який здійснює контроль та імпорт інформації.

Отже, JetIQ є глобальним інформаційним базисом вищого навчального закладу для:

- управління навчальним процесом,
- обліку знань студентів; обліку навчальної активності студентів;
- системи тестування знань;
- ведення персональних і медичних справ студентів.

Персональний кабінет викладача – дає можливість публікації власних методичних матеріалів викладачем для використання їх в навчальних картках дисциплін; електронні засоби ведення викладачами кредитно-модульної системи обліку знань; web-конструктор тестів системи web-тезаурус; викладацьку систему ведення власної навчальної документації; можливість розсилання повідомлень студентами або викладачами; участь та ведення web-чату.

Персональний кабінет студента містить навчальну картку студента; скомпоновані методичні та електронні навчальні матеріали; електронні тести; web-чат, мікроблоги, студентський форум. Потужна система самопідготовки і тестування знань web-тезаурус дозволяє викладачам створювати та використовувати контрольні тести в зручному середовищі [6].

Завдяки електронній системі JetIQ:

- викладач проводить моніторинг реального часу роботи студента в мережі і реального часу виконання завдань;

- здійснюється автоматичний облік пройдених студентом тестів і одержаних оцінок;
- здійснюється автоматичний облік відвідування студентів;
- здійснюється автоматичний облік користування методичною літературою як студентами, так і викладачами;
- і викладачі і студенти мають власне робоче середовище.

Отже, використання вище зазначених платформ в навчальному процесі вищого навчального закладу:

- спрощує і значно полегшує роботу викладача та адміністрації;
- надає власний електронний простір як для викладача так і для студента;
- доступ до навчальних ресурсів є захищений завдяки політиці паролів і водночас відкритий для обміну досвідом серед колег.

Перспективи подальших досліджень полягають в застосування вище зазначе-

них навчальних платформ для вивчення іноземних мов.

Література

1. Wikipedia [Електронний ресурс] //. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Getting_Things_Done (Дата перегляду 14.04.2017)
2. Wikipedia [Електронний ресурс] //. – Режим доступу:
3. [https://uk.wikipedia.org/wiki/ Оцінка_персоналу_за_методом_360_градусів](https://uk.wikipedia.org/wiki/Оцінка_персоналу_за_методом_360_градусів)
4. (Дата перегляду 14.04.2017)
5. Вінницький національний технічний університет [Електронний ресурс]. В., 2015-2017. – Режим доступу:
6. https://iq.vntu.edu.ua/b04213/vspd/teach_desktop.php (Дата перегляду 14.04.2017)
7. Вінницький національний технічний університет [Електронний ресурс]. В., 2015-2017. – Режим доступу:
8. https://iq.vntu.edu.ua/b04213/teach_journ/mod_list.php
9. Вінницький національний технічний університет [Електронний ресурс]. В., 2015-2017. – Режим доступу:
10. <https://iq.vntu.edu.ua/index.php/27-2015-11-05-22-07-42/122-customized-look-the-way-you-want-2>
11. Вінницький національний технічний університет [Електронний ресурс]. В., 2015-2017. – Режим доступу:
12. <https://iq.vntu.edu.ua/index.php/27-2015-11-05-22-07-42/123-2015-11-06-19-39-23>

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Айзенбарт М. М.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка

У статті розкрито сутність та значення соціально-комунікативної компетенції, висвітлено можливості використання гри як засобу для формування даної компетенції старших дошкільників.

The essence and significance of social and communicative competence are considered in the article as well as the ways of using role-play as a means of development of this competence in senior preschoolers are highlighted.

Ключові слова / Keywords: гра / role play, соціально-комунікативні уміння дітей старшого дошкільного віку / social and communicative skills of senior preschoolers, спілкування дітей / children's communication.

Розбудова сучасної дошкільної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком і становленням особистості, потребує оновлення організаційно-педагогічних засад навчання і виховання, упровадження належного методичного забезпечення процесу формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку упродовж ігрової діяльності.

Педагогам дошкільних навчальних закладів необхідно, керуючись принципами особистісно зорієнтованого навчання, забезпечити на заняттях емоційне благополуччя старших дошкільників, що сприяє успішному формуванню у них соціально-комунікативних умінь та культури спілкування під час гри.

Діти у яких не сформована соціально-комунікативна компетенція, зазнають суттєвих труднощів у спілкуванні та взаємодії зі своїми ровесниками, що призводить до збільшення кількості фактів проблемної поведінки серед перших. Аби позбутися цих негативних тенденцій педагогам ДНЗ, потрібно заповнити виявлені прогалини у наявних соціальних знаннях та навичках дошкільників, насамперед розвиваючи їх мовлення.

У сучасному ДНЗ слід створити оптимальні умови для взаємодії дітей між собою та з дорослими, які сприятимуть формуванню соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників, а саме: 1) створювати дружнє, безпечне, захищене середовище й атмосферу щирих і довірливих стосунків між його членами; 2) моделювати гуманну взаємодію з дорослими, ровесниками (приємними, індиферентними, неприємними); виховувати культуру спілкування; 3) схвалювати належну соціальну поведінку; 4) навчати орієнтуватися в незвичному людському оточенні, пристосовуватися до його вимог і правил, ефективно взаємодіяти з ними; 5) підтримувати у дітей готовність звернутися по допомогу до знайомих дорослих; 6) сприяти організації ігор та спілкування, в яких дитина набуває елементарних умінь зважати на іншого, виявляти до однолітка інтерес, ініціювати готовність до контакту з ним, демонструвати позитивну налаштованість на іншого, бажання домовлятися, поступатися, виробляти спільні рішення, відстоювати свою думку, обґрунтовувати незгоду з чимось (чимось); врегульовувати конфлікти та суперечки зберігаючи почуття власної гідності [5, 305].

Зануренню старших дошкільників в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність передують добре продумані педагогами відповідна робота з дітьми, яка передбачає таке планування освітнього процесу, що узгоджувалося б із виховними цілями і завданням, а також із моральною ситуацією в дитячому колективі ДНЗ.

Так, розпочинаючи планування соціально-комунікативної діяльності, вихователь насамперед здійснює попереднє прогнозування спілкування з дітьми, що дає йому можливість конкретизувати імовірну картину спілкування і відповідно коректувати методику педагогічної взаємодії. Завдяки цьому реалізується складний процес трансформації педагогічних завдань у сферу комунікативних, що забезпечує продуктивну реалізацію виховних цілей, а саме: 1) підвищення загальної культури особистості; 2) включення дітей до процесу взаємодії з оточуючими людьми для задоволення потреби у спілкуванні; 3) розвиток навичок спілкування і взаємодії, вираження здібностей, почуттів, переконань та умінь співрозмовників, усвідомлення величезної цінності людських взаємовідносин.

Соціально-комунікативна діяльність вихованців в умовах ДНЗ реалізує такі функції: а) нормативну, що полягає в освоєнні старшими дошкільниками норм соціально-типової поведінки; б) пізнавальну, яка передбачає набуття дітьми індивідуального досвіду упродовж спілкування; в) емоційну, що сприяє розвитку почуттів комунікантів; г) актуалізуючи, котра забезпечує реалізацію під час спілкування типових та індивідуальних аспектів особистості старшого дошкільника.

Соціальна поведінка та ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку тісно взаємозв'язані. Хлопчик або дівчинка, котрі граються на самоті, не можуть бути соціально адаптованими. Вони не вміють повноцінно спілкуватися, часто намагаються гратися окремо від інших дітей. У такій ситуації вихователі необхідно обов'язково з'ясувати причини такої

аномальної поведінки дитини: вона не має настрою для колективної гри, сумує за ігровим партнером або ж у неї великі духовні запити. Такого дошкільника не можна змушувати до колективної ігрової діяльності – вихователь має зацікавити його спілкуванням у групі, адже для дитини є життєво важливими розвинуті комунікативні навички, котрі дають їй змогу знайти нових друзів; краще пізнати себе через спілкування з іншими; навчитися найбільш ефективних методів подолання конфліктних емоційних ситуацій; сформувати базисне почуття впевненості в собі і своїх силах.

У концепції М. Лісіної спілкування постає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування певних взаємин. Аналогічним чином розуміють це поняття й інші науковці (Я. Коломінський [2], Н. Лисенко [3], Т. Поніманська [4, 14 – 15] та ін.).

Діти старшого дошкільного віку спілкуються в основному в іграх. Старші дошкільники зазвичай контактують у групах, склад яких дуже непостійний (залежно від гри чи спільної справи, вподобань чи настрою). Як правило, діти мало часу приділяють розмовам, пов'язаним із їх заняттям у даний момент.

Старші дошкільники відповідно копіюють слова і вчинки дорослих у своїх іграх. На їх поведінку великий вплив має особистий приклад вихователя. З дорослими вони спілкуються дуже щиро й очікують від них допомоги, розуміння та співпраці. Надзвичайно важливо узгоджувати зміст ігор із засобами, за допомогою яких передбачається їх проводити. Відтворюючи навколишню дійсність за допомогою ігрових дій та ролей, а також емоційних і вербальних засобів спілкування, дитина вчиться багатогранно, образно та динамічно виражати своє ставлення до довкілля, визначати моральну сутність людських взаємин, а також моделювати власну діяльність.

Міжособистісне спілкування дитини з ровесниками у грі найбільш природне, не-

вимушене, нестандартне, вільне й ініціативне. У процесі комунікації вона вчиться формулювати речення, які виражають її думку, не соромиться однолітків у разі неправильного висловлення. Спілкування під час гри з ровесниками багатше та різноманітніше, ніж з дорослими, бо включає управління діями партнера, контроль за ними, представлення власних зразків ігрової поведінки.

Проте нерідко такі спільні ігрові заняття дітей закінчуються сварками, невдоволенням діями товаришів. Річ у тому, що за відсутності уваги й симпатії до ігрового партнера дитина не стане узгоджувати з ним свої дії. Оцінювання дій партнера (фіксоване у вербальних визначеннях) зазвичай передує його безпосередньому сприйняттю. Діти, як правило, ідентифікують особистість ровесника зі своїми уявленнями про нього, що спричиняє виникнення атмосфери замкнутості, незрозуміння, образ і сварок між ними. Володіння привабливими, бажаними і престижними предметами і переваги в ігровій діяльності як традиційна форма самоутвердження здебільшого призводить до дитячих конфліктів.

Так, для розвитку соціально-комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку передбачається використання багатьох ігрових методик: 1) вміння встановлювати доброзичливі контакти зі співрозмовником – ігрові вправи «Будь ласка», «Сонячний зайчик» та ін.; 2) невербальне спілкування – ігри «Мімічна гімнастика», «Покажи» (табл. 1) та ін.; 3) вдосконалення вміння артикуляції (вміння ясно і чітко вимовляти слова) – дітям радять озвучити як вирує море, як говорить Білосніжка, Баба Яга, Робот, Вовк та інші казкові персонажі; вимовити слова пошепки, максимально голосно, сумно, радісно, здивовано, байдуже; 4) уміння поводитися в конфліктній ситуації – аналіз із дітьми старшого дошкільного віку негативного минулого досвіду їх спілкування (жорстоке ставлення до іншого порівнюють із поведінкою

Карабаса-Барабаса, Бармалея та ін.), пропонують гру «Спина до спини»; 5) формування емпатії та емпатійної поведінки – ігри та ігрові вправи «Хвилі», «Тренування емоцій» (табл. 1) та ін.; 6) закріплення комунікативних умінь – спілкування з малятами старшим дошкільникам потрібно відреагувати на скаргу малодшого; на неетичні висловлювання дітей, а також владнати сутичку між ними тощо.

Ігрова діяльність старших дошкільників є основним засобом інформативного й емоційного впливу на дітей, а також важливий засіб обміну інтелектуальними та моральними цінностями. Гра дає можливість застосовувати знання в умовах, наближених до реальних; увиразнити вплив особистісного фактора на прийняття рішення; вивчати ділові й комунікативні уміння та моральні риси старших дошкільників із метою їх корекції; а також проектувати свою поведінку в реальних умовах.

Практичний досвід доводить, що гра може бути успішною, якщо вихователь: а) створить атмосферу, позбавлену тривожності та побоювань; б) переконає вихованців, що у процесі гри він постає в ролі або консультанта, або рівноправного учасника, а не авторитарної сили, що намагається все контролювати і регулювати; в) сприятиме переходові гри від предметно-ігрових дій до рольової взаємодії; г) акцентуватиме не на деталізації рольових дій, а на творчому розв'язанні сюжету; ґ) буде максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення упродовж гри конфліктних ситуацій; д) забезпечить умови за яких гра не тільки б навчала та виховувала, а й приносила задоволення і радість учасникам, формувала їх соціально-комунікативні уміння.

Методичні рекомендації з керівництва сюжетно-рольовою грою для вихователів старшої групи ДНЗ:1) необхідно стати рівноправним партнером у грі вихованців; 2) головним завданням вважати спонукання дітей до фантазування, вигадок і творчості, часто використовувати гру з

Таблиця 1

Ігри для формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку

Назва гри	Мета гри:	Інструкція гри
«Будь ласка»	вироблення навички використовувати «чарівні» слова ввічливості.	Усі стають у коло. Ведучий показує різні рухи, а діти мають їх повторити лише в тому разі, якщо він додав слово «будь ласка». Хто помиляється – вибуває з гри.
«Сонячний зайчик»	виховувати доброзичливість, формувати теплу атмосферу взаємної приязні і привітності.	Ведучий говорить, що він спіймав «сонячного зайчика» і пропонує передати його по колу, щоб кожен міг зігрітися його теплом і з посмішкою вручити своєму другу. Коли «зайчик» повертається до ведучого, вихователь звертає увагу на те, що «зайчик», зігрітий дітьми, «випис» і не вміщається в долонях. «Зайчика» випускають, але кожен «ловить» часточки його тепла.
«Мімічна гімнастика»	тренувати виразну міміку дошкільників.	Дітям пропонують виконати низку вправ для мімічних м'язів: наморщити лоба, підняти брови (подив), розслабитися, звести брови, насупити їх (гнів); розслабитися, повністю розслабити брови, «закотити очі» (байдужість); розширити очі, відкрити рота (страх); розслабитися, усміхнутися (радість).
«Покажи»	розвивати вербальне та невербальне спілкування вихованців.	Кожен гравець має умовно зобразити якесь приміщення в дитячому садку, решта – відгадати його. Показувати необхідно за допомогою жестів, рухів, міміки (розмір приміщення, звести брови, насупити їх (гнів); що там роблять діти). Потім вихованець має розповісти, що він відтворював.
«Хвилі»	розвивати уяву дітей, їх уміння передавати емоції.	Ведучий називає за чергою ту чи ту емоцію або почуття і пропонує учасникам перетворитися на морські хвилі і за допомогою стрічок зобразити: хвилі радості, хвилі гніву, хвилі страху тощо.
«Тренування емоцій»	розвиток уміння вихованців розрізняти міміку, самостійно правильно використовувати її для вираження власних різних емоційних станів.	Дітей просять насупитися, як осіння хмара; сердита людина; зла чарівниця. Посміхнутися, як кіт на сонці; саме сонце; хитра лисиця; радісна дитина. Розгніватися як дитина, в котрій забрали іграшку; два барани на містку; людина, яку штовхнули. Злякатися, як дитина, що загубилася в лісі; кошеня, на яке гавкає пес.

незавершеним (відкритим) кінцем; 3) при обговоренні гри забезпечити право кожного бажаного відверто висловити своє бачення можливого розвитку її сюжету, розподілу ролей тощо. Підтримувати вдалі пропозиції, пробуджувати ініціативу, вчити старших дошкільників бути справедливими і порядними; 4) упродовж гри спонукати вихованців до активного діалогу. Стимулювати поступовий і природний перехід від предметно-ігрових дій до рольової взаємодії партнерів; 5) вносити нові ідеї, елементи творчості у будь-яку гру, підтримуючи ініціативу і пропозиції дітей. Акцентувати їх увагу не на деталізації рольових дій, а на оригінальному, не-

традиційному розвитку сюжету; 6) не вимагати від дітей буквально максимального натуралістичного копіювання довколишньої дійсності. Що більше вигадки у гри, то цікавішою і привабливішою вона видається старшим дошкільникам; 7) під час гри вчити вихованців орієнтуватися на особливості партнера, на необхідність урахувувати його думки й інтереси. Співвідносити власні потреби з бажаннями інших гравців; 8) постійно урізноманітнювати ігрові сюжети не тільки реалістичною тематикою, а й фантастично-казковою, оскільки ігри останнього різновиду найбільше стимулюють розвиток дитячої творчості; 9) із виховною метою

практикувати ігрові ситуації, що передбачають корекцію негативних та закріплення позитивних рис характеру дітей старшого дошкільного віку; 10) ніколи і ні за яких умов не вдаватися до насильства, не виконувати за дітей те, що вони спроможні робити самі (фантазувати, вигадувати нову гру); 11) мудро й тактовно керувати грою, спрямовувати інтелектуальні зусилля вихованців на розвиток насамперед уяви, стимулювати конструктивні прояви дитячої ігрової творчості.

Отже, формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників на заняттях у ДНЗ полягає у складній взаємодії під час ігрової діяльності кількох чинників, які за ступенем впливу на дитину розташовуються в такій послідовності: а) суспільно-педагогічна спрямованість спілкування в групі; б) соціально-комунікативні навички дітей; в) міжособис-

тісні стосунки в групі; г) становлення особистості дошкільника.

Література

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : автореф. дис.... к-та пед. наук / М. М. Айзенбарт, Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса : Б.в., 2016. – 20 с.
2. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах [Электронный ресурс] / Я. Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 448 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1367761/>.
3. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкільця: у 2 ч.: навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К. : Вища школа, 2006. – Ч. 1. – 302 с.
4. Поніманська Т. І. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 14–15.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. – Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТВО «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Лехолетова М.М.

викладач кафедри фізичної реабілітації та біокінезіології Київський університет імені Бориса Грінченка

Анотація. Уточнено сутність ключових понять. Проаналізовано різні підходи дослідників до забезпечення навчального процесу та високої якості підготовки випускників. Акцентується увага на ефективних методах організації навчальної діяльності у процесі формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги; якість вищої освіти; здоров'язберігальна компетентність; методичне забезпечення.

Key words: of the future social pedagogue; quality of higher education; health-preserving competence; methodological support.

Процес підготовки соціального педагога як кваліфікованого фахівця є тривалим і складним. Надавати їм професійну потрібну таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у вищих навчальних закладах, які будують враховувати тенденції розвитку соціальної політики в країні та надавати професійну підготовку на нових позиціях.

Якість вищої освіти залежить не тільки від якості навчального процесу та виробничо-педагогічної діяльності, кваліфікації педагогічних кадрів і професійних освітніх програм, але і від якості матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища, якості студентів, якості управління та моніторингу, якості ресурсного забезпечення освітньої діяльності [2, 45]. Структуру поняття «якість освіти» складають: якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; якість об'єкта навчання [5, 170].

Завдання педагогів при підготовці майбутніх соціальних педагогів, полягає не лише у наданні їм професійних знань, а й у формуванні вмінь використовувати здо-

буті знання на практиці. Просування до цієї мети передбачає проходження певних етапів, а саме: виховання здатності успішно виконувати професійні обов'язки, підготовленість до стабільної продуктивності праці, професійна майстерність, творче оволодіння дослідницько-інноваційним стилем професійної діяльності й потреба у власному здоров'язберіганні.

Здоров'язберігальна компетентність майбутніх соціальних педагогів – це важлива складова їх професійної компетентності, яка: проявляється в можливості зберігати та реалізовувати знання, уміння, навички, спрямовані на здоров'язберігальну діяльність; визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності, здатністю витримувати великі навантаження, переносити психологічні стреси та протистояти розвитку емоційних перенавантажень у роботі; дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування, що сприятиме професійному становленню фахівця соціальної сфери [3, 64].

Питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували С. Бухкало, О. Карпенко, Р. Кубанов, В. Поліщук, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.

Натомість, аналізуючи наукову літературу з проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, питанню забезпечення якості процесу формування у них здоров'язберігальної компетентності вивчено недостатньо.

Аналіз наукової літератури показав різні підходи дослідників до забезпечення навчального процесу та високої якості підготовки випускників, шляхом:

- переходу на предметно-модульне навчання, в якому закладені кваліфікаційні вимоги до фахівця соціальної сфери (особистісних якостей, якостей діяльності, особливостей соціальної взаємодії фахівця і клієнта, до комунікативної дії), а також спрямованості студента на професіоналізацію [1, 37];

- підсилення технологічного компоненту, що забезпечує процесуальну сторону реалізації професійного модуля навчальної дисципліни, який являє собою сукупність технологій і методик навчання, що використовуються в навчальному процесі [2, 46];

- підсилення навчально-методичний комплексу, що охоплює авторські програми, навчальні, навчально-методичні і методичні посібники, спрямовані на професійну підготовку соціальних педагогів і цілеспрямоване формування професійно зумовлених особистісних якостей соціального педагога [4, 33];

- покращення контингенту студентів, якісного складу викладацьких кадрів, впровадження нових методів і технологій навчання, підсилення фундаментальної та практичної підготовки, глибокої інтеграції навчального, наукового та інноваційного процесів, що відповідають вимогам сучасного університету [6, 4].

Розглядаючи здоров'язберігальну компетентність як одну із важливих професійних якостей майбутніх соціальних педагогів, припускаємо, що її формування безпосередньо залежить від змісту навчальних програм та методичного забезпечення навчального процесу. До факторів, що сприятимуть цьому процесу, є наявність навчально-методичних розробок,

впровадження здоров'язберігальних технологій, системи оцінювання знань, вмінь і навичок студентів.

Методичне забезпечення – це забезпечення навчального процесу ВНЗ комплексом методів, методичних прийомів та процедур, що дають змогу студенту досягти поставлених цілей у навчанні, шляхом вибору та використання найбільш результативних видів психологічної, педагогічної взаємодії з іншими студентами.

У випадку методичного забезпечення процесу формування здоров'язберігальної компетентності викладач підбирає ефективні методи організації навчальної діяльності. До них належать: впровадження здоров'язберігальних технологій, використання досвіду діяльності педагогів, наукових шкіл, які працюють над дослідженнями стосовно здоров'язберігальної діяльності; проведення моніторингу та рефлексії під час навчання та корекція роботи відповідно до їх результатів; розробка відповідних навчальних курсів, їх програмно-методичного супроводу, розширення компонентів здоров'язберігальної компетентності в структурі навчальних програм тощо.

Література

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Олена Георгіївна Карпенко ; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2008. – 48 с.
2. Кубанов Р. А. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців: аналіз наукової дефініції / Р. А. Кубанов // *Pedagogika. Osiągnicia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2015: Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej* (30.12.2015 – 03.01.2016). – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015, 45-46.
3. Лехолетова М. М. Технології при формуванні здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як педагогічна умова професійної підготовки у вищих навчальних закладах / М. М. Лехолетова // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск «V Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання», 2(36), – 2016. – С. 62-69.

4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. дис.... докт. пед. наук: 13.00.04 / Віра Аркадіївна Поліщук ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
5. Сухова Н. М. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти XXI століття: Європейський контекст / Н. М. Сухова // Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія, 2009. – № 1 (9). – С. 170-174.
6. Товажнянський Л. Л. Діяльність вищого навчального закладу по підвищенню якості підготовки фахівців / Л. Л. Товажнянський, С. І. Бухкало // Вісник Нац. техн. ун-ту «ХПІ»: зб. наук. пр. Темат. вип.: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів. – Харків: НТУ «ХПІ», – 2012. – № 10. – С. 3-12.

ГЕНЕЗИС І СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Мусієнко В.В.

Студентка МДПУ

У наш час збільшується число агресивних, тривожних дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю, тривожністю, агресивними проявами, яка проявляється у поведінці та реакції на певні життєві ситуації, тому робота та знаходження причин виникнення підвищеної тривожності, приведе до створення й своєчасного проведення корекційно-розвиваючої роботи, сприяючої зниженню агресивності й формуванню адекватного поведінки дітей підліткового віку.

На думку, Т. Алексеєнко, профілактика – це комплекс превентивних заходів, які проводяться шляхом організації загальнодоступної медико-психологічної і соціально-педагогічної підтримки.

Дослідник О. Безпалько характеризує профілактику як вид соціально-педагогічної діяльності, що становить собою комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі [1, с.174].

В основу профілактики агресивної поведінки підлітків покладено психоаналітичний підхід (З. Фрейд), діяльнісний підхід (А. Бандура, А. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Сагатовський, В. Слободчиков,

Г. Щедровицький, гуманістичний підхід (А. Адлер).

Згідно з поглядами основоположника психоаналітичного підходу З. Фрейда, агресія є певним постійно наявним в організмі рухливим імпульсом, що зумовлений самою конституцією людської істоти, самою природою людини, і, якщо енергія

й агресія не будуть звернені назовні, то це може призвести до руйнування самого індивідуума. На думку З. Фрейда, зовнішні прояви емоцій, що супроводжують агресію, можуть викликати розрядку руйнівної енергії і зменшувати ймовірність появи більш небезпечних дій [2, с.208].

Іншими словами, якщо дати підліткам можливість епізодично здійснювати експресивні дії, що не супроводжуються руйнуванням, то такі дії можуть стати засобом запобігання агресивним проявам деструктивного характеру. Для цього під час соціально-педагогічної профілактики в умовах загальноосвітнього навчального закладу можна організувати спеціально облаштований простір, де підлітки могли б без шкоди для власного здоров'я та здоров'я інших відпрацьовувати свої негативні емоції та агресію.

Основоположники діяльнісного підходу (А. Бандура, Р. Берон, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та інші) вважають джерелом агресії стимул, що спричиняється зовнішніми факторами. За твердженням Б. Скіннера, поведінка людини детермінована, передбачувана і контролюється зовнішнім оточенням.

Отже, процес профілактики агресивної поведінки підлітків, з позиції діяльнісного підходу, має на меті створення такого навколишнього соціального середовища, яке б стимулювало і підкріплювало соціально корисні форми поведінки та нівелювало агресивні прояви, які, найчастіше, мають девіантний характер. Представники означеного підходу розглядають агресію як форму поведінки, засвоєну в процесі навчання. Профілактика агресивної поведінки полягає у створенні умов, що стимулю-

ють соціально корисні форми поведінки шляхом позитивного підкріплення, заохочення, покарання, а також навчіння навичок соціальної адаптації.

Слід визнати, що принципи діяльнісного підходу досить широко застосовуються у профілактиці агресивної поведінки підлітків (методика позитивного підкріплення при усуненні небажаної поведінки, методика навчання навичок соціальної адаптації, методика заохочення бажаної поведінки і покарання небажаної, виховання навичок спілкування).

Нині в основі практики соціально-педагогічної діяльності лежать положення та ідеї гуманістичного підходу (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс). Гуманізувати процес профілактики агресивної поведінки підлітків означає зробити його особистісно - орієнтованим і суб'єктивно значущим для кожного з підлітків. Згідно з гуманістичним підходом, людині властива тенденція індивідуалізації. Набута з цим внутрішня свобода необхідна молодій людині, що вступає в життя, щоб почути і відгукнутися на заклик «індивідуального голосу» всередині себе, долаючи тиск з боку навколишнього соціуму. «У міру того, як він усе більше ставатиме самим собою, він буде більшою мірою соціалізований... у міру його відкритості всім своїм імпульсам, його потреби у прийнятті та віддачі любові будуть такими ж сильними, як його імпульс вдарили або словесно образити. Він буде агресивний в ситуаціях, де насправді повинна бути використана

агресія, але у нього не буде нестримно зростаючої потреби в агресії» [3, с. 113].

В основі розробленого основоположниками гуманістичної теорії особистісно-центрованого підходу покладена ідея про те, що індивіди володіють величезними внутрішніми ресурсами для самопізнання і зміни своїх Я-концепцій, основних установок і саморегульованої поведінки.

Аналізуючи теорію А. Адлера, ми дійшли висновку, що в профілактиці агресивної поведінки підлітків має принципове значення не те, чим вихованець наділений від народження або з чим він стикається в житті, а те, як він розпоряджається тим і іншим.

На основі аналізу підходів до означеного процесу ми визначаємо профілактику агресивної поведінки підлітків як різновид соціально-педагогічної роботи фахівців, що передбачає комплекс діагностичних, педагогічних, психологічних, соціальних та корекційних заходів, спрямованих на виявлення та подолання деструктивної агресії, на формування і розвиток навичок конструктивної взаємодії підлітків з однолітками і дорослими у соціальному середовищі.

Література:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Безпалько О.В. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с
2. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / Фрейд З. – СПб. : [б. и.], 1997. – 480 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.Р. – М. : Универс, 1994. – 245 с.

МІЖНАРОДНА МІГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНИХ ПІДХОДІВ У ОСВІТІ

Леснянська-Дошак А.С.

Аспірант кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка

Міжнародна міграція є одним із явищ, які прискорили прийняття і легітимізацію міжкультурних підходів в освіті. У цій статті ми насамперед з'ясуємо значення міжнародної міграції у світі, проаналізуємо її різноманітні моделі і концепції, а також визначимо процеси інкультурації й акультурації.

International migration is one of the phenomena that accelerated the acceptance and legitimization of intercultural approaches in education. In this article, we first find out the value of international migration in the world, analyze its various models and concepts, as well as define the processes of inculturation and acculturation.

Зміна місця проживання є споконвічною тенденцією людства. Дійсно, з моменту своєї появи на землі люди постійно кочували в пошуках кращих умов життя.

Упродовж другої половини XIX століття – початку Другої світової війни із Європи емігрували десятки мільйонів осіб. В період із 1815 до 1915 рр. 60 мільйонів європейців приїхали до Америки, щоб поліпшити житлові умови [1]. Це було пов'язано, зокрема, й тим, що до початку XX століття адміністративний контроль над міграцією був практично відсутній. Проте, між двома світовими війнами вона стала більш-менш контрольованою, головним чином, з міркувань безпеки.

Після Другої світової війни міграції відновилися у зв'язку з нестачею робочої сили в Північній Європі і Північній Америці. Багато виробників промислової продукції переїхали в європейські регіони, з Південної Європи. Франція звернулася до Північної Африки, Британія – до

Карибів та Індійського субконтиненту. Протягом тривалого часу мігранти сприймалися лише як робоча сила, інші аспекти їх життя були вторинними або несуттєвими [13].

Після 1970-х років і так званого періоду першого нафтового шоку контроль міжнародної міграції стає все більш строгим. Міграційний рух дещо сповільнився у 1990-і роки, а згодом припинився повністю. Країни, які в минулому постачали численних мігрантів (Італія та Іспанія) самі почали приймати їх. Крім того, сьогодні міжнародні мігранти становлять значну частку в загальній чисельності населення багатьох країн (наприклад, таких як Австралія, Канада і США).

Сучасна міжнародна міграція набуває все більш глобального характеру. 200 мільйонів осіб, із яких більш ніж 20 мільйонів незареєстрованих, живуть у країнах, не маючи там громадянства. Навіть якщо рух населення збільшується і глобалізується, мало які країни у світі визнають і проголошують себе країнами імміграції. Міграційні рухи свідчать про соціально-економічні зрушення, дисбаланси і зростаючу нерівність між більшістю найбідніших та найбагатших країн на планеті.

Зіткнувшись із проблемою міжнародної міграції, національні державні політики вдалися до різноманітних способів її врегулювання [18]. По-перше, вони виокремили серед країн світу ті, що традиційно вважалися країнами імміграції (Сполучені Штати, Австралія або Канада) і ті, яким притаманний циклічний обіг робочої сили з-за кордону для потреб економіки. Ця друга категорія, до якої належить більшість європей-

ських країн, сьогодні все ще потребує конкретного встановлення чисельності осіб іноземного походження, що там проживають. По-друге з метою управління міграційними потоками необхідно увиразнити розгляд процедури прийняття національності (громадянства). Безперечно, з'ясування громадянства трудових мігрантів є управлінням їх культурним розмаїттям.

У сучасному законодавстві про надання громадянства використовується дві системи з кількома нюансами або їх комбінаціями: право за місцем народження та право по крові чи принцип крові. Право за місцем народження передбачає надання громадянства будь-якій дитині, народженій на території іноземних батьків. Ця система застосовується сьогодні в таких країнах, як Франція, Канада, Велика Британія і США. Право крові уможливує надання дитині громадянства батьків, незалежно від місця, де вона народилася. Принцип крові визначається сімейними зв'язками, адже кожна особа, яка не походить із сім'ї корінних мешканців певної країни, вважається іноземцем. Така система громадянства домінує у культурах, які дуже шанують свої родинні клани (Німеччина і Швейцарія).

Відповідно до права крові багато жителів певної країни набудуть статусу в контексті міжнародної міграції. Таким чином, право місця народження стає пріоритетним у визначенні громадянства мешканців країни. Для окремих корінних жителів певної країни, право місця народження може навіть загрожувати їх національній ідентичності. До речі, країни з наданням громадянства на основі місця народження, яке відбувається майже автоматично для всієї молоді другого покоління, краще інтегрують мігрантів. Для прикладу порівняємо Францію і Німеччину, які застосовують закони визначення громадянства, за місцем народження і по крові. Наприклад, швидкість жіночої екзогамії у Франції (число дітей, народжених від матерів-алжирок і батьків-французів) збільшується з 6,2% до 27,5% у період з 1975 до 1990

рр., водночас частота змішаних шлюбів жінок у Німеччині (число дітей, народжених від турецької матері і батька з німецьким паспортом) змінюється від 0,5% до 1,2% [2]. Як бачимо, змішані шлюби більш поширені у Франції, ніж у Німеччині. Система доступу до громадянства частково з'ясовує цю різницю, навіть за відсутності інших пояснювальних факторів. Слід, однак, зауважити, що в Німеччині закон місця народження послабив свою дію з початку 2000-х років. Громадянство надається дітям іноземних батьків, якщо останні постійно проживають у країні протягом багатьох років або мають дозвіл на проживання. У Франції також простежувалися певні політичні спроби внести поправки до згаданого законодавства, щоб не надавати автоматичного громадянства дітям, народженим у країні іноземними батьками.

Поняття асиміляції має довгу історію в суспільних науках. Шкільні соціологи Чикаго, особливо Роберт Парк, використовували його для аналізу взаємозв'язків між різними етнічними групами. Парк [10] визначає асиміляцію як рух дезорганізації / реорганізації, взаємопроникнення і злиття, в якому людина набуває спогади, почуття, відносини з іншими шляхом обміну досвідом, історією та інтеграцією в загальне (спільне) культурне життя.

Пізніші дослідження з'ясували, що в основному мігранти досягають стандартів і цінностей суспільства, яке їх прийняло до другого або третього покоління. Французькі соціологи надають асиміляції іншого сенсу. Як зазначає Парк, асиміляція включає опрацювання чи подолання і зниження міграційних специфічностей, особливостей культурної та релігійної соціальної практики [17,13].

Асиміляція глумачиться як приєднання іммігрантів (меншин) до стандартів суспільства, що їх прийняло. При цьому прояви їх ідентичності і соціально-культурних особливостей походження строго обмежується приватною сферою. У процесі асиміляції, отримання національності або

громадянства, що набуває статусу обов'язку, задумане як зобов'язання, має першорядне значення. Додамо, що асиміляція спонукає особу або спільноту, які належать до етнокультурних меншин, строго дотримуватися правил поведінки і цінностей домінуючої групи. Це процес незворотної втрати культурних характеристик меншості населення шляхом домінування, колонізації або сильного впливу більшості суспільної групи.

Асиміляція передбачає прийняття іншого за його відмови від своєї самобутності або культурної специфіки. Іншими словами, інший може бути прийнятий без дискримінації, шляхом відмови від своєї національної неповторності і швидкого засвоєння цінностей і моральних норм приймаючого суспільства. Асиміляція має сьогодні негативний відтінок, оскільки передбачає відмову від своєї культури на користь іншої.

Інтеграція – поняття, таке ж традиційне, як і асиміляція, в соціальних науках, що означає стан соціальної системи. Дюркгейм припустив, що суспільство можна вважати інтегрованим, якщо воно характеризується високим ступенем соціальної згуртованості. Для філософа рівень самогубств обернено пропорційний ступеню інтеграції індивідів у склад соціальних груп. Інтеграції вчений Дюркгейм протиставляв соціальну аномію [4].

У соціальній психології інтеграція виражається у взаємодії між членами однієї групи, викликаючи почуття єдиного цілого (ідентичності) в ній і у ставленні до її цінностей. У галузі освіти поняття інтеграції було уперше використано у значенні перешкоди, а пізніше перенесене наприкінці сімдесятих років XX ст. до міжкультурної освіти, щоб замінити поняття асиміляції.

Інтеграція поступово стає домінуючим терміном для визначення освітньої та соціальної політики щодо іммігрантів або меншин та їхніх дітей. Таким чином, можна виокремити осіб або групи, що добре чи погано інтегровані Інтеграція

привносить новий елемент у розуміння суспільства, інтегрований індивід змінює водночас групу, яка його інтегрує. Поняття інтеграції є пріоритетним у цій динаміці як процес, що уможливорює для етнокультурних меншин активну участь в економічному, соціальному та культурному житті. Успіх інтегрування визначається зрештою власне цим критерієм.

Інтеграція не змушує етнокультурну меншину відмовлятися від власних цінностей, культурних особливостей, але зі свого боку передбачає певну гнучкість. Інтеграція як відкритий процес відбувається протягом довгого часу. Французька Вища рада з інтеграції, яка відає питаннями імміграції і присутності іноземного населення, визначає інтеграцію як залучення до активної участі в житті суспільства всіх жінок і чоловіків, котрі довготривало перебувають у Франції. Ця участь передбачає прийняття чинних культурних особливостей корінного населення країни без застережень, але зосереджує увагу на подібностях та конвергенції в плані рівності прав і обов'язків, з метою забезпечення згуртованості соціальної структури [7].

Міністерство освіти Квебека трактує інтеграцію в широкому сенсі як процес довгострокової адаптації, багатовимірної і відмінної від асиміляції. Шкільна інтеграція становить один із аспектів адаптації, котру не можна вважати завершеною, доки іммігранти та їх нащадки повною мірою не будуть залученими до колективного життя приймаючого суспільства. Освоєння мови останнього в умовах інтеграції при цьому відіграє істотну роль, оскільки дає змогу студенту-іммігранту засвоїти навчальну програму. Звідси стає зрозумілим пріоритет збереження французької мови як об'єднувального компонента в інтеграції Квебека. Поняття інтеграції, як ми вже зазначили, передбачає збереження культурних особливостей меншин та іммігрантів. Власне цим вона відрізняється від асиміляції, спрямованої до нівелювання

будь-якої культурної специфіки. Гібсон (1988) твердить, що інтеграція відповідає акомодатції без асиміляції з обов'язковим урахуванням національного та історичного контекстів [5].

Так, у Франції термін «інтеграція» іноді тлумачать аналогічно до старого терміна «республіканська асиміляція». У Сполучених Штатах використання поняття «mainstreaming» ближче до ідеї інтеграції, оскільки водночас конотативно стосується як асиміляції, так і нормалізації.

Обін і Обін-Кулон (1999) наголошують на колективній відповідальності як основі концепції інтеграції. Остання спонукає групу до певних зусиль, щоб зберегти або зміцнити зв'язки в колективі, сприяючи соціальній згуртованості. Інтеграція розвивається у двох вимірах. Перший з них, більш об'єктивний щодо аспекту добровільності, охоплює участь у колективних структурах (професійна діяльність, соціальні та політичні установи) і прийняття загальних стандартів (сімейна модель, мова, соціальна поведінка тощо). Другий, більш суб'єктивний, набуває форми усвідомлення причетності до спільної долі [9].

Для Саяд (1994) інтеграція означає, перехід від радикальної несхожості до загальної самоідентичності. Це процес, у якому ми відстежуємо певні терміни і результати. Саяд не сумнівається, що інтеграція є досягненням ідентичності особистості й інших людей і, зрештою, передбачає нерівні відносини, в які вони втягнуті. Проблема полягає в тому, як зробити їх більш ефективними. Автор підкреслює, що поняття інтеграції набуло значення інших термінів, таких як «адаптація» або «асиміляція» [14].

Поняття меншості широко використовується в англійській літературі для аналізу ситуації групи, що претендує на визнання і рівність. Відповідно до Менье (2007), меншість – це об'єднана громада на засадах затвердженого реального або передбачуваного спільного походження. Вона може бути етнічною, культурною, релігійною, національною, регіональною або на-

віть сексуальною. Поняття меншості стосується чисельно невеликих груп, воно характерне й для історично домінуючих спільнот. Тейлор вважає, що будь-яке підкреслення відмінностей приведе до вимоги визнання меншини, що, однак, не означає ставлення до неї як до «громадянина другого класу» [16].

Коли ми говоримо про відмінність між людьми, важливо пам'ятати: незважаючи на те, що всі ми різні, ми маємо пам'ятати про свою рівність у питаннях громадянських обов'язків, людських прав та цінностей. Офіційне визнання меншин ризикуює, згідно з думкою окремих дослідників, прокласти шлях до визнання «комунітарності» у функціонуванні громади, за якої кожна група меншості або етнічна група вимагає і зрештою отримує представництво, пропорційне їх чисельності в кожній шкільній інстанції або політичній організації. Наслідком цього було б ослаблення соціальної згуртованості [15].

У суспільствах, що характеризуються культурним розмаїттям, ми можемо спостерігати паралельно із соціалізацією існування інкультурації й акультурації. Інкультурація – це процес, що дає змогу людям поступово з дитинства і підліткового віку засвоювати стандарти і цінності їх первісної культурної групи. Акультурація визначає поведінку осіб, що належать до культурних меншин, які зазнали еміграції, відірвані від країни своєї культури і переміщені в інше середовище [3]. Акультурація є своєрідним наслідком або результатом прямого і постійного контакту між різними культурними групами.

Коли групи або окремі особи зазнають прямих і постійних контактів, відбуваються їхні зміни, постійна перебудова культурної системи. Акультурація спостерігається водночас як на колективному, так і на індивідуальному рівнях. Інкультурація означає зміцнення стандартів і основних цінностей культури походження.

Гордон (1964) використовував поняття асиміляції, щоб аналізувати акультурацію етнічних меншин у США. Він вважає, що

акультурація як складне явище вклучае рiзні взаємопов'язані, але аналітично рiзні процеси. За Гордоном, трьома найбiльш важливими процесами акультурації є: а) культурна асиміляція; б) структурна асиміляція (первинна і вторинна) та в) асиміляція подружжя (шлюб). Культурна асиміляція вiдповiдає акультурації або асиміляції поведінки. Вона означає прийняття культурних характеристик доминиуючої групи (її цінностей, мови, поведінки тощо). Багато етнічних груп зазнали цілковитої акультурованості стосовно доминиуючої американської культури, втративши бiльшість своїх автохтонних ознак, але ще не досягли належної соціальної участі в суспільстві [6].

Оскільки група може стати культурно асимілюваною, але соціально відторгненою, ізольованою або сегрегованою, важливо розрізняти культурну та структурну асиміляції. Гордон (1964) виокремив у структурній асиміляції два типи: первинний і вторинний. Вторинна структурна асиміляція відбувається на робочих місцях, у школах, у політичних організаціях, районах відпочинку. Первинна структурна асиміляція стосується релігійних спільнот, соціальних клубів, неформальних громадських організацій, близьких дружніх стосунків, сімейних взаємин [6].

Канадський психолог Джон Беррі розглядає акультурацію як колективне й індивідуальне явище. Беррі (1991) уявляє два основні питання, які виникають у повсякденному житті бiльшості осіб, що зазнають акультурації [8]. Перше з них стосується збереження і поліпшення їх культурної самобутності, друге – важливості відносин з іншими соціокультурними групами. Можливі відповіді на ці питання зумовлюють такі чотири моделі акультурації: як інтеграція, асиміляція, поділ та маргіналізація.

Отже, міжнародна міграція і політика суспільної інтеграції або визнання культурних меншин автоматично сприяє збільшенню культурного розмаїття учнів. З огляду на це, країни, які приймають велику кількість іммігрантів повинні здійснювати грамотну освітню політику, реалізуючи завдання полікультурного виховання дітей та молоді.

Література:

1. Chaliand, G., Rageau, J.P., & Jan, M. (1994). Atlas historique des migrations. Paris : Seuil.
2. Clément, F. & Girardin, A. (1997). Enseigner aux élèves issus de l'immigration. Paris: Nathan.
3. Dinello, R. (1977). La formation en situation de transculturation. Bruxelles : A. De Boeck.
4. Durkheim, E. (1897/2007). Le suicide. Paris : PUF.
5. Gibson, M. (1988). Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an American high school. Ithaca, NY: Cornell University Press.
6. Gordon, M.M. (1964). Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origin. New York : Oxford University Press.
7. Haut Conseil à l'Intégration. (1993). L'intégration à la française, rapport à Monsieur le Premier ministre. Paris : HCl
8. Jones, A. (1999). The limit of cross-cultural dialogue : pedagogy, desire and absorption in the classroom, Educational Theory, 49 (3), 299-316.
9. Obin Jean-Pierre, Obin-Coulon Annette, 1999. Immigration et intégration. Paris, Hachette Éducation
10. Park, R.E. (1939). The Nature of Race Relations. In Edgar T. Thompson (Ed), Race Relations and the Race Problem (3-45). Durham : Duke University Press.
11. Park, R.E. (1950). Race and Culture. Essay in a sociology of contemporary man. New York : The Free Press.
12. Perregaux, C. & Togni, F. (1989). Enfant cherche école. Genève : Éditions Zoé.
13. Sayad, A. (2006). L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, «1. L'illusion du provisoire» (1991). Paris : Editions Raisons d'Agir.
14. Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? Hommes & Migrations, 1182, 8-15. Schnapper, D. (1992). L'Europe des Immigrés. Essai sur les politiques d'immigration. Paris : Editions François Bourin. Schnapper, D. (1995). L'école du citoyen. Migrants formation, 102, 144-153.
15. Taylor, C., (1994). Multiculturalisme. Différence et démocratie. Paris : Aubier.
16. Tribalat, M. (1995). Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants . Paris : La Découverte.
17. Windisch, U. (2000). Immigration. Quelle intégration ? Quels droits politiques? Lausanne : Editions L'Age d'Homme.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНО-РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Якубовська Марія Георгіївна

кандидат філологічних наук, доцент Одеський національний політехнічний університет

Мельник Світлана Михайлівна

кандидат філологічних наук, доцент Одеський національний політехнічний університет

Ключові слова: проект, метод проектів, проектне навчання, фахівець з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Keywords: project, projective method, project-based training, specialist in information, library and archives.

Постановка проблеми. Реформування сучасної освітньої системи спонукає педагогів-практиків до необхідності запровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій, актуальних на часі концепцій, програм, методик, методів тощо. Найдоцільнішою з таких новинок, за твердженням науковців, є метод проектів, що спрямований на розвиток пізнавальних здібностей студентів, формування вмінь самостійно віднаходити шляхи розв'язання проблем через різноманітні форми діяльності.

Нині у зв'язку зі становленням особистісно зорієнтованої освіти проектний метод переживає друге народження, ефективно доповнюючи інші педагогічні технології, які сприяють формуванню особистості студента як суб'єкта діяльності та соціальних відносин. Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання із життям та інтересами майбутнього фахівця, активно розвиває його мислення з опорою на науку, здобутий практичний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея включення проектних технологій до освітнього процесу хоча й не нова, однак сьогодні, в умовах становлення но-

вої парадигми освіти, орієнтованої на формування творчої, мобільної, інтелектуально розвиненої особистості, вона набуває особливої актуальності. «Досвід майбутньотворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенціального до важливого потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне вираження – проект. – зазначає С. Кримський і додає: ...проектування зараз набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання та дії, посуюючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання» [5, 6].

Посилення ролі проектних технологій у навчально-виховному процесі породило потребу їх теоретичного обґрунтування. Так, проблему актуалізації методу проектів у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів розглядали А. Антюхов, М. Бухаркіна, О. Васюк, Т. Веретенко, В. Гузєєв, І. Зимня, О. Зосименко, В. Левченко, О. Калита, Є. Полат, В. Оніпко, С. Соболева, О. Фунтікова та ін., а також творці системного курсу «Intel®. На-

вчання задля майбутнього». Коло інтересів науковців доволі широке: дослідження методу проектів як цілісної педагогічної технології; з'ясування ролі проектного навчання в професійній підготовці; опрацювання проблем, пов'язаних із формуванням комунікативної культури засобами проектного навчання тощо.

Незважаючи на посилену увагу вчених до інноваційних освітніх технологій, у цьому напрямі досліджень існує ще чимало лакун. Так, недостатньо вивченим залишається аспект застосування проектного навчання в процесі підвищення рівня мовно-риторичної підготовки майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи (надалі ІБАС), що й стало **метою нашої статті**.

Причому пропонуємо відмінний від загальноприйнятого погляд на технологію проектування: розглядаємо її як педагогічну діяльність, спрямовану «на виховання вільної, відповідальної, компетентної особистості як суб'єкта і проектувальника майбутньої професії» [1, 10]. У процесі вивчення мовних дисциплін (дисциплін, передбачених планом підготовки фахівців з ІБАС – С. М., М. Я.), риторики пропонуємо студентам створювати певні функціональні моделі власної поведінки в реаліях сучасності, виходячи з ключових заasad фаху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зупинимось детальніше на специфіці застосування методу проектів та його потенційних можливостях в процесі підвищення рівня професійної компетентності студентів спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Аналіз теоретичної і методичної літератури засвідчив, що поняття «проект», «проектні технології», «проектна методика» в педагогічному аспекті тлумачать неоднозначно. Нам імпонує позиція Є. Полат, згідно з якою проект – це «комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми; повний,

завершений цикл продуктивної діяльності» [7, 3-4.]; «проектний метод – сукупність прийомів, операцій оволодіння деякою галуззю практичного або теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання» [6, 12]. Водночас термін «проект» у контексті нашого дослідження набуває специфічного значення, яке полягає насамперед у формуванні професійно зорієнтованої комунікативної компетенції: студенти вивчають мову, удосконалюють мовленнєві навички й уміння під час виконання проблемно-пошукових, професійно зорієнтованих завдань, які вони отримують відповідно до своїх здібностей, фахових інтересів, рівня володіння мовою.

При підготовці майбутніх спеціалістів з ІБАС метод проектів вважаємо одним із найбільш ефективних, позаяк він створює умови для самоорганізації особистості студента, розвитку інтелектуальних можливостей, вольових якостей та творчого потенціалу, сприяє формуванню навичок вирішення професійних проблем. Його актуалізація в процесі мовно-риторичної підготовки дозволяє зосередити увагу майбутнього фахівця, не на самій мові, а на професійному чиннику діяльності, змістити акцент із лінгвістичного аспекту на змістовий, дослідити й обдумати вирішення ділового чи наукового питання українською мовою.

Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримуватися кількох умов: а) проблему слід сформулювати так, щоб зорієнтувати студентів на залучення фактів із суміжних галузей знань і різноманітних джерел інформації; б) тематику (хоча б частково) варто пов'язати з майбутньою професійною діяльністю; в) до роботи необхідно залучити усіх студентів, запропонувавши кожному завдання/тему з урахуванням рівня мовної підготовки; г) діяльність учасників навчального процесу повинна бути чітко спланована, послідовна, регламентована та узгоджена; г) крім вербальних засобів презентації результатів

Таблиця 1

Алгоритм виконання проекту «Залікова промова»

Етапи (назва та зміст)	Мета	Завдання	Термін виконання	Форма звітності
1. Ініціювання	Вибір теми виступу	1. Створення асоціограми за темою промови. 2. Обговорення теми з викладачем та студентським колективом.	1 тиждень	Усне обґрунтування обраної теми (1-2 хвилини).
2. Планування	...	...	...	...

роботи, студенти мають широко використовувати й інші ілюстративні прийоми; д) для актуалізації пошуково-аналітичної активності студентів їм варто запропонувати цікаву і значущу проблему [4, 12].

Розглянемо на конкретному прикладі специфіку застосування проектного методу під час навчання майбутніх спеціалістів з ІБАС риторики.

Наприкінці I семестру 2015-2016 навчального року на практичних заняттях з дисципліни «Культура мови та ораторське мистецтво» в групі студентів першого курсу (ІД-151) було здійснено середньостроковий (7 тижнів) творчий, практико-орієнтований проект «Залікова промова». Сутність його полягала в тому, щоб студенти підготували короткий виступ на самостійно обрану тему. Тривалість промови – 5-7 хвилин. Форма представлення – усний виступ і записаний текст (до 3 стор.) із коментарем щодо його виголошення (партитура з позначенням логічних наголосів, пауз, підвищення, зниження тону, забарвлення голосу, за потреби – позначки щодо використання жестів, пересування в просторі тощо), тобто максимально інформаційний звіт щодо роботи не тільки над змістом, а й над підготовкою до озвучення.

Утілення проекту відбувалося в п'ять етапів – ініціювання, планування, реалізація, презентація, оцінювання [3, 93]. На наш погляд, саме таке структурування проектної діяльності забезпечило його успішну реалізацію, адже студенти-першокурсники отримали змогу ретельно продумати (фаза ініціювання) й ви-

логізувати (фаза планування) майбутній проект.

Перший етап реалізації навчального проектування – етап генерації ідей, пошуку проблемного поля і вибору актуальної теми майбутньої роботи.

На цьому етапі студенти передусім ознайомилися зі специфікою виконання навчальних проектів, принципами структурування й добору матеріалів, вимогами щодо презентації результатів, критеріями оцінювання робіт, проаналізували еталонні зразки публічних виступів, а також у режимі «питання – відповідь» вирішили інші нагальні проблеми, пов'язані з майбутньою проектною діяльністю.

Щоб забезпечити мотивацію навчальної діяльності майбутніх фахівців з ІБАС викладач надав студентам змогу самостійно визначити тему проектної роботи та спосіб її втілення в життя (за винятком окремих параметрів). Водночас в індивідуальному порядку педагог допоміг скоригувати обрану тему, сформулювати мету й ключові завдання проекту.

Сутність наступної фази – планування – полягала в тому, щоб якомога реалістичніше змодельовати спочатку в умі, а потім на папері (див таблиця 1) алгоритм виконання проектної роботи, зокрема продумати план написання виступу й створення ілюстрацій, обрати оптимальну форму презентації результатів, визначити часові межі реалізації проекту тощо.

Детальне осмислення усіх кроків-операцій дало змогу студентам усвідомити масштаби майбутньої роботи, її хронометраж, визначити межі інтеграції з інши-

ми дисциплінами/галузями знань, а також частково передбачити можливі складнощі. Крім того, фіксація алгоритму виконання проекту уможливила його гнучкість і спростила процедуру внесення змін у процес виконання.

Наступним етапом роботи був етап безпосередньої реалізації навчального проекту. Діяльність студентів була спрямована: на пошук та опрацювання в різних джерелах інформації (Інтернеті, науковій та науково-популярній літературі, періодичній пресі) відомостей, які б стали підґрунтям майбутньої проектної роботи, зокрема фактичного матеріалу для підтвердження власних думок і гіпотез; на підготовку наочно-графічного, роздаткового матеріалу, розробку (за потреби) аудіо-, відеоряду проекту; на контроль і корекцію проміжних результатів тощо.

Важливим кроком в організації проектної роботи студентів став етап захисту, на якому власне відбувалася презентація отриманих результатів. Для швидкого включення аудиторії в проблематику кожної роботи студенти, крім унаочнення, презентували одnogрупникам і викладачеві анотації – картки з інформацією про тему, мету та завдання проекту, а також його короткий зміст.

Ефективність підготовки роздаткового матеріалу у вигляді анотацій, на наш погляд, зумовлена низкою об'єктивних причин. По-перше, наявність перед очима слухачів стислого викладення результатів проекту спонукала студентів до постановки питань, дискусії, що є запорукою розвитку комунікативних навичок студентської молоді. По-друге, відображення в анотації теми, мети та завдань роботи дало змогу оцінити наскільки вдало студент впорався із завданням.

Підсумковий етап передбачав обговорення та комплексне оцінювання результатів проектної діяльності за заздалегідь визначеними критеріями. Так, досконалість змістового наповнення виступу оцінювали за такими параметрами: завершеність (розкриття сутності проблематики

проекту, відповідність цілям, меті і завданням); чіткість, ясність та логічна послідовність викладу інформації; достовірність викладу інформації, її документалізація; актуальність, переконливість і практичність проблематики проекту (чи є реалістичною запропонована програма, інформація, методика). Оцінювання мовленнєвої компетенції доповідачів передбачало встановлення рівня володіння мовним і мовленнєвим матеріалом (наявність чи відсутність помилок у мовленні, кількість допущених помилок, складність мовлення), стилістичної адекватності виступу. Особливу увагу під час оцінювання проекту було приділено процедурі захисту, зокрема креативності в організації презентації, технологічності та інтерактивності виконання проекту.

Для визначення підсумкової оцінки за проектну роботу ми практикували самооцінку та взаємооцінку, тим самим дослухаючись до зваженої, аргументованої думки студента, критичних зауважень одnogрупників. Для цього до презентації проекту майбутні фахівці отримали картки оцінювання, у яких мали занотувати усі переваги й недоліки проведеної презентації та разом з викладачем узгодити оцінку. Така практика, на наш погляд, не лише позитивно вплинула на згуртування колективу, але й посприяла розвитку комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

У цілому роботу майбутніх спеціалістів З ІБАС організовували таким чином, щоб студенти навчалися: самостійно визначати мету й завдання майбутньої діяльності; віднаходити шляхи їх вирішення, обираючи оптимальні; здійснювати й аргументувати вибір; порівнювати отриманий результат із наміченим; об'єктивно оцінювали процес (саму діяльність) і результат проектування тощо.

Зуважимо, що в процесі виконання кожного етапу навчального проекту роль суб'єктів навчання була нерівномірно інтенсивною. Так, основну діяльність на етапі ініціювання здійснював педагог, надаючи студентам постійну консультацій-

ну допомогу, координуючи їхні дії під час визначення теми, мети та ключових завдань майбутнього проекту. На етапах планування, реалізації та презентації домінуючою була діяльність майбутніх фахівців з ІБАС, а на етапі оцінювання ролі суб'єктів навчання максимально прирівнювалися.

Досвід упровадження навчального проектування в процес мовно-риторичної підготовки переконує, що метод проектів має низку принципів переваг перед традиційними підходами:

- проектна діяльність передбачає колективну творчість, вчить ефективно співпрацювати і комунікувати з партнерами;
- кожен студент має змогу брати активну участь у вирішенні поставлених завдань, проблемних ситуацій;
- проектна діяльність має особистісно-діяльнісний характер, орієнтований на задоволення інтересів майбутніх фахівців, актуалізацію їхніх потенційних можливостей і здібностей;
- проектна методика передбачає усунення прямої залежності студента від викладача шляхом самоорганізації та можливості прояву власної ініціативи у процесі активної пізнавально-розумової діяльності;
- проектна діяльність уможлиблює підвищення інформаційної, комунікативної культури майбутніх фахівців, реалізує принцип зв'язку з життям та професійною діяльністю.

Крім того, навчальне проектування дає змогу вирішити цілу низку практичних, освітніх та виховних завдань. Проектна робота сприяє подоланню прогалів між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів виходити за межі аудиторії ВНЗ та переноситися у професійне середовище [2, 52].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У підсумку зазначимо, що використання проектної методики уможлиблює реалізацію варіативності у

змісті підготовки студентів, орієнтацію на власний стиль навчання, дозволяє проявити індивідуальність та вміння брати на себе відповідальність за будь-які рішення.

У контексті мовно-риторичної підготовки фахівців з ІБАС проектне навчання сприяє формуванню більш усвідомленого підходу до майбутньої професійної діяльності, активізує інтелектуальну та емоційну складову особистості, актуалізує дослідницькі вміння, творчі здібності, а головне мотивує студентів в отриманні додаткових знань, сприяє розвитку й удосконаленню комунікативних умінь.

Очевидно, що застосування сучасних методів у вищівській освіті – це новий шлях формування професійної компетенції майбутніх фахівців з ІБАС. Тож, перспективним буде спроба дослідити ефективність застосування інших прогресивних освітніх технологій у їхній підготовці.

Література:

1. Ермаков І. Г. Компетентісний потенціал проектної діяльності // Школа / для заступників і не тільки. 2006. № 5. Режим доступу: <http://www.library.edu-ua.net>
2. Іванишина В. П. Використання проектів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. Issue. 19, II (9). С. 52–55.
3. Іжко Є. С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 92–98.
4. Кратасюк Л. Метод проектів у системі особистісно-орієнтованої мовної освіти // Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал. 2010. № 4. С. 10–14.
5. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-орієнтований збірник. К.: Видавництво «Департамент», 2003. С. 6–15.
6. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. №1. С. 9–17.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

HISTORICAL ASPECTS IN TEACHING ENGLISH FOR THE MEDICAL STUDENTS

Postykina Ievgeniia Gennadiyevna

Lecturer of the Professional English Education Department Petro Mohyla Black Sea National University

Dimant Gennadiy Semenovych

Senior lecturer of the Professional English Education Department Petro Mohyla Black Sea National University

From the time immemorial people have been trying to research, understand and find effective methods of treating different diseases and ailments. The article presents the brief excursus into the history of medicine from the ancient to the medieval times. The article also presents the sample of the text from the series of other stories about treatment of wounds and also lists the methods according to which the medical students can work on such texts. This article will be helpful both for the medical students and teachers who study and work at the medical departments.

Keywords: history of medicine, scientific outlook, facts and sources, treatment, superstitions, ancestors, theoretical knowledge, methods of teaching

С незапамятных времен люди пытаются исследовать, понять и найти эффективные методы лечения различных заболеваний и недугов. Данная статья представляет короткий экскурс в историю медицины с древних времен и до современности. Статья также предлагает образец текста из серии подобных историй о лечении ран, а также перечисляет ряд методов, с помощью которых студенты – медики могут работать над подобной тематикой. Статья будет полезна как студентам, так и преподавателям, работающим на медицинских факультетах.

Ключевые слова: история медицины, научная точка зрения, факты и источники, лечение, предрассудки, теоретические знания, методы обучения.

Протягом віків людство намагається дослідити, зрозуміти та знайти ефективні методи лікування різних хвороб та захворювань. Подана стаття надає короткий екскурс до історії медицини з давніх часів до сучасності. Автор пропонує зразок тексту з серії історій про лікування поранень, а також представляє ряд методів, завдяки яким, студенти-медики можуть працювати над подібною тематикою під час вивчення англійської мови. Стаття буде корисна як студентам, так і викладачам, що працюють на медичних факультетах.

Ключові слова: історія медицини, наукова точка зору, факти та джерела, лікування, попередження, , теоретичні знання, методи навчання.

The history of medicine is a science that studies the development of medical science and practice in various socio-economic formations in inviolable connection with the world history. It gives students an opportunity, on the basis of studying the past of medical science and practice, to correctly and

objectively estimate the achievements of modern medicine, compare it with the ancient practice in order to foresee its development in the future.

That is why, the history of medicine, as a subject of teaching, is a scientific professional introduction to the specialty. The study of the

history of medicine is of great significance for the formation of a scientific outlook, historical thinking, extending the theoretical knowledge of the future doctor, forming his feelings of humanism, internationalism and even patriotism. At the same time, knowledge of history helps to see and to trace the succession of generations in medical science and practice from ancient to the modern times.

Our course of the history of medicine is divided into general and specific. The task of the general history of medicine includes the study of challenges the thorough disclosure of which makes it possible to reveal the methodological and natural scientific bases of medicine of different epochs, the most important tendencies and directions of its development as well as methods of approaches to solve certain phenomena of general medical nature [2]. The general history of medicine is the connection between all subjects that are studied by the medical students in a medical department.

The history of medicine studies the emergence and development of individual medical disciplines, biographies of prominent scientists and physicians, their contribution to science, the formation of scientific schools, the history of medical establishments, etc. The questions of the history of medicine of different medical specialties are studied at the corresponding medical departments which should acquaint students with the achievements in their field of medicine on the professional level.

Teaching of the history of medicine makes up the system of historical medical education of the future doctor, which is the meaning of continuous historical education in a medical college. Without knowledge how medicine was evolving in the past centuries it won't be possible for the future doctors to look into the future tracing down the logics of its development.

The history of medicine as a science is closely connected with the development of society, the change of socio-economic conditions, and the history of the culture of peoples. Studying the past of medicine, we can

estimate the achievements of modern medicine and trace the prospects for its further development.

Knowledge of the history of medicine is of great importance for the formation of the outlook of the future specialist, enriching him with theoretical knowledge, the ability to analyze events connected with his profession, giving the feelings of humanism and patriotism.

The past of medicine is recreated on the basis of facts and sources. All historical sources are divided into 7 main groups: written; material; ethnographic; oral (folklore); linguistic; film and photo documents; phonodocuments [1].

Written sources are a handwritten or printed document made on papyrus, ceramics, paper, stone, clay, wood, bark, etc. They can be original or copies. Material sources, the main part of which are archaeological monuments, include anthropological material (fossil remains of man). Ethnographic sources characterize the phenomena of cultural and social life, inherited by mankind from previous epochs. These include superstitions, rituals, beliefs, customs, beliefs, etc. Oral (folklore) sources are created and characterized by the people by an oral form of transmission of images of reality.

Linguistic sources - present the speech form of real historical reality. Cinema and photo documents are sources that record events that can be reproduced repeatedly.

Phonodocuments reflect the sonic side of historical fact and represent a phonogram made at the time of the event.

It's a great importance to understand the periodization of the world history of medicine: primitive society about 2 million years ago - the 4 th millennia BC. About 2 million years old (20,000 centuries) [4]. Ancient world 5th millennium BC. - the middle of the 1st millennium AD. About 4 thousand years (40 centuries). The Middle Ages - the middle of XVII century. About 1200 years (12 centuries). New time mid XVII - early XX century. About 300 years (3 centuries). The newest history. - the beginning of the XXI century.

About 100 years (less than a century) [5].

It is not known exactly when there was a medicine, or rather, the basics of medical care. There are many opinions and theories about this.

The most common version: medicine appeared simultaneously with the emergence of man, it turns out that medicine arose for several hundred thousand years before our era. If we remember the words of the famous scientist I.P. Pavlov, he wrote: «Medical activity is the same age as the first person.»

Traces of first aid were discovered during the period of the primitive communal system. It should be mentioned that the primitive-clan community experienced two periods in its development: matriarchy; patriarchy.

Let us briefly remind the main points of development of the primitive-tribal community: people began to live in small communities, which were then transformed into genera, as well as clan unions; the use of stone tools to extract food, hunt; the appearance of bronze (hence the name «bronze age»), and after the appearance of iron. Strictly speaking, this completely changed the way of life. The fact is that hunting began to develop, and since hunting was the main occupation of men, there was a transition to the patriarchy.

With the advent of various weapons, the number of wounds that people could get increased. If you pay attention to the rock paintings, you can clearly see that hunting, various military battles brought people a lot of trouble and, of course, injuries [6]. Here you can see the primitive methods of first aid - extracting arrows, etc. Below, there is an example of the text for the medical students to extend their outlook.

Use of the longbow – a large powerful bow that could shoot arrows great distances – flourished in the Middle Ages. This created a real problem for battlefield surgeons: how to remove arrows from the bodies of soldiers. The heads of war arrows weren't necessarily glued onto the shafts, but attached with warm beeswax. After the wax set, they could be

handled normally, but once shot into something if the shaft was pulled, the head would come off inside the body. One answer was the arrow spoon, based on a design by an Arab physician, named Albucasis. The spoon is inserted into the wound and attaches itself around the arrowhead to be drawn from a wound without causing further damage as the barbs rip out. Wounds such as these were also treated with cautery, where red hot irons were applied to the wound so that the tissue and veins sealed over, preventing blood loss and infection. Cautery was especially used in amputations. A famous illustration for surgeons was called, “The Wound Man,” which showed the various kinds of wounds a battlefield surgeon might expect to see.

Possible methods of work: reading; translating; retelling; grammatical review; find synonyms; role playing (doctor – patient, doctor – nurse, interview with the doctor); paraphrasing sentences.

It should be noted that at first there was no division of labor as such. Long before the beginning of civilization and the formation of the state, and especially in the period of matriarchy, women were a kind of guardian and home keepers - this included the care of the community, the tribe, and the provision of medical care. Proof of this can be considered that in our days in the coastal steppes and other places of the first settlement, stone sculptures are found - rough figures of women - keepers of the tribe, clan, etc [7].

Fire was the next period of development people's communities. F. Engels said: «... The extraction of fire by friction first brought man to dominate a certain force of nature and thereby completely separated man from the animal kingdom.» Due to the fire food has become more diverse and besides, fire accelerated anthropogenesis and accelerated human development. At the same time, the significance of women as guardians of the hearth and healers weakened. Despite this, women continued to collect plants and herbs, which they then used for food. Recognition of the poisonous and medicinal properties of plants occurred purely empirically.

So, from generation to generation knowledge about plants was accumulated and transferred about what can be eaten, what not, which can be used for healing, and which should not be used. An experimental way to herbal application as the way of treatment was added to therapeutic ingredients of animal origin (for example, such as bile, liver, brain etc.). Primitive man also saw mineral medicines and their preventive properties. Among them, it is possible to designate a very valuable product of nature - salt, as well as other minerals, up to the precious ones. It must be said that by the time of Antiquity a whole doctrine of treatment and poisoning with minerals, especially precious ones, appeared.

In connection with the transition from nomadic to a settled way of life, the role of women decreased, but the medical significance was preserved and even enhanced. Over time, the man became the chief of the tribe, the clan, and the woman remained the keeper of the hearth.

The history of medicine is only a few thousand years old. The medicine of primitive communities still deserves serious attention and research. It was when folk medicine began to develop. The knowledge of people were obtained empirically, accumulated, the healing skills were improved, at the same time the question of the causes of diseases began to be analyzed. It goes without saying, people of that time did not have such an array of knowledge as today, and, of course, they could not explain the emergence of diseases from a scientific point of view. Therefore, people believed that the causes of illness were some magical and supernatural forces unknown to man. On the other hand, people found the magic explanation for the causes of the illness later, and the initial explanations were purely materialistic, related to the experience of obtaining means of life. There is a point of view that primitive people were very strong in health [3]. The fact is that, of course, there was then no impact on people of unfavorable factors of anthropogenic nature - air pollution, etc. However, they constantly

fought for their existence with natural surrounding, also contracted infectious diseases, died in wars with each other, ate poor-quality food, etc. There is an opinion that the average life expectancy of people of that time was 20-30 years. Now let us turn to the concept of paleopathology.

Paleopathology is a science that studies the nature of diseases and lesions of ancient people. Among these diseases can be called such as necrosis, alkalosis, poliomyelitis, periostitis, rickets, bone fractures, etc.

With the development of society came to such phenomena as fetishism, i.e., the immediate personification and exaltation of the phenomena of nature, and later animism.

Animism is the inspiration of the whole nature, the settling of it with diverse spirits and supernatural beings, supposedly acting in it.

Already in the time of patriarchy, the so-called cult of ancestor appeared. The ancestor, that is, already some kind of individual person, even born of a person's imagination, could become the cause of the disease, could settle into the body of some person and tear it, causing different ailments and illnesses. Therefore, for the ailments to cease, the ancestor must be appeased by sacrifice or expulsion from the body. So, it can be said that such representations in many respects formed the basis of religion. Shamans appeared, who were the «experts» in expelling or coaxing the spirits.

Thus, together with the materialistic concepts and rudiments of knowledge acquired by people, animistic, religious views develop. All these notions formed folk medicine. There are two principles in the activities of traditional healers - empirical and spiritual, religious. Although, of course, there are still quack - doctors, which are limited to the usual gathering of herbs, cooking potions and so on, without «theoretical and religious» beliefs [8].

The notion of «folk medicine» is very closely linked to the notion of folk hygiene, the separation of which from medicine is very conditional, since traditions and rules, obser-

vations about the dangers of impure air, water, low-quality nutrition, etc., are included in the arsenal of folk medicine and applied in the treatment and prevention of various diseases.

Traditional medicine is the methods of healing, prevention, diagnosis and treatment, based on the experience of many generations, established in folk traditions and not registered in the manner established by the legislation of any country. Now it is necessary to decide whether traditional medicine can be called traditional medicine. The fact is that traditional medicine is developing, as if emerging from the depths of folk medicine. So, from this point of view it will be correct to talk about traditional folk medicine.

Thus, the rudiments of medical science appeared together with the appearance of man, and from the very beginning medicine was folk, since it was carried out by healers, healers with the help of various potions of plant, animal, mineral origin, and also using elementary «medical instruments» for Application of dressings in the treatment of fractures and wounds, bloodletting, trepanation of the skull, etc

References:

1. Лисицын, Ю.П. История медицины [Текст] : учебник для студ. мед. вузов / Ю. П. Лисицын. - М. : ГЭОТАР-МЕД, 2004. - 400 с.
2. История медицины [Текст] : учебное пособие / Башк. гос. мед. ун-т ; сост.: Н. Х. Шарафутдинова, М. Ю. Павлова, А. С. Рахимкулов. - Уфа : Изд-во БГМУ, 2007. - 98 с.
3. Кто есть кто в современной медицине [Текст] : биографическое многотомное издание / сост.: С. М. Семенов, М. И. Копышта, Н. А. Терешкова. - М. : МОБЦ, 2004- Вып. 1. - 2004. - 655 с.
4. Кулагина, А.А. Становление советского здравоохранения в Башкирии (1917- 1941) [Текст] : краткий исторический очерк / А. А. Кулагина. - Уфа : [б. и.], 1990. - 63 с.
5. Лисицын, Ю.П. История медицины. Краткий курс [Текст] : учебник для студ. мед. вузов / Ю. П. Лисицын. - М. : Гэотар Медиа, 2010. - 304 с.
6. Мирский, М.Б. История медицины и хирургии [Текст] : учебное пособие для студ. мед. вузов / М. Б. Мирский. - М. : Гэотар Медиа, 2010. - 525 с. + 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
7. Петров, Б. Д. От Гиппократa до Семашко [Текст] : преемственность идей (очерки и портреты) : [монография] / Б. Д. Петров. - М. : Медицина, 1990. - 168 с.
8. Сточик, А.М. Избранные лекции по курсу истории медицины и культурологии [Текст] : курс лекций / А. М. Сточик. - М. : МГП "ЭРУС", 1991 - Вып. 1 : Становление человека и человеческого общества; Возникновение медицины : курс лекций. - 1991. - 29 с.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ(НА ПРИКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ)

Диндаренко О.А.

Чорноморський Національний Університет імені Петра Могили

Ключові слова: оптимізація, професійна освіта, англійська мова, право, професійно орієнтована лексика, міжкультурна комунікативна компетентність, майбутні юристи.

Key-words: optimization, professional education, English language, law, professional terms, cross-cultural communicative competency, future lawyers.

Організація навчального процесу на інтегрованій основі та побудова інтегрованих моделей навчання професійно-орієнтованому спілкуванню тривалий час привертає увагу дослідників. Перспективність цього напрямку не потребує доказів, що підтверджує величезна кількість наукових праць, присвячених різним аспектам інтеграції (В.Н. Максимова, Н.С. Антонов, І.Д. Зверев, Г.Ф. Федорець, Г.Ю. Вишневська, Т.В. Кускунова, І.Л. Бім та ін.). Інтеграційний потенціал іноземної мови зазвичай розглядався виключно з позиції міжпредметних зв'язків, але наразі перевага надається визначенню специфіки інтегрованого навчання іноземній мові на тих чи інших етапах викладання. Поняттю інтеграції передувало поняття «міжпредметні зв'язки». Найвичерпніше психолого-педагогічне обґрунтування дидактичного значення міжпредметних зв'язків пропонує К.Д. Ушинський. На його думку, міжпредметні зв'язки мають світоглядну цінність та сприяють формуванню чітких і цілісних уявлень про реальний оточуючий світ. Міжпредметні зв'язки він виводить із трьох різних асоціативних зв'язків, що відображають об'єктивні взаємозв'язки предметів та явищ [5]. Згідно з визначенням Т.Б. Вепревої, інтеграція – це природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, розділів і тем різних предметів на основі провідної ідеї та провідних положень, що супроводжуються глибоким, послідовним, багатогранним розкриттям

процесів і явищ, які вивчаються [2]. Інтегроване навчання орієнтоване на подолання недоліків традиційної предметної системи, зближення і взаємозалежність дисциплін. Саме тому, як слушно писав І.Г. Песталоцці, необхідно «поєднати в нашій свідомості схожі та споріднені предмети, аби внести більшу ясність у наші уявлення, і після повного їх з'ясування підвищити до чітких понять» [4]. Як справедливо відзначає М.С. Багарядцева, своєрідність іноземної професійно-орієнтованої мови полягає у наявності міжпредметного підґрунтя для інтеграції (іноземна мова + спеціальні дисципліни), але згодом, завдяки органічному переплетінню мовного та професійного аспектів, відбувається трансформація у внутрішньо-предметну інтегровану дисципліну [1]. Таке перетворення сприяє ефективнішому формуванню міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В процесі інтегрованого навчання професійно-орієнтованій іноземній мові на немовних факультетах важливо дотримуватись адекватних педагогічних умов, сукупність яких призводить до гармонійного синтезу лінгвістичного та професійного компонентів. Методологічний елемент пов'язаний з оволодінням студентами раціональними дидактичними прийомами, виробленням здатності самостійно інтерпретувати аутентичні тексти. Сформованість умінь та навичок, отриманих в ході інтегрованого навчання, визначаєть-

ся здатністю розуміти весь обсяг значень іншомовних термінів, зіставляти поняття з українськими еквівалентами. Згідно з влучним спостереженням Н.П. Хомякової, ідея підготовки фахівців з розвинутою іншомовною міжкультурною комунікативною компетентністю – однієї з визначальних складових загальної професійної компетентності – дає підстави говорити про появу нового поняття, що корелює з поняттям вторинної мовної особистості для випускників мовних ВНЗів – вторинної комунікативної професійної особистості [6]. Актуальність формування такої особистості за умов глобалізації очевидна. Кількість компонентів інтегрованого курсу дослідники визначають по-різному. Оптимальним видається підхід О.Н. Щукіна [7], згідно з яким інтегрований курс включає такі складові: мовний матеріал, мовленнєві вміння та навички, знання мовних засобів та правил їх вживання, навчальні та компенсаційні вміння, культура країни мови, що вивчається, сфери, теми, ситуації спілкування, аутентичні тексти. Іншомовні аутентичні тексти, завдяки яким полегшується засвоєння професійної термінології, використовуються для реалізації змістового аспекту інтеграційних процесів. Натомість діяльнісний аспект інтеграції виявляється в оволодінні іноземною професійно-орієнтованою мовою з метою вирішення конкретних професійних завдань. Окрім принципу новизни, іншим провідним дидактичним принципом вважається принцип наочності, запропонований Я.А.Коменським у XVII столітті. Доречність використання цього принципу при викладанні англійської мови на юридичних факультетах не викликає сумнівів попри те, що специфіка дисципліни впливає на організацію навчального процесу. В професійно спрямованому спілкуванні юристів до таких засобів наочності відносяться таблиці й схеми, що складають основу для порівняння й зіставлення процесів та явищ. Доведено, що ці засоби розвивають уміння, які визначаються пси-

хологами як провідні для рецепції та репродукції. Звичка працювати з таблицями та схемами як допоміжним засобом інтегрованого навчання англійській професійно орієнтованій мові паралельно виробляє вміння користуватись графічною наочністю при читанні юридичної літератури українською мовою та шукати значущу правову інформацію. До найпопулярніших схем відносять розгалужені багаторівневі схемикласифікації, в яких зручно систематизувати розділи права та інші юридичні нюанси. Якщо в аутентичних текстах відсутні засоби графічної наочності, є сенс створювати їх у дидактичних цілях. Організація навчального матеріалу відповідно до цілей та умов інтегрованого навчання є запорукою формування лексичних умінь і навичок, необхідних для оволодіння іншомовною професійно орієнтованою лексикою та її вільного використання в ситуаціях міжкультурного спілкування. Як засвідчують більшість досліджень, вагомим фактором оптимізації інтегрованого навчання виступає модульний принцип, який включає спеціально відібрані вправи та завдання для засвоєння професійно-орієнтованої лексики. О.О. Вербицький вводить поняття «діяльнісний модуль» як одиниці, що здійснює перехід від професійної діяльності до навчальної. За його теорією, модуль – це не просто сукупність знань, умінь та навичок, а певна системна властивість фахівця, яка дає йому змогу успішно реалізовувати професійні завдання [3]. Для інтегрованого навчання професійно-орієнтованій іноземній мові студентів немовних факультетів цінність модульного підходу полягає у інтенсифікації самостійної роботи, врахуванні індивідуальних особливостей студентів, можливості обирати певний набір модулів та порядок їх засвоєння залежно від рівня сформованості лексичних умінь та навичок. Тематичні модулі зручно ділити на блоки, які складаються з іншомовного лексичного матеріалу та відповідних вправ. Зокрема, модулі інтегрованого кур-

су для студентів-юристів містять аутентичні тексти юридичної спрямованості і комплекс вправ. Окрім цього, до кожного модулю прикріплено словник нових термінів та вправи для повторення й закріплення вивченого матеріалу. Всі відібрані вправи та завдання базуються на принципах доступності, новизни, інтерактивності, мотивації, поступового зростання складності, врахування індивідуальних особливостей студентів, сформованості їх професійного англомовного тезаурусу, комунікативних здібностей та творчого потенціалу. Як демонструють результати анкетування, студенти юридичних спеціальностей мають недостатній рівень сформованості умінь сприймати приховані смисли іншої культури, розпізнавати слова-реалії та культуроспецифічні конотації у зв'язку зі слабкою підготовкою до професійно спрямованого спілкування в полікультурному просторі. Усунення цих недоліків стає одним із пріоритетних завдань інтегрованого навчання англійській професійно-орієнтованій мові шляхом підсилення ролі лінгвокраїнознавчої складової, що передбачає зіставлення не лише мовного, а й національно-культурного вимірів. Англомовні матеріали, від яких відштовхується інтегроване навчання, мають викликати зацікавленість студентів доступом до актуальної професійної та культуроспецифічної інформації з царини права. Рекомендовано узгоджувати роботу викладачів обох дисциплін задля координації навчального процесу. В ідеалі матеріали інтегрованого курсу можуть бути придатними як для підготовки до занять з англійської мови, так і з юридичних спеціальностей. Формування лексичних навичок і вмінь в інтегрованому курсі відбувається за умови взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письмо. Зазначені цілі підпорядковані основній меті – формуванню англомовної професійно спрямованої лексичної компетентності як ключової складової в структурі загальної міжкультурної

комунікативної компетентності. Лінгводидактична модель, що спирається на інтегрований курс англійської професійно орієнтованої мови, дає змогу визначити рівні практичного використання отриманих знань під час професійної комунікації спеціалістів з різних лінгвоправових спільнот. Одним із головних методичних прийомів інтегрованого навчання англійській професійно-орієнтованій мові є безпосереднє спілкування двох та більше студентів-юристів англійською мовою в процесі передачі професійної та культуроспецифічної інформації, обміну знаннями та спільної творчої діяльності на кшталт ролевих ігор. Моделювання комунікативних ситуацій з професійним ухилом, відтворення англомовного середовища дидактичними засобами позитивно позначається на активізації сприйняття та засвоєння матеріалу, що дає студентам потужний стимул розвиватись в цьому напрямку й позбавляє страху перед реальним професійним спілкуванням. Варто підкреслити, що інтегрований курс «Англійська мова, Право, Лінгвокраїнознавство» (АМПЛ), розроблений на блочно-модульній основі, можна розглядати як попередній етап підготовки до міжнародного іспиту на знання юридичної англійської мови – ILEC (The International Legal English Certificate). Наявність сертифікату ILEC виступає гарантією володіння англійською професійно орієнтованою мовою, знання специфіки національно-правових систем англомовних держав та готовності до ефективної міжкультурної комунікації з професійних питань.

Список літератури:

1. Багарядцева М. С. Интегрированное обучение студентов экономических специальностей иноязычному монологическому высказыванию на основе текстов профессионального содержания: диссертация... кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2004. – 228 с.
2. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: диссертация... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 182 с.

3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: – М.: “Высшая школа”, 1991. – 273 с.
4. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения / И. Г. Песталоцци. – М., 1963.
5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11-ти томах, т. 8 – М.-Л.: АПН РСФСР, 1948-1952.
6. Хомякова Н. П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения. – М.: Тезаурус, 2008.
7. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с. 148 «Молодой вчерний» • № 9 (24) • Частина 1 • вересень, 20

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ФІЗИКОЮ ТА НАВІГАЦІЄЮ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ СУДНОВОДІННЯ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Колечинцева Т. С.

Доцент, кандидат педагогічних наук Херсонська державна морська академія

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, навчання судноводіїв, фізика, магнітне поле, магніти.

Keywords: interdisciplinary communication, training navigators, physics, magnetic field magnets.

Актуальність роботи. Необхідність євроінтеграції, реалізації європейських стандартів до підготовки фахівців, формування єдиного освітнього простору, спонукає до переходу на нові показники якості професійної освіти - компетентності. Цей перехід є регламентованим Законом України «Про вищу освіту», постановою № 1341 Кабінету міністрів, Декларацією про європейський простір для вищої освіти, Болонською угодою. Для випускників вищих морських навчальних закладів ці пріоритети є провідними. Крім того впровадження компетентнісного підходу та формування необхідних професійних у майбутніх фахівців компетентностей затверджено морськими документами щодо підготовки курсантів у вищих морських навчальних закладах (ВМНЗ) Міжнародною конвенцією про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for Seafarers).

Технічна спрямованість напрямів підготовки у ВМНЗ вимагає особливої уваги до змісту, методики викладання природничих дисциплін, зокрема фізики, як фундаменту та основи для засвоєння професійних дисциплін, формування професійних компетентностей майбутнього мореплавця.

Аналіз досвіду викладачів спеціальних дисциплін ВМНЗ та предметів природни-

чого циклу засвідчив, що існують різні підходи до методики формування одних і тих самих понять, їх позначень у дисциплінах вищезазначених циклів. Це призводить до низки проблем: перенавантаження курсантів, «переучування» змісту одного й того самого матеріалу. Розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо у реалізації міжпредметних зв'язків (МПЗ), що здійснюються технологічно, на науковій основі.

Спираючись на вищезазначені аспекти метою нашої статті є реалізація МПЗ між дисципліною «Фізика» та «Навігація» при засвоєнні розділу «Магнітне поле» шляхом залучення курсантів до діяльності з розв'язування задач професійного змісту на практичних заняттях з цього розділу. Доцільність підвищення якості його засвоєння пов'язане з набуттям майбутніми судноводіями спеціалізовано-професійних компетентностей (КСП-01 - планування і проведення переходу та визначення місцезнаходження, КСП-22 - визначення та врахування поправок компаса), які внесені до освітньо-професійної характеристики фахівця галузі «Судноодіння».

Реалізація мети передбачала виконання наступних завдань:

- з'ясування місця зазначених дисциплін в навчальному плані ВМНЗ;
- аналіз змісту теоретичного матеріалу з теми «Магнітне поле та його основні ха-

Таблиця 1.

Хронологія вивчення теми «Магнітне поле та його основні характеристики» під час навчання «Фізики» і «Навігації»

Дисципліни	Назва розділу, теми, час вивчення
Фізика	Розділ «Магнітне поле», тема «Магнітне поле та його основні характеристики» 1 курс, 2 семестр
Навігація	Розділ «Загальне уявлення про магнетизм», тема «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту». 2 курс, 4 семестр

Таблиця 2.

Використання прямолінійних магнітів

Прилади	Дефлектор	Компас (нактоуз)	Судовий інклітор
Для чого використовується прямолінійний магніт	Дефлектор Колонга: для знищення девіації. Дефлектор з рівномірною шкалою (враховується у приладі дія від двох магнітів на магнітну стрілку компаса): для виміру горизонтальних магнітних сил і їх проєкцій на березі та на судні (магнітного поля Землі, усіх горизонтальних сил, що діють з боку судна), виміру вертикальних сил.	Магніти дозволяють знищувати девіацію (четверту – шляхом використання магнітом'яких матеріалів; кренову і напівколову використанням магнітотвердих матеріалів).	Для вимірювання нахилення суднового чи земного магнітних полів. Магнітна система приладу складається з 2-х циліндричних магнітів.

характеристики», що викладається в дисципліні «Фізика» і теми «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту», яка вивчається у курсі «Навігація»;

- визначення МПЗ фізики та професійних дисциплін у процесі вивчення теми «Магнітне поле та його характеристики» в курсі фізики.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми. Поняття компетентність, компетентнісний підхід, МПЗ, їх види, рівні їх реалізації, особливості здійснення у процесі навчання фізики розглянуто попередньо у публікаціях [7,8,9].

Виклад основного матеріалу. Результати розв'язання першого завдання представлені у табл. 1, де наведено перелік дисциплін змістом яких передбачене вивчення питань, пов'язаних з магнітним полем; назва розділів, у межах яких передбачене їх вивчення, та семестр, протягом

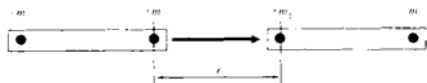


Рис. 1. Взаємодія двох магнітів

якого курсанти їх опановують.

Матеріал розділу «Магнітне поле» курсанти вивчають раніше на заняттях з фізики, ніж на заняттях з «Навігації». Тому викладач повинен дати необхідні пояснення, відносно подальшого застосування набутих знань та вмінь у дисципліні «Навігація». Наведемо такі пояснення на прикладі практичного використання магнітів у навігації.

Вирішуючи друге завдання, ми намагались з'ясувати, які основні магнітні характеристики та поняття підлягають вивченню з тем «Магнітне поле та його основні характеристики» у дисципліні «Фізика», та «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту» у дисципліні «Навігація».

Результати дослідження наведені у таблиці 3.

Проаналізувавши поняття, закони та правила, які будуть формуватися у «Навігації», на лекції викладач дає їх визначення, формули, які потім відпрацьовуються та використовуються на практичному занятті.

Закон Кулона: сила взаємодії двох магнітних полюсів двох різних магнітів з

Таблиця 3

Основні поняття з теми «Магнітне поле та його основні характеристики» у дисциплінах «Фізика», та «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту» у «Навігації»

Дисципліни,	Магнітне поле Землі. Напруженість магнітного поля Землі	Основні закони та характеристики магнітного поля
Фізика	Магнітні полюси Землі. Напруженість магнітного поля та її складові: вертикальна та горизонтальна.	Магнітний диполь. Магнітний момент диполю. Магнітна індукція. Напруженість магнітного поля. Магнітний потік. Магнітний момент витка зі струмом. Закон Біо-Савара-Лапласа. Закон Ампера. Закон повного струму. Магнітна сила. Сила Лоренца.
Навігація	Магнітні полюси Землі PNM та PSM. Повна сила земного магнетизму та її складові: вертикальна та горизонтальна. Магнітне нахилання та схилання. Лінія магнітного меридіану, площина магнітного меридіану, магнітний екватор, компасний меридіан.	Магнітна індукція, напруженість магнітного поля (магнітна сила). Магнітний потік. Закон Ампера. Магнітна проникливість середовища. Магнітний момент намагніченого тіла. Закон Кулона взаємодії намагнічених тіл. Намагніченість. Напруженість H магнітного поля точкового магнітного заряду (полюса). Магнітний момент прямолінійного магніту. Обертальний момент, що діє на магнітну стрілку (чуттєвий елемент стрілочного магнітного компасу) з боку магнітного поля. Статична похибка компаса. Девіація.

кількістю магнетизму m_1 , m прямо пропорційна добутку кількості магнетизму і обернено пропорційна квадрату відстані між ними r (рис. 1):

$$F = \frac{m_1 m}{4\pi\mu_0 r^2} \quad (1).$$

Магнітний заряд (магнітний потік, магнітна маса, кількість магнетизму) – фіктивна величина, яка вводиться для зручності магнітостатичних розрахунків, дорівнює відношенню роботи щодо одного обводу магнітного заряду навколо струму до величини цього струму. Одиниця виміру магнітного заряду 1 Дж/1 А=1 Вб. Джоуль на Ампер дорівнює магнітному заряду при одноразовому обводі якого навколо струму силою 1 А здійснюється робота 1 Дж [14]

Напруженість H магнітного поля точкового магнітного заряду (полюса) m – називається сила F , що діє на одиничний магнітний заряд додатного знаку (північ-

ного найменування) m_1 , що знаходиться

на відстані r від джерела поля: $H = \frac{F}{m_1}$

(2). Напруженість поля у точці, віддаленій на відстань r від окремого (одиначного)

го) полюса як джерела магнітного поля, з урахуванням формул (1) та (2) дорівнюватиме:

$$H = \frac{m}{4\pi\mu_0 r^2} \quad (3).$$

Магнітний момент прямолінійного магніту, що має довжину l і площу поперечного перерізу S :

$$M = JV = \frac{B_l V}{\mu_0} = \frac{B_l S l}{\mu_0} = \frac{m l}{\mu_0}, \text{ де } J - \text{намагніченість, } V - \text{об'єм намагніченого тіла (магніту), } \mu_0 - \text{магнітна постійна.}$$

Стрілка компаса під впливом магнітного поля Землі має величину **обертального моменту**, який дорівнює добутку однієї з

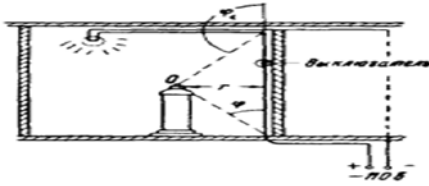


Рис. 2. Розташування компасу у рубці

сил пари на плече: $L = Fl \sin \alpha = mHl \sin \alpha$, де F - сила, що діє на кожний полюс магнітної стрілки, l - відстань між полюсами стрілки, α - кут відхилення стрілки від вектора напруженості магнітного поля H - горизонтальної складової повного вектора напруженості магнітного поля T .

Статична похибка компаса - кут, синус якого дорівнює відношенню моменту сили сухого тертя Q (виникає в опорі при повороті стрілки компаса) до добутку магнітного моменту магнітної стрілки та горизонтальної складової напруженості магнітного поля Землі:

$$\sin \alpha = \frac{Q}{MH}.$$

Девіація магнітного компаса δ - кут у площині істинного горизонту спостереження між північними частинами магнітного N_m та компасного меридіанів N_k . [1,2,6]

На практичному занятті з фізики розв'язуються задачі:

Цей етап ознайомлення з матеріалом дисциплін, згідно до технології реалізації міжпредметних зв'язків, є адаптаційним. Наступним етапом реалізації даної технології - когнитивно-діяльнісний. На ньому розглядаються задачі з фізики, подібні до тих, що розв'язуються у навігації. Фізичні задачі, що розглядаються на практичному занятті з фізики:

Задача 1. У рулевій рубці (рис. 2) встановлений магнітний компас. Поблизу компаса знаходиться дріт електроосвітлення. Напруга суднової мережі 100 В, потужність лампочки 100 Вт. Значення $r=0,5$ м, кут $\varphi=45^\circ$. Визначити вплив магнітного поля струму у проводі на магніт-

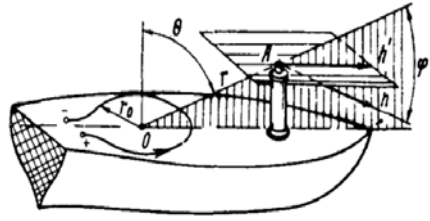


Рис. 3. Площина палуби судна

ний компас. Вказівка: вивести формулу напруженості магнітного поля струму у т.О (Відповідь:

$$H = \frac{I}{4\pi r} (\cos \varphi - \cos \varphi_1), 0,23 \text{ А/м}).$$

Задача 2. На судні у площині палуби розміщена колова обмотка з n витків. Радіус обмотки r_0 . На відстані r у точці А знаходиться магнітна стрілка компаса. Кут θ (рис. 3). Розрахувати величину і напрям напруженості магнітного поля у точці А, створеного контуром. По обмотці протікає струм I А (Відповідь:

$$H = \frac{I r_0^2 n}{4r^3} \sqrt{1 + 3 \cos^2 \theta} \text{ [3,5,6]}$$

Розглянувши задачі фізичного змісту можна перейти до задач професійного змісту. Цей етап у технології здійснення міжпредметних зв'язків називають професійним.

Задача 3. Розрахувати величину сухого тертя в опорі картушки магнітного компаса, при якому статична похибка не перевищує значення $0,2^\circ$ при горизонтальній складовій 15 мкТл, магнітному моменті $2 \text{ А} \cdot \text{м}^2$ (Відповідь: 0,1 мкН).

Задача 4. Розрахувати напруженість магнітного поля магніту у точці, розташований на відстані r від його середини. Кут між віссю магніту та відстанню до даної точки - φ . Магнітний момент магніту M . Вказівка: розкласти магнітний момент на дві складові: за напрямом до точки та перпендикулярному цьому напрямку, що дасть змогу замінити магніт двома, сумарне магнітне поле яких еквівалентне полу магніту (Відповідь:

$$B_3 = \frac{\mu_0 M}{4\pi r^3} \sqrt{1 + 3 \cos^2 \psi} \text{).}$$

Здійснення зазначеної технології реалізації міжпредметних зв'язків дозволяє підвищити мотивацію, щодо вивчення предмету, продемонструвати практичну значущість матеріалу, що вивчається, для майбутньої професії, підвищити інтерес до вивчення фізики.

Використана література:

1. Воронов В.В. Магнитные компасы. Теория, конструкция и девиационные работы. Учебное пособие / В.В.Воронов, Н.Н.Григорьев., А.В. Яловенко. – СПб.: Изд-во “Элмор”, 2004, - 192 с.
2. Донцов С.В. Магнитно-компасное дело: курс лекций для мореходных училищ морского флота по спец. «Судовождение» / С.В. Донцов. – Одесса.: ФЕНИКС, 2003. – 72 с.
3. Загальний курс фізики: зб. задач / [І.П.Гаркуша, І.Т.Горбачук, В.П.Курінний та ін.]; За заг. ред. І.П.Гаркуші. – [2-ге вид.] – К.: Техніка. 2004. – 560 с.
4. ИМО Модельные курсы [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/TrainingCertification/Pages/ModelCourses.aspx>
5. Иродов И.Е. Задачи по общей физике: Учебное пособие. / И.Е.Иродов. – СПб.: Издательство «Лань», 2005. – 416 с.
6. Кожухов В.П. Девиация магнитного компаса / В.П. Кожухов, В.В. Воронов, В.В.Григорьев - Изд-во «Транспорт», 1971, - 237 с.
7. Колечинцева Т.С. Реализация компетентностного подхода при обучении физике будущих судоводителей / Т.С.Колечинцева // Естественные и точные

науки: Вестник Сибирской государственной геодезической академии. – 2014. - № 20. С. 78-85

8. Колечинцева Т.С. Технологія здійснення міжпредметних зв'язків фізики і спеціальних дисциплін ВНЗ морського спрямування / Т.С.Колечинцева // Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі: Збірник наукових праць. - Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. Випуск 8. - С. 175-177
9. Колечинцева Т.С. Формування професійно-значимих знань та умінь під час викладання фізики у ВНЗ морського профілю / Т.С.Колечинцева. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 47. - 2014. - 336 с.
10. Кучерук І.М. і ін.. Загальний курс фізики: Т.1: Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка. / І.М. Кучерук. – К.: Техніка, 1999. – 536 с.
11. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896_052
12. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure/methodical/Methodical_references.pdf
13. Методические указания по выполнению лабораторных работ по разделу «Магнитные компасы» дисциплины «Технические средства судовождения» для курсантов специальности 24.02.00 «Судовождение» [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://studopedia.su/19_149320_obshchaya-harakteristika-magnitnih-kompasov.html
14. Чертов А.Г. Единицы физических величин / А.Г. Чертов. – Москва.: Издательство «Высшая школа», 1977. – 287 с.

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Марчук А.А.

Викладач Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, професійна комунікація, глобалізація, інтеграція.

Keywords: communication, communicative competence, professional interaction, globalization, integration.

Актуальність роботи полягає в тому, що процеси комунікації відіграють важливу роль в будь-якій професійній діяльності та являються невід'ємною частиною професіоналізму викладача. Вони визначають наявність у спеціаліста певних особистісних якостей, умінь і навичок, які забезпечують досягнення цілей у міжособистісній взаємодії зі студентами та колегами, дають змогу спілкуватися конструктивно та ефективно, досягати успіхів у професійній діяльності та адаптуватися до нової системи взаємин у колективі. В мові людини відображається рівень освіченості, культури, її світогляд, принципи та переконання. Тому, комунікативна діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, досконале володіння ними рідною та іноземними мовами – одна з умов професійного зростання та становлення.

Комунікація є одним з рушійних чинників існування суспільства, оскільки суспільство без спілкування неможливе. Комунікація – це той процес, що забезпечує утворення суспільства.

Ми живемо у світі комунікації, де більшість свого часу людина витрачає на спілкування. Дослідження показали, що близько 70% часу індивідуума припадає на комунікацію: людина пише, читає, говорить, слухає. Жодна людина чи група людей не може існувати без комунікації. Тільки спілкування забезпечує передачу інформації та ідей [2].

Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, погляда-

ми, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Для здійснення процесу комунікації необхідні, принаймні, 4 умови:

- Наявність щонайменше двох осіб: відправника – особи, яка генерує інформацію, що призначена для передачі; та одержувача – особи, для якої призначена інформація, що передається.

- Наявність повідомлення, тобто закодованої за допомогою будь-яких символів інформації, призначеної для передачі;

- Наявність каналу комунікації, тобто засобу, за допомогою якого передається інформація;

- Наявність зворотного зв'язку, тобто процесу передачі повідомлення у зворотному напрямку: від одержувача до відправника. Таке повідомлення містить інформацію про ступінь сприйняття й зрозумілості отриманого повідомлення.

Сторони комунікації поділяються на три типи: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

- Комунікативна. Комунікативна сторона спілкування (чи комунікація у вузькому сенсі слова) складається в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються.

- Інтерактивна. Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються (обмін діями).

- Перцептивна. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спіл-

куванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Різноманітні форми й способи комунікації можна поділити на три групи: усну, письмову й візуальну. У свою чергу, саме спілкування можна умовно поділити на вербальне, невербальне та письмове спілкування.

Вербальне або мовленнєве спілкування – це засіб, пов'язаний з використанням мови [1]. Іншими словами, мовленнєве спілкування – це комунікативний акт. За допомогою мовлення передаються інформація, думки, почуття.

У культурі мовленнєвого спілкування виділяють дві складові: культура говоріння та культура слухання.

Розглянемо характеристики «говоріння». Ця побудова висловлювань відповідно до індивідуальних особливостей людини, що говорить. Використання лексичних одиниць, володіння граматику, різноманітність стилістичних засобів і продуктивність мовлення, його динамічність та ставлення до співрозмовника. Конструюючи висловлювання, ми спонукаємо співрозмовника до створення образу, схожого на той, що він отримує. При цьому відбувається розв'язання конкретних комунікативних задач відповідно до мети мовлення й особливостей ситуації [3].

Вчені визначають кілька порядків побудови повідомлень: кульмінаційний порядок, антикульмінаційний порядок та розміщення сильних аргументів усередині повідомлення.

Важливими характеристиками вербального засобу спілкування, зокрема говоріння, є діалог та монолог. Монологічне мовлення – це таке, коли говорить одна особа, а решта слухають, сприймають її повідомлення. Діалогічним називають мовлення між двома або кількома співрозмовниками, які міняються ролями [5,129].

Монолог не передбачає реакції співрозмовника. Висловлювання тут більш розгорнуті, свідоміше добираються слова й конструюються речення, певну роль відіграють міміка та жести. Під час монологу

обмін інформацією є нерівноправним. Тут домінує лише один з комунікантів. Він одночасно виступає джерелом інформації, та здійснює її контроль. Діалог іноді називають особливою, більш високою формою спілкування людей [3]. Під час діалогу відбувається обмін думками, позиції співрозмовників є рівноправними.

Невербальне спілкування – вид спілкування, для якого характерне використання невербальної (безсловесної) поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передавання інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про партнера, здійснення впливу на іншу людину.

До таких засобів належить система знаків, які відрізняються мовними способами та формою їх виявлення. У процесі взаємодії вербальні й невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію один на одного.

Інноваційні процеси, які відбуваються у сфері вищої освіти, вимагають від майбутніх фахівців професійної компетентності, що включає рівень базової і спеціальної освіти, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, прогнозування можливих наслідків власної діяльності. Професійна компетентність характеризується наявністю комплексу знань, умінь, навичок, професійних позицій та акмеологічних інваріантів особистісного розвитку.

Сьогодні професійна компетентність повинна також включати особистісні якості, що повною мірою забезпечують належний рівень спілкування у професійній сфері. Таким чином, професійна компетентність повинна включати сукупність умінь і навичок, що забезпечують продуктивне функціонування процесу спілкування. У результаті такого підходу можна констатувати, що професійна компетентність виступає провідним чинником та стрижневим компонентом майбутньої професії, а комунікативна компетентність, у свою чергу, виступає необхідною умовою ефективної професійної діяльності.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [7]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

У контексті проблеми ефективності спілкування доцільно згадати про таке явище в людській взаємодії, як роль. Роль є фіксацією визначеного положення, що займає той або інший індивід у системі міжособистісних відносин. У психології виокремлюють формальні, внутрішньогрупові, міжособистісні й індивідуальні ролі [6]. Формальна роль – це поведінка, що будується відповідно до засвоєних очікувань з боку оточення, пов'язаних з виконанням тієї чи іншої соціальної функції (продавець, покупець, учень, педагог, підлеглий, керівник і т.д.). Внутрішньогрупова роль – це поведінка, що вимагає урахування очікувань, запропонованих учасниками групи на основі сформованих взаємовідносин. Міжособистісні ролі – це поведінка, яка передбачає урахування очікувань, запропонованих іншою людиною на основі сформованих відносин.

Людина завжди перебуває в контакті з іншим – партнером реальним, уявним, обраним, нав'язаним і т.п. Інваріантними складовими спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність же пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів по спілкуванню, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток вмінь адекватної самооцінки, орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і завданні [5].

Становлення глобальної господарської системи, що руйнує кордони національ-

них господарств, пов'язаних міцними торговельними, фінансовими, політичними, соціальними і культурними відносинами, – найбільш значущий процес, який визначив обличчя світу на межі XX-XXI століть. Механізм глобалізації є об'єктом ґрунтовних досліджень, дискусій та суперечок серед економістів і політиків.

Інтеграція і глобалізація – найчастіше обговорювані теми як у політичних колах, так і серед фахівців-вчених і громадськості. Процеси глобалізації істотно впливають на зміст і темпи формування нових типів відносин у сучасному суспільстві і фахівців нового покоління. Від людини XXI століття потрібні особлива мобільність і здатність адаптуватися до жорстких умов життя, змін структури і змісту професій, культурного середовища.

Показником глобальної мобільності людини, імовірно, буде універсальне утворення і здатність мобілізуватися й учитися протягом усього життя. У новому тисячолітті міжнародне співробітництво переходить в еру глобалізації розвитку, що відкриває для людства не тільки нові, раніше небачені можливості розвитку і якісного росту, але і нові загрози, проблеми і глобальні конфлікти. Тому сьогодні вже немає сумніву, що перед людством об'єктивною стала глобальна проблематика, порядок денний XXI століття і невідкладні проблеми глобальної організації світоустрою і прийнятного для всіх держав глобального управління.

Глобальні зміни, разом з іншими об'єктивними факторами, сприяють пошуку ефективних шляхів зменшення несприятливих наслідків, надійних методів прогнозування можливих змін з метою виживання і подальшого процвітання держав. Завданням сучасного суспільства в умовах глобалізації є перетворення його потреб у корисні можливості для людини і нації.

У зв'язку з тим, що знання й інтелект стали новою формулою власності для створення і нагромадження багатства, глобалізація економіки обумовила пере-

хід до «економіки знань» чи інформаційно-інтелектуальної економіки. Збільшення ролі і місця інтелектуальної і гуманітарної глобальної інтеграції вступає в протиріччя з глобальною теорією трансатлантичного економізму.

Серед наукових категорій, якими оперують сучасні дослідники в галузі соціально-економічних і політичних процесів, на перше місце стрімко виходить поняття «глобалізація».

Глобалізація є порівняно новою і найвищою стадією розвитку давно відомого процесу інтернаціоналізації (транснаціоналізації) численних аспектів суспільного життя. Вона відображає об'єктивний процес активізації взаємопроникнення та взаємозалежності сучасних соціально-економічних і суспільно-політичних процесів у світовому масштабі, які не лише долають національні бар'єри, а й поєднують на перший погляд несхожі й різновекторні явища.

За останні 10–15 років глобалізація значно посилила вплив на трансформацію національних систем вищої освіти. Так, на думку одного з відомих теоретиків університетської освіти, віце-канцлера Кенсінгтонського університету П. Скотта, глобалізація є найфундаментальнішим викликом, з яким зіткнулася вища школа за всю понад тисячолітню історію існування [10, С. 3].

Відтак актуальним є з'ясування тенденцій розвитку вищої освіти в умовах культурної глобалізації, її наслідків та спроби розмежувати поняття глобалізації й інтеграції щодо вищої школи.

Сьогодні ми переходимо на новий етап інтернаціоналізації вищої школи та її глобалізації, за якого масове поширення освіти розглядається як гарантія конкурентоспроможності держави в новій глобальній економіці.

Глобалізація, на думку П. Скотта [10, С. 3–4], прямо стосується університетів, адже робить особливо актуальним завданням поширення національних культур, сприяє стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних техно-

логій і появи глобальних дослідницьких мереж), а також обмежує бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить більша частина фінансування університетської освіти. На університети, зауважує вчений, чекає робота з адаптування до вимог епохи глобалізації.

Університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Як елітний вищий навчальний заклад, він останнім часом перебрав на себе велику кількість нових функцій: 1) організація та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; 2) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; 3) розвиток загальної освіти.

Однак, прогресуюча культурна глобалізація робить виклик усім системі вищої освіти. Останніми роками вища освіта дедалі частіше розглядається як товар і її комерціалізація виходить на рівень світового ринку.

Відмінними рисами навчального процесу є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології.

Прийнято вважати, що освіта, заснована на інформаційних технологіях, представляє собою третю глобальну революцію в розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга – з винаходом книгодрукування.

Нові інформаційні технології в освіті мають суттєві переваги. Дані технології сприяють ліквідації відставання периферійних районів держав від столичних та інших університетських центрів в контексті вільного доступу до освіти, інформації та культурних досягнень людської цивілізації.

Сучасний світ пред'являє нові вимоги до молодого покоління, яке має вміти приймати незалежні рішення, мати самостійні судження, працювати в команді, використовувати інновації тощо. Таким чином, нові стандарти сьогодення повинні зайняти місце базових навиків і знань, що були

актуальними у минулому. З цією метою ще в школі слід навчати дітей приймати рішення, співпраці, розвивати в них креативне мислення, формувати комунікативні навички, які будуть необхідні їм у майбутньому житті, в тому числі й у кар'єрі.

Вони створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти, об'єднання світового інтелектуального, творчого, інформаційного та науково-педагогічного потенціалів.

Освітні інновації успішно впливають на вирішення комплексу соціально-економічних проблем, насамперед, на викорінення безробіття, злочинності і т.д.

Для успішного формування комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника потрібно слідувати певному алгоритму:

- Освіта
- Самоосвіта
- Саморозвиток

Формування компетентності повинно здійснюватись комплексно, враховуючи перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони спілкування.

По-перше, для впровадження комунікативної компетентності потрібна наявність двох чи більше учасників комунікативного акту.

По-друге, визначити соціально-психологічне середовище групи комунікантів та проблему, яка буде опрацьовуватися впродовж акту спілкування.

По-третє, побудувати стратегію поведінки, осмислити вірогідні перешкоди до взаємопорозуміння та знайти шляхи їх подолання.

На основі цієї технології формуванні комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника в умовах навчального процесу, можна зробити крок уперед та перейти до визначення її ролі в умовах глобалізації.

Глобалізація, насамперед, передбачає економічну, політичну та культурну уніфікацію та інтеграцію, тобто перетворює локальні явища на явища планетарного масштабу.

В умовах глобалізації робоча сила стає одним із найдефіцитніших ресурсів. Водночас, трудова міграція та захист прав та свобод трудових мігрантів – одне із суперечливих завдань, що постають перед світовою спільнотою. Трудова міграція є природним явищем за умов глобалізації та інтеграції, але не у таких як в Україні, де перш за все вона має економічне підґрунтя. Складність для проведення аналізу міграційних рухів трудових ресурсів ускладнюється обмеженістю статистичних даних, адже значна кількість людей перебуває закордоном нелегально. Незважаючи на той факт, що склад міжнародних трудових мігрантів в Україні представлений працівниками різноманітних професій, характерним явищем для нашої країни є також еміграція спеціалістів.

Проаналізувавши загальні та освітні компетентності, було виокремлено ті з них, які є найбільш відповідними освітній галузі та темі даного дослідження:

1. Соціальні компетентності / Співробітництво. Сюди входять усі «міжособистісні навички», такі як співпраця, вирішення конфліктів, спілкування, переговори, подолання перешкод. До того ж, це вміння працювати разом, керувати, підтримувати та стимулювати інших, шукати підтримку в інших.

2. Грамотність / інтелектуальні та прикладні знання. Це класичне розуміння «грамотності» разом із знанням мов та базовими навичками, такими як уміння читати, писати, говорити, слухати, розуміти, лічити. В більш широкому розумінні це знання математики, вміння працювати з інформацією, критичне мислення, рефлексія, комп'ютерна грамотність.

3. Вміння вчитися / вчитися впродовж усього життя. Сюди входять тех- нічні, методологічні, стратегічні та мотиваційні виміри, серед яких окремі країни підкреслюють цікавість як головний стимул до навчання. Також зазначається, що людина має чітко усвідомлювати власні навчальні можливості.

4. Комунікативні компетентності. Деякі країни відносять цю компетентність до соціальної компетентності. Але, все ж таки, саме ця компетентність згадана в усіх звітах. Очевидним елементом тут виступає володіння іноземними мовами. Але залишається відкрите питання: які саме мови та скільки мов треба вивчати, у якому віці та на якому освітньому рівні? [11].

Тобто, комунікативну компетентність усіма країнами віднесено до ключових. Переходячи до визначення суті та складових комунікативної компетентності, підкреслимо її провідне місце в економіці та освіті сучасного західного світу. Для уточнення ролі саме комунікативної компетентності ми звернулися до звітів Всесвітнього форуму з навчання та технологій (Learning and Technology World Forum), який проводився в Лондоні у 2010 р. в рамках проекту the Assessment and Teaching of 21st Century Skills (оцінювання та викладання навичок XXI-го ст.).

Отже, в країнах Європи і США комунікативна компетентність відіграє центральну роль як в освітньому, так і в економічному секторах, оскільки спілкування та комунікація постають основними способами роботи в сучасному світі. Зрозумілим є той факт, що серед експертів досі залишається багато невирішених питань стосовно критеріїв відбору ключових компетентностей, їх теоретичного обґрунтування та виміру, а також визначення суті та складових комунікативної компетентності в їх структурі. Таким чином, очевидно виступає необхідність подальших досліджень суті та структури комуні-

кативної компетентності, тому що це питання є й досі невирішеним як серед західної, так і серед вітчизняної педагогічної громадськості.

Список використаної літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академвидав, 2004. – 344 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: [монографія] / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2005. – 304 с.
3. Єрмакова З. І. Комунікативна компетентність як одна з професійних якостей педагога професійно-технічних навчальних закладів / З. І. Єрмакова // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. освітньо-популярний журнал: Професійна освіта; [ПДПУ ім. В.Г. Короленко; ПОІ ППО ім. М.В. Остроградського / гол. ред. Н. Білик]. – Полтава: ТОВ «АСМі», 2009. – С. 95–97.
4. Кан-Калык В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калык. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. – 135 с.
5. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
6. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – [2-ге вид., доп. іпереробл.]. -К.: Вища шк., 2004. -422с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 6–31.
8. Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникаций. – М., 1998.
9. Сарновська С.О. Соціальна комунікативна культура (до проблеми визначення).// Мультиверсум. Філософський альманах: 36.наук.праць /Відп.ред. В.В.Лях. – Вип.4. – К.: Укр.Центр духов. культури, 1999 – С.170-182.
10. Скотт П. Глобализация и университет /П. Скотт. ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8.
11. Trier U. P. University of Neuchatel on behalf the Swiss Federal Statistical Office. 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report [Електронний ресурс] / U. P. Trier. – October 2001. – 60с. Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/.../sfsodesecocpsummaryreport.pdf>

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Підварко Т.О.

старший викладач кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, музично-виконавська компетенція, вчитель музичного мистецтва.

Keywords: personality-oriented approach, musical performance competence, teacher of musical art.

В сучасних умовах реформування системи вищої освіти важливим постає питання підготовки майбутніх вчителів здатних до інноваційної діяльності, самостійності, творчого мислення, конкурентоздатних на ринку праці. Це стосується і підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва який повинен володіти необхідними теоретичними і практичними знаннями, вміннями, навичками, володіти системою компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань науково-інноваційного характеру в професійній музично-виконавській діяльності.

Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва тісно пов'язана з тією гуманістичною парадигмою яка сьогодні поширена в освіті в тому числі і в мистецькій. Саме особистісно орієнтований підхід є тим конкретним механізмом практичної реалізації вимог гуманізації і гуманітаризації, що обумовлює необхідність зміни взаємин в освітньому процесі між викладачами і студентами. У термінах Болонського процесу особистісно орієнтований підхід позначений студентоцентризованим навчанням, яке має на увазі «розширення прав і можливостей учнів, нових підходів до викладання і навчання, ефективних структур підтримки та керівництва, а також навчальних програм, більш чітко сфокусованих на учневі у всіх трьох циклах» [2].

Основними категоріями студентоцентризованого навчання є компетентності та результати навчання. Згідно з методологією Тюнінг результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання [3,7].

Компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм, компетентності формуються на різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Поняття професійної компетентності педагога – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм, в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва однією з головних є музично-виконавська компетенція.

Проблема особистісно орієнтованої навчання у вищій освіті порушується у працях багатьох науковців: І.Беха, Л.Виготського, І.Волкова, А.Данилюк, О.Соболевої, О.Тихомирової, В.Васильєва, О.Леонтьєва, А.Петровського, С.Якиманської. Дослідженням історії формування різних аспектів особистісно орієнтованої технології навчання в музичній педагогіці присвячено праці С. Горбенка, О. Лавроненко,

С. Подмазіна. Актуальні питання музично-виконавської підготовки висвітлюються в дослідженнях Л.Гусейнової, Н.Згурської, М.Михаськової, Г.Саїк, О.Горбенко.

Особистісно орієнтований підхід виступає як певна інтегрована система, що дозволяє створювати умови для формування у студентів потреби у творчій самореалізації в практичній діяльності і прагнення до неї, що призводить в кінцевому результаті до здійснення на практиці засвоєних у вузі професійних знань і умінь. Тому, використання особистісно орієнтованого підходу є важливою умовою у формуванні музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Австрійський педагог і піаніст Артур Шнабель говорив «Роль педагога в тому, щоб відкривати двері, а не в тому, щоб проштовхувати в них учня». Це якраз і характеризує особистісно орієнтований підхід, який визначається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Ідеальна модель особистісно орієнтованого навчання спирається на самостійний вибір профілю і програми навчання студентів, самоактуалізацію і самореалізацію, самоконтроль і саморозвиток, творче добування знань і формування власної особистості, вільне партнерство студента і викладача, опори на внутрішні потенції особистості на наступність і рефлексію на всіх етапах неперервної освіти.

Властива музично-виконавській підготовці індивідуальна форма занять дає змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід та виступає особливо перспективним для впливу на духовно-моральну сферу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, для використання в процесі співтворчості діалогічного спілкування і адекватних йому індивідуальних методів навчання.

Використовуючи особистісно орієнтований підхід на індивідуальних заняттях з музично-виконавських дисциплін необхідно «навчити студентів вчитися», виховувати і посилювати в них бажання до про-

цесу навчання, до здобуття спеціальності, підвищення рівня сформованості у студентів здатності до самостійного опрацювання музичного матеріалу, набуття необхідних умінь і навичок, підвищення рівня сформованості творчого мислення, здатності до виконавського аналізу, організації та самоорганізації з основами самоконтролю. Основним завданням особистісно орієнтованої освіти є створення у студента знання професійних основ як значення для формування мотивів до навчання, тобто в зміст освіти включаються емоційно-ціннісні, особистісні елементи, які визначаються міжсуб'єктивними відносинами в процесі навчання.

Формування музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва індивідуалізоване, суб'єктом спілкування в якому є музика, точніше, прихований в її інтонаційно-художній природі квазісуб'єкт. СENS і специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в тому, щоб досягнути художнє Я (В.В. Медушевський) музичного твору, щоб встановити з ним духовно особистісний контакт, діалог. Процес створення відповідних умов для навчання студента, взаємини викладача і студента впливають на особистість формуючи її. Моделюється в процесі формування музично-виконавської компетенції така структура педагогічної діяльності, яка забезпечує пріоритет особистості над всією освітньою діяльністю. Це в свою чергу сприяє розвитку схильностей, спрямованості, професійного досвіду, індивідуально психологічних особливостей. Метою взаємодії викладача та студента є розвиток потреби і здатності до самоврядування, саморегуляції, самоконтролю навчальної діяльності студента, тобто відбувається рефлексійне управління міжособистісних взаємин. Отже, формування музично-виконавської компетенції на основі особистісно орієнтованого підходу полягає в розвитку студентів до самоосвіти, придбання власного досвіду; досягнення такого рівня освіченості, який співвідноситься з особистістю студента;

пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення і посилення практичної спрямованості занять, які сприяють формуванню музично-виконавської компетенції.

Література

1. Бех Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех // . – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April
3. Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf)
4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – С.7

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕСТУВАННЯ ЯК АКТУАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ

Сологуб Л.В.

кандидат філологічних наук, викладач Львівського національного університету імені Івана Франка

Микитка І.С.

викладач Львівського національного університету імені Івана Франка

Комар Р.І.

викладач Львівського національного університету імені Івана Франка

Стаття присвячена актуальній проблемі застосування різних видів тестових завдань для навчання студентів вищих навчальних закладів. Охарактеризовано навчальні функції, показники, структуру, цілі та види тестового контролю знань. Розглянуто форми тестових завдань для перевірки рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь.

Ключові слова: іноземні мови, мовленнєві навички та вміння, рівень засвоєння, тестовий контроль знань, тестування, форма тестового завдання.

Concerning the problems of testing as an actual method of assessment.

The article is devoted to an urgent problem of usage of different kinds of tests in teaching of the students of higher educational establishments. The teaching functions, indices, structure, aims and kinds of a test-check of the knowledge have been characterized. Testing techniques for the evaluation of speech skills have been considered.

Key words: foreign languages, level of mastering, speech skills, test-check of the knowledge, testing, testing technique.

Постановка проблеми. Сучасні наукові розвідки досліджують особливості оцінювання досягнень студентів з іноземних мов у навчальному процесі щодо визначення ступеня засвоєння ними знань, умінь і навичок з іноземної мови відповідно до вимог навчальних програм. Актуальним завданням сьогодення є визнання національних сертифікатів, які б співвідносилися і відповідали світовим стандартам. Найважливішою причиною ускладнень у визначенні аналогів освітніх документів є недосконалість системи контролю та оцінювання в навчальних закладах України. Контроль та оцінювання все ще залишаються суб'єктивними, методи їх реалізації – застарілими. Відтак, виникає необхідність впровадження системи контролю максимальної об'єктивності та можливості вимірювання оцінки за допо-

могою якісних та кількісних показників. Імплементация сучасних методів контролю та оцінювання у навчальний процес іноземних мов в українських вишах забезпечить об'єктивність, надійність, цілеспрямованість та систематичність оцінювання, а також уможливить ефективність навчання та наблизить його до світових стандартів.

Актуальність дослідження. Проблема оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземних мов розглядається в сучасній науці здебільшого з погляду визначення ступеня засвоєння ними знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальних програм, як процесу, що «відбувається постійно: під час роботи на заняттях, спостереження за навчальною діяльністю студента, аналізу відповідей, виконання різних робіт. Рівень досягнутих

успіхів визначається оцінкою, яка трактується, передусім, із позиції стимулу до навчання» [7, 21].

Об'єкт дослідження: контроль і оцінювання іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Предмет дослідження: організація тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції студентів при вивченні іноземної мови.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування сучасних методів контролю, визначення психолого-педагогічних основ застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою навчальної діяльності у вишах України є оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземних мов. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне вирішення цієї проблеми. Позаяк контроль знань студентів завжди був, є і буде пріоритетною складовою навчального процесу. Хоча окремі форми і способи контролю знань зазнають змін, проте його основне завдання, а саме – знати, наскільки успішно відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу, залишається незмінним.

Слід зазначити, що проблема ефективної організації контролю під час навчання є однією з найактуальніших у методиці викладання іноземних мов. Контроль як органічну складову навчального процесу більшість методистів розглядають як дидактичний засіб управління навчанням, мета якого – забезпечити ефективність навчання шляхом приведення до системи знань, умінь, навичок студентів, самостійного застосування ними здобутих знань на практиці» [3, 35]. У його завдання входить також стимулювати студентів старанно навчатися, формувати в них прагнення до самоосвіти.

Зауважимо, що останнім часом широкого використання здобули тести як одна із форм перевірки засвоєння навчального матеріалу. Тести – це завдання особливої

форми, які дозволяють оцінити ступінь опанування студентами навчального матеріалу. Однією з найважливіших переваг тестового контролю вважається високий рівень об'єктивності у виставленні оцінок, оскільки це уможливлює точний підрахунок вірних та невірних відповідей.

Потрібно наголосити, що використання тестів у процесі навчання є одним із раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь та навичок студентів, оскільки тести є ефективним засобом індивідуалізації навчання, позаяк враховують психологічні особливості студентів.

Варто зазначити, що тестування є і навчальною вправою, і засобом контролю. Застосування тестових завдань є ефективним і виправданим з точки зору дидактики та психології. Саме чітка регламентованість процедури тестування, а також наявність еталону дозволяють оптимізувати навчальний процес, а спрямованість на активну розумову діяльність та об'єктивність результатів створюють у студентів позитивне ставлення до іноземної мови.

Як виявило наше дослідження тести виконують наступні навчальні функції:

- 1) коригування та вдосконалення контрольованого матеріалу;
- 2) формування мовленнєвих навичок та вмінь;
- 3) стимулювання розвитку пам'яті та мислення. [1]

Як вважає І. Я. Лернер, тести не замінюють плановий контроль (усне опитування, письмові контрольні роботи тощо), а також виконують «навчально-розвивальну функцію: урізноманітнюють процес перевірки здобутих знань, умінь і навичок; активізують процес опанування мовним матеріалом, який вивчається, оскільки передбачають свідомий вибір, аналіз, зіставлення; стимулюють активність і увагу студентів на занятті; підвищують їхню відповідальність під час виконання завдань» [2, 43].

На сьогодні тестування в системі освіти зазнає постійного вдосконалення і періодичних змін напрацьованих і широко

апробованих методик. Це закономірний процес для будь-якого суспільства в цілому та у сфері освіти зокрема. Цілком можливо, що ці зміни будуть активно посилюватися. А це означає, що ретельне вивчення цієї проблеми необхідне з метою запозичення досвіду розвинених країн світу вітчизняними методистами.

Слід зазначити, що в Україні останніми роками реалізуються проекти з розробки стандартизованих випускних тестів з англійської мови. Але недоліком цих проектів, на нашу думку, є питання складання тестових завдань, що вирішується тільки в межах потреб випускного іспиту і не розглядається як елемент цілісної системи тестового контролю, що функціонує протягом усього періоду вивчення іноземних мов у вищій школі.

Сьогодні вже можна говорити про створення теорії тестування, розробка якої відображена в наукових працях наших сучасників як у нашій країні, так і за кордоном: П. Айразян, Дж. Браун, С.Ю. Ніколаєва, О.П.Петрашук, Я.В.Долгополова [5, 6, 3, 4, 1].

Підкреслимо, що розробкою та застосуванням мовних і мовленнєвих тестів займається лінгводидактичне тестування, під яким розуміють підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту рівень їх мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями.

На думку дослідників, основними показниками ефективності лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність.

Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовни-

ми мовленнєвими навичками і вміннями.

Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і не встигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Практичність – характеристика тесту, яка визначає:

а) доступність інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест;

б) простота організації проведення тестування в різних умовах;

в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання [3].

Тест, як система, має склад, цілісність і структуру. Він складається із завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання, рекомендацій з інтерпретації тестових результатів. Цілісність тесту означає взаємозв'язок завдань, їхню приналежність загальному вимірюваному фактору. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль і тому жодне з них не може бути вилучене з тесту без втрати якості виміру. Структуру тесту утворює спосіб зв'язку завдань між собою. В основному, це так звана факторна структура, у якій кожне завдання зв'язане з іншими через загальний зміст і загальну варіацію тестових результатів. В залежності від дидактичної мети використовують різні види контролю за навчанням.

Слід зазначити, що для кожного з традиційних видів контролю (вхідного (попереднього), поточного, тематичного, періодичного та підсумкового) застосовуються різні за побудовою тести.

До прикладу, для вхідного (попереднього) тестування, метою якого є визначення рівня знань студентів, їх готовності до сприйняття нової інформації, застосовуються так звані попередні тести. Найчастіше це закриті тести на вибір правильної відповіді. Цей вид тестування здійснюється на вступній лекції або першому семінарському чи практичному занятті. Відповідно до результатів тестування здійснюється цілеспрямована корекція процесу навчання з урахуванням можливостей кожного студента при складанні завдань для самостійної та індивідуальної роботи. Поточне тестування проводиться на аудиторних заняттях, з метою коригування навчальної діяльності студентів, стимулювання інтересу до навчання. Тести тематичного контролю передбачають перевірку, оцінку і корекцію засвоєння знань. Вони проводяться після вивчення тієї чи іншої теми, або змістового модуля. Періодичний тестовий контроль проводиться для перевірки засвоєння навчального матеріалу за семестр. Підсумковий тестовий контроль передбачає застосування так званих тестів навчальних досягнень студентів. Він проводиться наприкінці семестру або атестаційного періоду з метою об'єктивної оцінки успішності студентів за цей період.

Під час тематичного і періодичного контролю використовують формуюче і діагностичне тестування. Формуюче тестування спрямоване на виявлення прогалин у знаннях студентів та їх усунення. Діагностичне тестування спрямоване на встановлення причин цих недоліків.

Зауважимо, що залежно від цілеспрямованості, тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземними мовами, діагностичні тести, тести на виявлення здібностей до вивчення іноземних мов. Тести навчальних досягнень використовуються для визначення рівня навчальних досягнень студента в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання.

Тести загального володіння іноземними мовами вимірюють загальний рівень володіння вміннями мовленнєвої діяльності. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу студентів на групи за рівнем підготовки з іноземних мов.

Тести на виявлення здібностей до вивчення іноземних мов спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей студента з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю [3].

Варто зазначити, що тести поділяються на відкриті та закриті. Закриті тестові завдання перевіряють повноту засвоєння лінгвістичної змістової лінії навчальної програми та рівень сформованості у студентів мовної компетенції:

Завдання з простим вибором однокорисних відповідей використовуються для перевірки вміння правильно відтворювати набуті знання. Завдання складається з двох частин: у першій – якомога стисло і чітко, без двозначності формулюється запитання, а в другій – пропонується на вибір декілька відповідей, одна з яких є правильною.

Завдання з простим вибором багатокорисних відповідей використовуються для перевірки вміння характеризувати або знаходити спільне в явищах, які вивчаються.

Завдання з перехресним вибором однокорисних відповідей використовуються для перевірки вміння вільно орієнтуватися в групі схожих понять, процесів, явищ.

Завдання з перехресним вибором багатокорисних відповідей використовуються для перевірки уміння узагальнювати, виділяти, застосовувати знання при розв'язанні конкретних практичних завдань.

Завдання з поетапним вибором відповіді використовуються для перевірки вміння аналізувати і синтезувати факти, процеси, явища, визначати послідовність подій.

Завдання з альтернативними відповідями використовуються для перевірки вміння зробити правильний вибір або прийняти рішення у згорнутій, скороченій формі.

Завдання на заповнення пропусків застосовуються для перевірки чіткого, однозначного розуміння явищ, процесів, понять.

Завдання на конструювання правильної відповіді використовуються для перевірки знань і умінь розуміти сутність окремих понять, явищ, процесів, умінь вирішувати різні практичні завдання.

Потрібно підкреслити, що результативність тестового контролю знань студентів залежить від дотримання психолого-педагогічних вимог щодо його застосування: необхідне поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу психологічно підготувати студентів до нього; розпочинати слід із простих тестів і поступово запроваджувати більш складні; необхідно дотримуватись організаційної чіткості в проведенні тестового контролю; обов'язковий аналіз результатів тестування.

Усе вищенаведене дозволяє стверджувати, що створення і застосування тестового контролю знань студентів є необхідною умовою діяльності вищих навчальних закладів. Тестовий контроль може використовуватись для актуалізації знань студентів, встановлення рівнів успішності акаде-

мічних груп та окремих студентів, аналіз різних форм і методів навчання, підсумкового оцінювання. Проте, слід пам'ятати, що тестовий контроль повинен зумовлюватися передусім особливостями навчального предмету і особливостями самих студентів. Тому необхідно поступово готувати студентів до такої форми контролю, який в умовах кредитно-модульної системи організації навчання вищих навчальних закладів має стати основним.

Література

1. Довгополова Я.В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах / Я.В.Довгополова // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – 2011. – №972. Сер. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Вип.67. – С.97-104.
2. Лернер И.Я. Показатели системы учебно-познавательных заданий / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1990. – Вип. 2. – С.3-74.
3. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К.: ІЗМН. – 1996. – Вип.12 – С. 10.
4. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: [монографія] / О. П. Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
5. P. W. Airasian. – New York: Mc Grow-Hill, Inc. 1991. – 450 p.
6. Brown J. D. Testing in Language Programs: a Comprehensive Guide to English Language Assessment / J. D. Brown. – NY: Mc Graw – Hill, 2005. – 307 p.
7. Konarzewski K. Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja / K. Konarzewski. – Warszawa, 2008. – 51 s.

АНАЛІЗ ЗМСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕГІОНАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ІСАО

Стасевич К.В.

аспірант Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету, Україна

Ключові слова: професійна підготовка, авіаційна безпека, фахівець з авіаційної безпеки, регіональний навчальний центр ІСАО.

Глибина усвідомлення можливості та специфіки терактів в авіаційній галузі визначає вибір найкращих засобів підготовки висококваліфікованих фахівців для забезпечення авіаційної безпеки. Міжнародні стандарти професійного відбору кандидатів для роботи та професійної підготовки у сфері забезпечення безпеки цивільної авіації ґрунтуються на рекомендаціях і стандартах Міжнародної організації цивільної авіації (ІСАО), які дозволяють створювати і підтримувати кадровий потенціал на світовому рівні. Всі стандарти та рекомендована практика викладені у 19 Додатках до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію.

Однією з стратегічних цілей ІСАО є підвищення рівня авіаційної безпеки цивільної авіації в усьому світі. Підтримкою належного рівня професійної підготовки фахівців авіаційної галузі займаються регіональні навчальні центри ІСАО, які в залежності від територіального розташування підпорядковуються регіональним бюро ІСАО:

Європа та Північна Атлантика (Париж);

- Африканське (Дакар);
- Близькосхідне (Каїр);
- Південно-американське (Ліма);
- Азіатсько-тихоокеанський (Бангкок);
- Північної Америки і Карибського басейну (Мехіко);

• Східно-африканське (Найробі) [2; 3].

У 1996 році Рада ІСАО прийняла рішення про відкриття на базі Національного авіаційного університету (НАУ, Україна) Європейського регіонального центру з авіаційної безпеки, який отримав міжнародний сертифікат на право навчання всіх категорій працівників авіаційних підприємств з авіаційної безпеки. Близько 10 тисяч працівників авіакомпаній, аеропортів, авіаційних підприємств з України і 77 країн світу пройшли підготовку та перепідготовку в навчальних центрах Інституту ІСАО [4].

Пізніше у 2003 році на базі НАУ було створено Інститут ІСАО з метою чіткої координації професійної підготовки фахівців у сфері безпеки авіації. Інститут ІСАО об'єднав два вже існуючі навчальні центри ІСАО: Європейський регіональний навчальний центр ІСАО з авіаційної безпеки та Європейський регіональний навчальний центр ІСАО з підготовки державних інспекторів з безпеки польотів та льотної придатності повітряних суден.

Інститут ІСАО постійно бере участь в адаптації та регіоналізації офіційних курсів ІСАО, перекладах навчальних матеріалів, засіданнях робочих груп та нарадах, які проходять під егідою ІСАО. Зростання авторитету Інституту ІСАО підтверджується постійним збільшенням кількості слухачів і розширенням географії діяльності [4].

Ефективність мережі регіональних навчальних центрів ICAO підтверджується постійним і своєчасним обміном оперативної інформації, яка стосується інцидентів та погроз актів незаконного втручання (АНВ), а також отримання інших повідомлень та рекомендацій, націлених на подальше вдосконалення заходів авіаційної безпеки [1; 5].

Основою навчальних програм міжнародних регіональних навчальних центрів ICAO з авіаційної безпеки є комплексний підхід до безпеки авіаційного транспорту. Інститут ICAO в повному обсязі керується та використовує стандартизовані пакети навчальних програм ICAO з урахуванням всіх національних особливостей, побудовані за методологією TRAINAIR. Щорічно для відповідності сучасним умовам професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки, налагодженої та ефективної роботи навчального центру ICAO, директором Інституту ICAO затверджується навчальний план на поточний рік з переліком курсів. План за своєю структурою поділяється на три групи курсів професійної підготовки для фахівців з авіаційної безпеки:

- курси, що проводяться штаб-квартирою ICAO;
- курси під егідою ICAO;
- національні курси;
- національні курси, що знаходяться на стадії розробки та затвердження.

Всього навчальний центр з авіаційної безпеки у своєму навчальному плані налічує 31 курс також обов'язково вказується ціна курсу, термін і дата навчання та мова викладання. Слід зазначити, що всі стандартизовані навчальні програми ICAO дублюються офіційними мовами ICAO (англійська, російська, французька, іспанська), в Україні для кращого сприйняття інформації найчастіше використовують англійську та російську мови.

Курси, що проводяться штаб-квартирою ICAO: підготовка державних інспекторів аудиту з авіаційної безпеки (7 робочих днів); та курс (практикум) з управління

ризиками (4 робочі дні). На відміну від інших курсів, що викладаються в Інституті ICAO, зазначені курси є безкоштовними.

До переліку курсів під егідою ICAO входять:

- базовий курс з авіаційної безпеки (такий курс є обов'язковим для всіх співробітників служби авіаційної безпеки та інших працівників авіаційної галузі, які певним чином у своїй роботі пов'язані з авіаційною безпекою; тривалість курсу 11 робочих днів, організація пропонує викладання курсу, згідно навчального плану, двічі на рік; мова ICAO – на вибір);
- підготовка інструкторів з авіаційної безпеки (тривалість курсу 7 робочих днів 1 раз на рік, мова ICAO – на вибір);
- управління кризовими ситуаціями (курс проводиться для керівного складу авіаційного суб'єкту; тривалість курсу 5 робочих днів двічі на рік, мова ICAO – на вибір);
- підготовка державних інспекторів з авіаційної безпеки (тривалість курсу 7 робочих днів двічі на рік, мова ICAO – на вибір);
- авіаційна безпека для фахівців, що займаються обробкою вантажу та поштових відправлень (тривалість курсу 5 робочих днів 1 раз на рік, мова ICAO – на вибір);
- авіаційна безпека для керівного складу авіаційного суб'єкта (тривалість курсу 7 робочих днів двічі на рік, мова ICAO – на вибір);
- практикум з управління ризиками (тривалість курсу 4 робочі дні 1 раз на рік, мова ICAO – на вибір; навчальна програма курсу побудована за методологією Workshop – це інтенсивний розвиваючий метод активної групової діяльності, що спрямований на отримання динамічних знань; процес роботи у групі дає можливість ширше розглянути проблему з різних боків та поділитися наявним досвідом з іншими учасниками дискусії).

Також Навчальний центр ICAO пропонує підготовку фахівців з авіаційної безпеки за національними курсами, що здій-

снюються з огляду на досвід використання навчальних програм ІКАО та керуються національною нормативно-правовою базою:

- підготовка фахівців, які здійснюють патрулювання та охорону об'єктів авіаційних підприємств (тривалість курсу 4 робочі дні 1 раз на рік);
- перепідготовка фахівців, які здійснюють патрулювання та охорону об'єктів авіаційних підприємств (тривалість курсу 2 робочі дні 1 раз на рік);
- підготовка з авіаційної безпеки керівного складу авіаційних суб'єктів (тривалість курсу 2 робочі дні двічі на рік, вартість навчання 150€);
- основи авіаційної безпеки (тривалість курсу 1 робочий день двічі на рік);
- підготовка операторів спеціальних технічних засобів контролю на безпеку (тривалість курсу 5 робочих днів 4 рази на рік);
- авіаційна безпека для керівників середньої ланки служби авіаційної безпеки авіаційного підприємства (тривалість курсу 7 робочих днів двічі на рік);
- авіаційна безпека для працівників служби управління повітряним рухом (тривалість курсу 3 робочі дні двічі на рік);
- підготовка персоналу, що здійснює контроль на безпеку без використання рентгенівських установок (тривалість курсу 4 робочі дні 1 раз на рік);
- авіаційна безпека для персоналу інженерно-технічної служби (тривалість курсу 3 робочі дні двічі на рік);
- авіаційна безпека для персоналу служби пасажирських перевезень (тривалість курсу 3 робочі дні 1 раз на рік);
- авіаційна безпека для льотного екіпажу повітряного судна (тривалість курсу 3 робочі дні двічі на рік);
- авіаційна безпека для персоналу підприємств бортового харчування (тривалість курсу 2 робочі дні 1 раз на рік);
- авіаційна безпека для льотного екіпажу гелікоптера (тривалість курсу 3 робочі дні двічі на рік);

- авіаційна безпека для персоналу авіації загального призначення (тривалість курсу 2 робочі дні 1 раз на рік).

Національні курси з авіаційної безпеки в межах держави України є обов'язковими для персоналу служби авіаційної безпеки та інших служб задіяних в забезпеченні авіаційної безпеки аеропортового комплексу. Слід зазначити, що курси під егідою ІКАО та національні курси з авіаційної безпеки вивчаються в комплексі в залежності від посади кандидата, що направляється організацією на навчання. Курси можуть бути проведені на території авіаційного суб'єкта відповідними представниками Інституту ІКАО за умови як мінімум 10 претендентів пройти професійну підготовку з авіаційної безпеки. Навчання проводиться за модульною системою заздалегідь обраною мовою ІКАО. По завершенню курсів фахівці отримують сертифікати міжнародного зразка.

Окрему ланку в навчальному плані Інституту ІКАО з авіаційної безпеки займають національні курси, які знаходяться на разі на стадії розробки та затвердження:

- авіаційна безпека для керівного складу авіаційного суб'єкта (перепідготовка, орієнтовний термін навчання 3 робочі дні);
- авіаційна безпека для керівників середньої ланки служби авіаційної безпеки авіаційного підприємства (перепідготовка, орієнтовний термін навчання 3 робочі дні);
- методика оцінки ризиків (орієнтовний термін навчання 3 робочі дні);
- інспектор контролю якості авіаційної безпеки (орієнтовний термін навчання 3 робочі дні);
- підготовка керівників авіаційного суб'єкта з основ кіберзахисту (орієнтовний термін навчання 3 робочі дні);
- недисципліновані пасажирів, загальні процедури та стратегії дій (орієнтовний термін навчання 2 робочі дні);
- авіаційна безпека для персоналу наземного обслуговування (орієнтовний термін навчання 2 робочі дні).

Сучасна система професійної підготовки авіаційних фахівців перебуває у постійно-

му розвитку та вдосконаленні з метою створення належних умов підготовки кадрів. Підготовка фахівців з авіаційної безпеки повинна проводитись з урахуванням сучасного рівня терористичних загроз і кризових ситуацій місцевого, державного та світового рівня. Майбутні фахівці з авіаційної безпеки повинні мати не лише бездоганну теоретичну підготовку, а ще й набуті професійних умінь і навичок, прагнути до постійного професійного розвитку та самовдосконалення, що надалі реалізується в конкурентоспроможність особистості. З огляду на останній перелік курсів, можна сказати, що Інститут ICAO звертає увагу на існуючі сучасні загрози такі як наприклад кібертероризм та націлений на розвиток і розширення спектру професійної підготовки фахівців авіаційної галузі чим підвищує загальний національний рівень авіаційної безпеки. Ми вважаємо, що авторитет регіональних навчальних центрів ICAO щороку зростає саме завдяки якісній підготовці авіаційних кадрів, яка досягається впровадженням у навчальний про-

цес прогресивних методологій, а також тісному контакту з авіаційними адміністраціями багатьох країн за регіоналізацією міжнародних навчальних програм і визнанню національних програм підготовки авіаційних фахівців на базі впровадження прогресивного досвіду.

Література

1. Международная организация гражданской авиации ICAO Специализированное учреждение Организации объединенных наций [Електронний ресурс] Режим доступу: www.icao.int (Дата звернення 13.05.2017).
2. Международная организация гражданской авиации ICAO. Организация [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.un.org/ru/ecosoc/icao/org.shtml> (Дата звернення 12.05.2017).
3. Международная организация гражданской авиации ICAO [Електронний ресурс] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Міжнародна_організація_цивільної_авіації (Дата звернення 15.05.2017).
4. Інститут ICAO [Електронний ресурс] Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інститут_ICAO (Дата звернення 15.05.2017).
5. Конференция высокого уровня по авиационной безопасности (HLCAS) [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.icao.int/Meetings/avsecconf/Documents/WP%2024/HLCAS.WP.24.Russia.RU.pdf> (Дата звернення 13.05.2017).

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Парсяк О.Н.

старший викладач кафедри англійської мови ЧНУ ім. П. Могили

У статті викладено погляди автора на доцільність роботи з іншомовним фаховим текстовим матеріалом у процесі викладання англійської мови на початковому етапі у вищому навчальному закладі. Автор ділиться практичним досвідом роботи в цьому напрямку.

Ключові слова: мотивація, фахова література, науково-популярні тексти, зріле читання, самостійні висловлювання, проблемні завдання, творча активність.

Не викликає сумніву той факт, що успішності навчання англійської мови сприяє наявність важливого фактору – мотивації. Мотивація стимулює інтерес студента до предмету і спонукає його до навчання. Студент має усвідомлювати, що вивчення англійської мови пов'язано з його майбутньою професією і дасть йому можливість стати успішним фахівцем. Таке усвідомлення обумовлює зацікавленість студентів у виконанні навчальних завдань в ході практичних занять і самостійної роботи. Це веде до забезпечення підвищення рівня пізнавальної активності.

Проблеми навчання читання фахової літератури у курсі викладання іноземної мови досліджувалися багатьма вченими, зокрема Г.В.Барабановою, Prowse P., Strevens P., Г.А.Чередніченко [3] та іншими. За словами Г.В.Барабанової, навчання читання є важливим, тому що саме цей вид мовленнєвої діяльності має найширше застосування в майбутній професійній діяльності сучасного студента [4].

Відповідно до Рекомендацій Ради Європи з питань мовної освіти випускник університету повинен володіти вмінням читати фахові тексти і статті [1]. Отже, тематика і зміст навчальних текстів мають бути професійно орієнтованими. Крім того, важливо, щоб текстовий матеріал, який пропонується студентам, був цікавим, змістовним, містив нову наукову і практичну інформацію, відповідав інте-

лектуальним і духовним запитам студентів.

Ми в своєму дослідженні намагаємося обґрунтувати доцільність роботи з фаховою літературою на першому етапі навчання у вищому навчальному закладі. Це дає студенту можливість ознайомитись зі зразками професійної лексики, пов'язаною з його майбутньою діяльністю. Тим самим вивчення англійської мови наближується до вивчення спеціальних дисциплін.

Англомовні фахові тексти мають бути ретельно відібрані, містити достатню кількість спеціальної лексики, що формуватиме комунікативну можливість професійного спілкування.

На першому етапі навчання вдаємося до роботи з науково-популярною літературою з певної галузі науки. Інформаційна складова текстів має бути пов'язана з сферою інтересів студента, давати поштовх до вираження особистого ставлення до прочитаного, бажання поділитися з товаришами.

Працюючи з такими текстами, студент знайомиться з загальнонауковою лексикою. Робота з нескладними текстами поступово готує студентів до читання більш серйозної наукової літератури, яка має більше лексичне навантаження.

Щоб осмислити інформацію, яка міститься в навчальному тексті, студент повинен засвоїти певний словник фахових термінів, вміти вилучати з тексту смисло-

ву інформацію, розуміти основний зміст тексту. Важливим є навчання реферування і складання анотації до текстів і статей. В процесі такої роботи студенти засвоюють певні лексичні одиниці, знайомляться з граматичними конструкціями, працюють спочатку на рівні фраз, речень, потім на рівні абзацу, відшуковують речення, що містять головну ідею тексту, складають короткий план, а потім передають його основний зміст в 5 – 6 реченнях.

У процесі роботи з фаховою літературою ми використовуємо такий важливий методичний засіб, як надання проблемних завдань, що розвивають творчу діяльність студентів. Виконуючи такі завдання, студент повинен викласти особисту думку, показати знання теми, поділитися набутою інформацією. Такі завдання є особисто важливими для студента і пробуджують в нього внутрішню мотивацію до самостійного висловлювання. Ця внутрішня мотивація при виконанні певного завдання поширюється й на подальше вивчення англійської мови. Студент, переконаний, що англійська мова є дійсним засобом спілкування, який допоможе йому виразити себе як особистість і в процесі навчання, і в майбутній професійній діяльності, підвищує свою активність на заняттях.

Колективні форми роботи, наприклад, рольові ігри, проектна робота, обговорення текстів зі створенням проблемних ситуацій також широко застосовуються на заняттях. Виконуючи таку роботу, студенти мають висловлювати свою думку, використовуючи професійну лексику, наводячи факти, відомості з певних текстових матеріалів.

Маючи багаторічний досвід викладання англійської мови студентам спеціальності «Екологія та ОНС», дозволимо собі поділитися деяким досвідом роботи з навчання читання фахово-орієнтованої літератури на базі навчально-методичних посібників для студентів-екологів «Focus on Ecology. Part I», «Focus on Ecology. Part II», написаних нами у співавторстві з

Н.М.Філіпповою та «Focus on Ecology. Starter» – у співавторстві з Н.М.Філіпповою і Л.А.Снігур [6]. Ці посібники містять автентичні, професійно спрямовані текстові матеріали для різних видів читання. Завдання до цих текстів сприяють формуванню навичок зрілого читання.

Наведемо кілька прикладів. Завдання, що пропонується до тексту «Landslides – weak rocks and ignorance»: «Write down a short essay according to the plan and be ready to present it to the class» [6, с. 25]. Виконуючи це завдання, студенти мають прочитати текст, зрозуміти його зміст, виділити головну інформацію, основну ідею і оформити письмову роботу – есе, використовуючи лексику з даної теми.

Завдання до тексту «Natural Communities» [6, с. 65] полягає в тому, щоб викласти коротко зміст тексту, вживаючи активний словник з теми, і презентувати його в групі. Після презентації студенти ставлять запитання, коментують прослухане, демонструючи знання професійної лексики і вміння будувати особисті висловлювання.

Опрацювавши текст «The Everglades» [6, с. 74], студенти отримують завдання написати листа до менеджера національного парку, в якому мають поцікавитись, як вирішуються проблеми, пов'язані з туристами, забрудненням і природними лихами і запропонувати свої рішення. В процесі роботи студенти виявляють свій емоційний стан, особисте ставлення до ситуації, рівень обізнаності щодо актуальності проблем, з якими зазвичай стикається керівництво національного парку, а також рівень засвоєння і використання фахового словарного запасу. Метою всіх цих завдань є активізація творчої уяви студентів, залучення їх особистого досвіду, отриманого під час вивчення фахових дисциплін.

Виходячи з досвіду навчання читання текстового матеріалу з фаху, можемо зробити висновок, що роботу з професійною літературою бажано починати вже на першому етапі навчання, вдосконалювати та поступово ускладнювати на фінальному етапі.

Важливо приділяти увагу правильному добору текстового матеріалу, а завдання до текстів мають бути побудовані таким чином, щоб студент розвивав і застосовував свою творчу активність, використовував знання, набуті в процесі вивчення англійської мови і фахових дисциплін.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Strevens P. *New Orientations in the Teaching of English*. Great Britain/ P. Strevens. – Oxford University Press, 1977. – 235 p.
3. Чередніченко Г.А. Методика навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів/Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Вісник ХНУ. – № 17, 2010. – С.159-157.
4. Барабанова В. Г. Формування навичок роботи зі словником студентів немовного ВНЗ під час навчання професійно орієнтованого читання/ Г.В. Барабанова // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер: Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – с. 161-64. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_52.
5. Prowse P. *What Is the Secret of Extensive Reading* /Philip Prowse// Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 30-31
6. Філіппова Н. М., Парсяк О.Н., Снігур Л.А. *Focus on Ecology. Starter*. – Миколаїв: УДМТУ, 2002. – 84 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗНАНЬ ПРО ПЕРФЛУОРООКТАНСУЛЬФОНОВУ КИСЛОТУ ТА ЇЇ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОХІДНІ У КУРС “БІООРГАНІЧНА ТА БІОЛОГІЧНА ХІМІЯ”

Ищенко Алла Анатоліївна

асистент кафедри біоорганічної та біологічної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця,

Костів Юлія Ігорівна

студентка 2 курсу Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Анотація. У статті розглянуто у контексті сучасних уявлень з хімічної безпеки інформацію щодо токсичності перфлуорооктансульфонові кислоти та її похідних та розглянуто алгоритм вивчення зазначених сполук у курсі «Біоорганічна та біологічна хімія» під час підготовки майбутніх лікарів.

Ключові слова: Перфлуорооктансульфорова кислота, стійкі органічні забрудники, хімічна безпека, біоорганічна та біологічна хімія, формування знань.

Key words: Perfluorooktansulfonova acid Persistent organic pollutants, chemical safety, bioorganic and biological chemistry, building knowledge.

Перфлуорооктансульфорова кислота (ПФОС) та її функціональні похідні – солі та галогеноангідриди належать до найбільш небезпечних органічних сполук. Це нові кандидати до групи стійких органічних забрудників (СОЗ), поводження з якими регулює Стокгольмська конвенція.

На четвертій Конференції Сторін (4-8 травня 2009 р.) ПФОС, її солі та перфлуорооктансульфонілфлуорид (ПФОСФ) введено до Додатку В Стокгольмської конвенції, у якому зазначається про обмеження виробництва і використання хімічних речовин з відповідною будовою та властивостями. Країни – Сторони конвенції запропонували внести до переліку СОЗ цілу низку хімічних речовин – попередників та похідних перфлуорооктансульфорової кислоти (Швеція – 96, Китай – 66, Велика Британія – 98, Данія – 92, Канада – понад 60 сполук).

Інформацію про будову, назви IUPAC, номери CAS ПФОС та її функціональних похідних наведено в таблиці 1.

Перфлуорооктансульфорова кислота стійка до дії сильних кислот, високих тем-

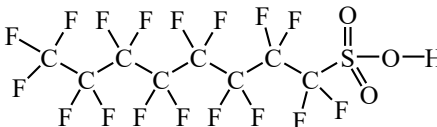
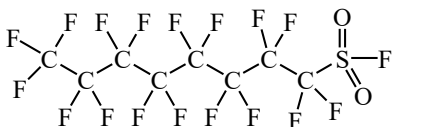
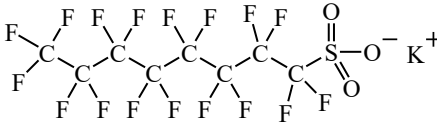
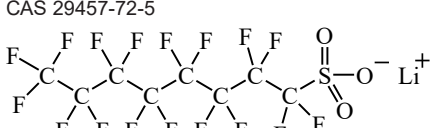
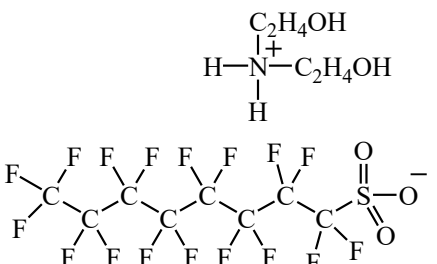
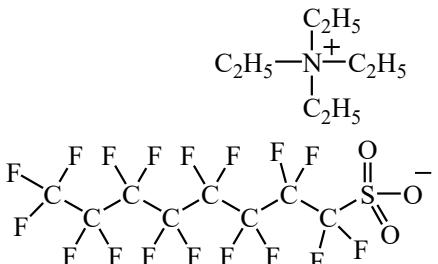
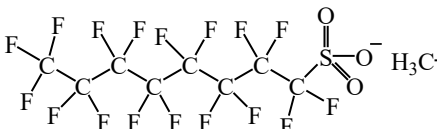
ператур, тривалий час зберігається у навколишньому середовищі. Солі ПФОС та ПФОСФ розкладаються у довкіллі до базової структури ПФОС. Така стійкість та інертність перфлуорооктансульфорової кислоти обумовлена наявністю міцних зв'язків С–F. Перфлуорокарбонів ланцюг виявляє олеофобні (відштовхує олію, бруд), гідрофобні (відштовхує воду) та електроізолюючі властивості. Для солей ПФОС характерні гідрофільні властивості, вони розчинні у воді.

На сьогодні доведено токсичну дію перфлуорооктансульфорової кислоти. Дослідження показали, що ПФОС накопичується в крові та печінці, з організму людини надзвичайно повільно виводиться впродовж двадцяти років. Перфлуорооктансульфорова кислота спричиняє ембріотоксичний та канцерогенний вплив, її LD_{50} становить 160-370 мг/кг.

Перфлуоросульфорова кислоту синтезовано у 1949 р. як новий перспективний матеріал. Але лише наприкінці 60-тих років проведено більш ретельні дослідження щодо її токсичних властивос-

Таблиця 1.

Перфлуорооктансульфонова кислота та її функціональні похідні

Перфлуорооктансульфонова кислота, ПФОС, PFOS IUPAC 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8-гепта- декафлуорооктан-1-сульфонова кислота CAS 1763-23-1 	Перфлуорооктансульфонілфлуорид, ПФОСФ, PFOSF, FX-8 IUPAC 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8-гепта- декафлуорооктансульфонілфлуорид CAS 307-35-7 
Калій перфлуорооктансульфонат, FC-95 IUPAC калій 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8- гептадекафлуорооктан-1-сульфонат CAS 2795-39-3 	Літій перфлуорооктансульфонат IUPAC літій 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8- гептадекафлуорооктан-1- сульфонат CAS 29457-72-5 
Діетаноламонію перфлуорооктансульфонат IUPAC 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8- гептадекафлуорооктан-1-сульфонат-біс(2- гідроксиетил)амоній CAS 70225-14-8 	Тетраетиламонію перфлуорооктансульфонат, FC-248 IUPAC 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8-гепта- декафлуорооктан-1-сульфонат тетраетиламоній CAS 56773-42-3 
Дидецилдиметиламонію перфлуорооктансульфонат IUPAC 1,1,2,2,3,3,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,8-гептадекафлуорооктан-1-сульфонат бісдецилдиметил- амоній CAS 251099-16-8 	

тей, оскільки флуороорганічні сполуки подібної будови ідентифіковано у сироватці крові людини (1968 р.). У 1997 р. перфлуорооктансульфонову кислоту було виявлено у крові світових банків крові, а в 1999 р. Міністерство охорони навколишнього середовища США розпочало розслідування щодо вмісту ПФОС у об'єктах довкілля. З 2000 р. простежується зменшення виробництва ПФОС та її похідних. За даними останніх досліджень в період з 1970 р. по 2002 р. світове виробництво ПФОСФ – основної хімічної речовини для синтезу похідних ПФОС складало 96 000 т [1].

ПФОС, її солі та ПФОСФ використовували для захисту від пилу та бруду (ТМ “Scotchgard”, виробник “3М”; ТМ “Zonyl” та ТМ “Foraperle”, виробник “DuPont”); для просочування паперу та картону (ТМ “Scotchban”, виробник “3М”; ТМ “Baysize S”, виробник “Bayer”; ТМ “Lodyne”²⁷, виробник “BASF”; ТМ “Cartafluor”²⁸, виробник “Clariant”; ТМ “Zonyl”, виробник “DuPont”); як засоби для чищення, воски і поліролі для автомобілей та підлог; захисні покриття; пестициди; електротехнічні та електронні компоненти (виробництво цифрових камер, мобільних телефонів, принтерів, сканерів, систем супутникового зв'язку, радіолокаційних систем); поверхнево-активні речовини в нафтовій, гірничо-видобувній промисловостях; фотографії, виробництві медичних приладів, напівпровідників, авіаційних гідравлічних рідин, металопокриття, вогнегасних пін тощо.

На сьогодні доведено токсичність ПФОС та її похідних, однак світова спільнота не може повністю заборонити їх використання. У Додатку В Стокгольмської конвенції [2] зазначені допустимі цілі виробництва та використання ПФОС, її солей й ПФОСФ: інсектицид для боротьби з мурахою вогневою та термітами; проявлення фотозображень; фоторезистивні та відображувальні покриття для напівпровідників; фотомаски для виробництва напівпровідників та рідкокристалічних дис-

плеїв; реактив для протруєння напівпровідникових сполук та керамічних фільтрів; авіаційні гідравлічні рідини; металопокриття (тверді металічні та декоративні покриття); електричні та електронні компоненти деяких кольорових принтерів та кольорових копіювальних машин; деякі медичні прилади; застосування хімічних реагентів у добуванні нафти; вогнегасна піна; килимові покриття; шкіра та предмети одягу; текстиль та матеріали обшивки; папір та пакувальні матеріали; покриття та присадки до них; гума та пластмаси.

Безперечно інформація про стійкі органічні забрудники, зокрема нові кандидати до їх переліку є актуальною, особливо для майбутніх лікарів. Оскільки вони повинні розуміти особливості біотрансформації ксенобіотиків та біохімічні механізми їхнього впливу на організм людини.

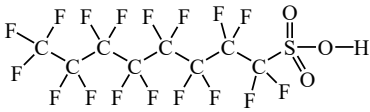
Поглибити знання та практичні навички щодо ксенобіотиків майбутні лікарі можуть під час вивчення курсу «Біоорганічна та біологічна хімія». Так у модулі 3 «Молекулярна біологія. Біохімія міжклітинних комунікацій» відповідно до навчальної програми навчальної дисципліни передбачено вивчення теми «Дослідження процесів біотрансформації ксенобіотиків та ендогенних токсинів. Мікросомальне окислення, цитохром Р-450».

Одним із ефективних методів формування знань про токсичність та біотрансформацію ксенобіотиків є метод проектів.

Перфлуорооктанову кислоту та її похідні студенти розглядають за наступним алгоритмом: дослідження конституції сполук і взаємозв'язків між будовою (наявністю характеристичних груп, структурою карбонового ланцюга) та їхньою токсичністю і стійкістю; аналіз історичних даних та висвітлення сучасного стану щодо виробництва і використання цих речовин, механізми фізіологічного та біохімічного впливу на організм людини, біотрансформацію. Студенти знайомляться з сучасним маркуванням нових кандидатів до групи СОЗ (таблиця 2), після чого пропонують

Таблиця 2.

Маркування перфлуорооктансульфонової кислоти

Сполука	Маркування
Перфлуорооктансульфонева кислота 	   Небезпечно! Фрази ризику: Н фрази – інформація про тип небезпеки. Н: 351-360D-372-332-302-362-411 ймовірно викликає рак; може призвести до пошкодження плоду; викликає пошкодження органів; шкідливо при вдиханні; шкідливо при ковтанні; може завдати шкоди при грудному вигодовуванні; шкідливо для водних організмів з довготривалими наслідками. Р фрази – інформація дорадчого характеру. Р: 201-263-273-281-308+313 спеціальні інструкції перед використанням; уникати контакту в період вагітності/лактації; уникати потрапляння в навколишнє середовище; використовувати засоби індивідуального захисту; у разі дії або стурбованості звернутися за порадою/допомогою.

власні дії щодо поводження, зберігання та утилізації такої продукції.

Отож, володіння інформацією про сучасні органічні токсиканти, зокрема про ПФОС, її солі та ПФОСФ посилює практичну підготовку майбутнього лікаря.

Список використаних джерел

1. Paul A.G., Jones K.C., Sweetman A.J. A first global production, emission, and environmental inventory for perfluorooctane sulfonate. // Environmental Science and Technology 43. – 2009. – P. 386–392.
2. UNEP/POPRC.2/17/Add.5, UNEP/POPRC.3/20/Add.5 и UNEP/POPRC.4/15/Add.6.

TRAINING METHODS OF THE FUNDAMENTALIZED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES (PHILOSOPHICAL SUBSTANTIATION)



Bardus I.

Ph.D., Associate Professor, Doctoral candidate of Creative Pedagogy and Intellectual Property Department, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

Keywords: laws of dialectics, philosophical categories, teaching method, information technology, fundamentalization, model, professional activity, professional training, IT specialist.

Fundamentalization of professional training of future specialists in the field of information technologies requires the development of new methods of teaching computer disciplines.

The purpose of the report is to philosophically substantiate the method of fundamentalized education for computer disciplines of future specialists in the field of information technology.

The philosophical substantiation of the methods of fundamentalized education of future IT specialists must be carried out on the basis of philosophical laws and categories.

Since teaching methods are the implementation of content in time [2], so first consider the features of the fundamentalization of the content of training for future IT professionals.

Achievements in basic sciences for several decades ahead of achievements in the field of information technology. The volume of knowledge of graduates of universities, on the contrary, lags far behind the level of development of fundamental sciences and production. This testifies to the asynchrony of the development of fundamental sciences, computer production technologies and education. In order to synchronize the preparation of students in universities and the development of the production technologies of computer equipment in time, it is necessary to teach them the fundamental concepts and laws on which the principles of

the operation of computer equipment and networks are based. Thus, the content of computer educational disciplines in higher education institutions for the effective preparation of future IT professionals should be deeply integrated (according to the law of mutual transition of quantitative changes to qualitative ones) on the basis of fundamental concepts and laws of physics, mathematics, philosophy, chemistry, biology, computer science, which are the base for construction and principles of the operation of information technologies and their elements.

The application of the philosophical categories “old” and “new” allowed us to put forward the principle of a two-level continuous fundamentalization of the professional training of future IT specialists (Figure 1). The first level forms general scientific fundamentalization – philosophical, natural and mathematical laws, on the basis of which new technical concepts of computer disciplines are deduced, the second level is industry fundamentalization: every studied technical concept from computer discipline becomes the foundation for a new computer concept.

Since the educational and cognitive activities of students can be classified as reproductive (activity by the pattern) and productive (activities for the creation of new objects), therefore, the teaching methods must also comply with this classification.

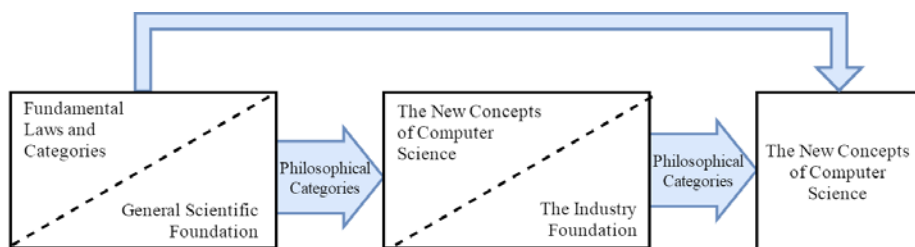


Figure 1. The principle of two-level continuous fundamentalization of the professional training of future IT professionals

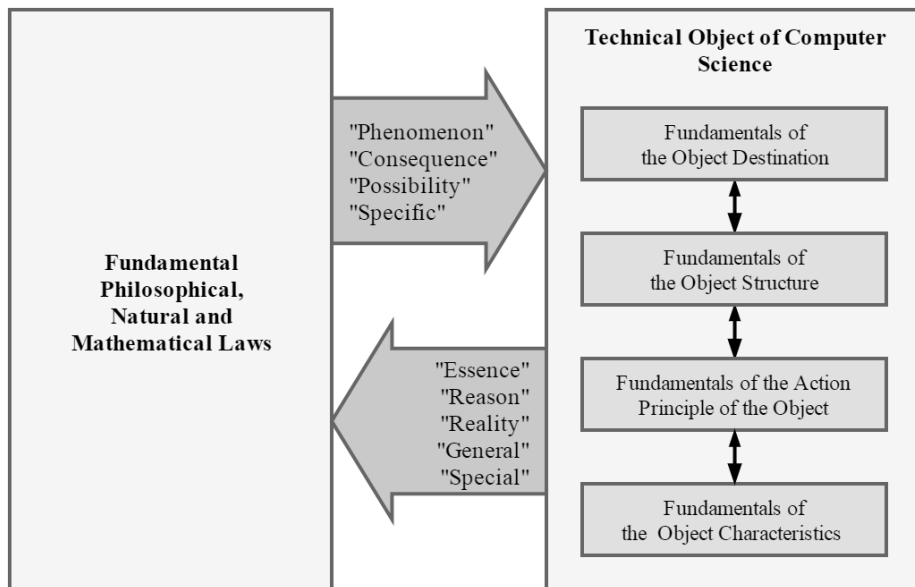


Figure 2. The use of philosophical categories in obtaining a new concept of the technical object of computer discipline

The process of obtaining new knowledge by students occurs during the performance of reproductive or productive educational and cognitive activity on the basis of the definition of cause-effect relations between already known concepts of a technical object that is being considered. So, the concept of a certain technical object of computer discipline can be represented in the form of a set of its semantic features (purpose, composition, principle of action and characteristics) [2]. Each semantic feature of a technical object, in turn, rests on a fundamental core (philosophical, mathematical and physical laws and concepts).

When studying computer disciplines, students already know the fundamental philosophical, mathematical and physical laws and concepts, therefore, in order to obtain a new technical concept, it is sufficient to determine the connections between them and the semantic features of the technical object. Algorithms for determining the connections between fundamental and technical concepts can be defined on the basis of the application of philosophical categories "phenomenon" and "essence", "cause" and "effect", "possibility" and "reality", "concrete", "general", "special" [1] (Figure 2).

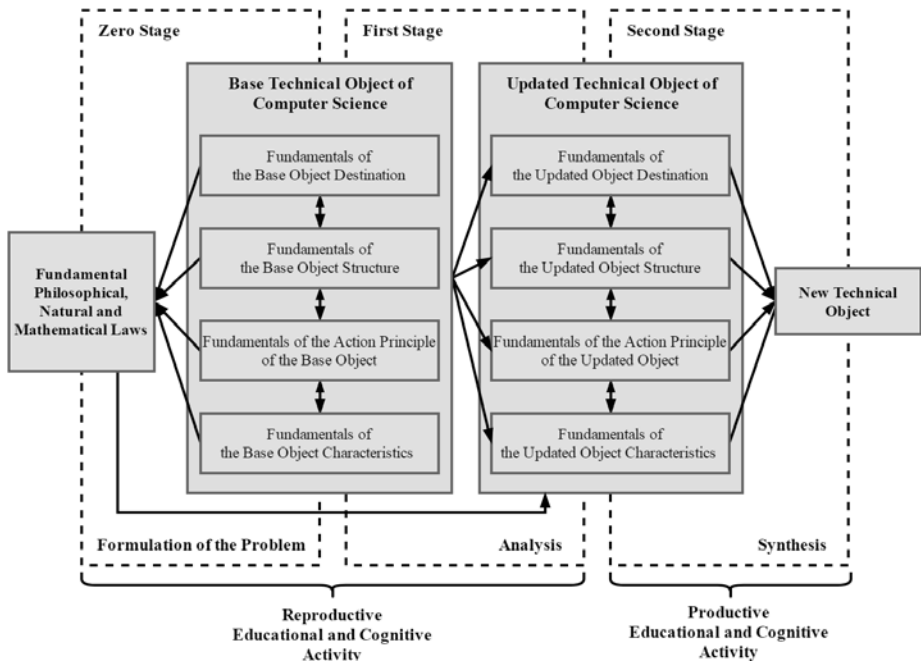


Figure 3. The model of the method of fundamental education for computer disciplines of future IT professionals

The next step is to look at the philosophical categories of “analysis” and “synthesis” [1]. These philosophical categories are fundamental to the development of the philosophical foundations of teaching methods, because they reflect the mechanism of analytical and synthetic mental activity, as a result of which a person acquires knowledge of various objects.

The philosophical category of “analysis”, which denotes the decomposition of an entire complex object or phenomenon into its composite and simpler elementary parts and the isolation of individual aspects, properties, connections, can be used as a basis for the development of reproductive methods of instruction. These methods will be aimed at revealing the internal tendencies and possibilities for the development of the object, by combining, reproducing the connections of individual elements, sides, components of a complex phenomenon and thereby in comprehending the whole in the unity of its components.

The category “synthesis”, which denotes the

join of components of a complex phenomenon, can be used as a basis for the development of productive methods, since the result of the synthesis of old knowledge is a completely new knowledge.

However, the categories “analysis” and “synthesis” are dialectical, since without a preliminary analysis of a complex object (decomposition of its parts) it is impossible to synthesize a new object.

Since the method can be represented as a sequence of stages of learning activity [1], therefore, a productive teaching method aimed at obtaining a productive concept of computer discipline will provide for phased implementation of reproductive activity first and then productive (Figure 3).

Both reproductive and productive concepts of computer disciplines, provided fundamentalization of the content of vocational training, can be derived from fundamental laws and concepts from philosophical, mathematical and natural science disciplines.

Thus, the application of the philosophical categories of “space” and “time” made it possible to define the method of teaching as a way of realizing content in time. On the basis of the philosophical law of negation of negation and categories “old” and “new”, the principle of a two-level continuous fundamentalization of the professional training of future IT specialists was developed. On the basis of philosophical categories “general”, “special”, “concrete”, “phenomenon”, “essence”, “analy-

sis”, “synthesis”, a model of the method of fundamental training for computer disciplines of future IT specialists was developed.

References:

1. Данильян О.Г., Тараненко В.М. Філософія. Харків: Право, 2012. – 312 с.
2. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін. Харків: Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
3. Stanford Encyclopedia of Philosophy: [Electronic resource]. 2016–2017. – Access mode: <https://plato.stanford.edu> (Reference date: 29.05.2017).

PECULIARITIES OF TEACHING OF ELECTIVE COURSE «POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER» FOR MAGISTERS THE SPECIALTY 223 «NURSING»

Riabyi S.I.

PhD, associate professor of the Department of Patients Care and Higher Nurse Education

Haidych L.I.

Assistant of the Department of Patients Care and Higher Nurse Education HSEE of
Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi, Ukraine

Summary. *The article is devoted to research the peculiarities of using the modern pedagogical methods in teaching an elective course "Posttraumatic stress disorder" for magisters the specialty 223 "Nursing". It has been established that for mastering the practical skills and professional abilities it is the effective implementation of network information and communication, gaming- and case technologies, problem-oriented learning.*

Key words: Posttraumatic stress disorder, Nursing, Magister, E-learning.

Introduction. Population health is one of the main derivatives of life quality. Statistical data prove that 50-65% of people affected at least one traumatic event during all life and many are exposed to two or more events, such as a large disaster, war, sexual or physical abuse, accident, torture, etc., which related to the threat to his own life (or the life of another person) and caused intense fear, helplessness or horror [1]. Psychological reactions to stressful events occur in all people, but may differ in strength and severity of the consequences for the overall condition. As it is known, Posttraumatic stress disorder (PTSD) is a clinically significant condition with symptoms continuing more than one month after exposure to a trauma that has caused significant distress or impairment in social, occupational, or other important areas of functioning [2]. Now it is proved that preventive medical and psychological assistance is the most effective means of prevention the negative impact of severe trauma on mental health [3]. Modern national Normative base for PTSD includes recommendations for prevention, diagnosis, treatment and rehabilitation of patients with this type of pathology to a wide range of experts [4]. Implementation of the main provisions adapted clinical guidelines is difficult due to absence the official data on the prevalence

and morbidity of PTSD in Ukraine, and cognitive asymmetry requires improvement of the evidence base for assessing the effectiveness of educational technologies [5]. Knowledge of basic diagnostic methods, ability to apply psychological interventions and provide emergency psychological assistance, to organize care and rehabilitation of victims of PTSD are important requirements in the development and professional growth of experts the specialty 223 "Nursing" (educational level – Magister).

The main part. According to the recommendations of «VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Post-Traumatic Stress» (2010), education should include sufficient information on the manifestations of PTSD and causes of behavioral problems with family and friends, professional problems, positive messages for the timely detection and promoting positive ways to overcome PTSD describing simple strategies to cope the symptoms and problems that develop, and setting on the need for some time to master and / or recovery. In HSEE of Ukraine "Bukovinian State Medical University" teaching of an elective course "Post-traumatic stress disorder" provides for first-year students the specialty 223 "Nursing" (educational level – Magister). According to

the approved curricula for the study of this discipline 3 credits (90 hrs.) are allocated, 40 hours. (44,44%) of them are practical classes and 50 hours. (55,56%) reserved for organization of extracurricular self-preparation of students. The subject of study of discipline is learning concepts: trauma, stress, post-traumatic stress disorder and methods of a survey people with PTSD, and detection the life-threatening psychosomatic conditions that can occur in victims of effects of traumatic situation, the organization of primary care and prevention late reactions in people with PTSD. The course is based on a wide range of interdisciplinary links and provides the students to acquire the competences both general and specific (professional) as the ability to perform nursing interventions according to clinical protocols and standards of nursing activities. To control the level of knowledges acquiring in time of practical classes the various teaching methods such as interviews, debates, cases and business games, solving of tests and situational tasks have been tested. Creative and research activity of students in solving problems is encouraged in order to develop clinical thinking. Information singularity, caused by increasing of information load, and reducing of curriculum time, and difficulty of clinical situations modeling, is one of the features of the teaching this discipline. In these conditions, it is important the role of motivational component of all participants in the educational process, introduction of newest network information technologies and some elements of the problem-oriented learning.

To overcome these problems in the graduating Department of Patients Care and Higher Nursing Education the effectiveness of advanced educational technologies have been evaluated on the base of developed e-learning course (ELC) "Post-traumatic stress disorder (elective course)" for students the specialty 223 "Nursing" (educational level – Magister). Structure of ELC corresponds to approved Regulations and contains a glossary, methodical instructions, abstracts, multimedia and tests for self-control. The functional of

LMS-platform Moodle allows to provide not only the transfer of knowledge for the ontological principle, broadcast and online support, extensive using of scenario tasks and adaptive algorithms, but also to monitor the knowledges. The main advantages of the developed ELC were convenience and systemic consistency of learning content, change from one-time assessment to the monitoring and evaluation the competencies of subject of educational process and evaluation of degree of the material using to make decisions. Individual training and work in small groups helps to master the techniques of psychological interventions and to develop communication skills and organizational abilities on planning the psychosocial rehabilitation and care of persons with PTSD, which increases the availability of qualified psychological assistance.

Conclusions. Implementation of network information and communication, gaming- and case technologies, and transition to problem-oriented learning are effective for the acquirement of professional competences of magisters the specialty 223 "Nursing" from the elective course "Posttraumatic stress disorder".

References:

1. Clinical Practice Guideline for the Treatment of Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) in Adults / [C. A. Courtois, J. Sonis, L. S. Brown et al.]. – USA: APA, 2017. – Access mode: <https://www.apa.org/about/offices/directorates/guidelines/ptsd.pdf>
2. Posttraumatic Stress Disorder /Scientific and Professional Dimensions (2nd Edition) [Electronic book] / [J.D. Ford, D.J. Grasso, J.D. Elhai et al.]. – Elsevier Academic Press, 2015. – Access mode: <http://www.sciencedirect.com/science/book/9780128012888>
3. A Systematic Review and Meta-Analysis of e-Mental Health Interventions to Treat Symptoms of Posttraumatic Stress [Electronic resource]. / Simblett S., Birch J., Matcham F. [et al.] // JMIR Ment Health. – 2017. – V. 17; 4(2). – Access mode: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28526672>
4. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. (Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високо спеціалізованої) медичної допомоги). // НейроNews. – 2016. - №3 (78). – С.49-64.
5. Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах «Посттравматичний стресовий розлад» [Електронний документ], 2016. – Режим доступу: www.dec.gov.ua/mtd/_ptsr.html

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Шестакова С.О.

Сумський національний аграрний університет

Ключевые слова: комунікативна компетентність, лінгвістична компетентність, мовні норми, культура мовлення.

Keywords: communicative competence, linguistic competence, language norms, speech culture.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальним завданням сучасного освітнього простору є підвищення якості освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами. Сьогодні в освітньому і науковому середовищі активно обговорюється, а на практиці реалізується так званий «компетентнісний» підхід, який ставить перед освітою нові цілі та завдання, спрямовані на досягнення високих результатів.

Однією із основних компетентностей, закріплених у стандартах вищої освіти України нового покоління, визнається комунікативна і її структурний елемент – лінгвістична, під якою розуміють «наявність грамотного усного і писемного мовлення» [1, 352].

Зниження рівня комунікативної компетентції випускників шкіл, концепція модернізації вищої освіти і нові освітні стандарти зумовлюють актуальність створення системи повноцінної комунікативної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування комунікативної компетентності досліджували такі відомі вчені, як Г. З. Апресян, А. В. Богданова, Л. О. Введенська, Б. М. Головін, Л. М. Горобець, Л. К. Граудіна, Л. І. Мамчур, А. К. Михальська, Т. О. Парфенова, Н. В. Туранська, А. В. Хуторський та інші.

Формулювання цілей дослідження. Метою нашої роботи є визначення шляхів формування лінгвістичної компетентності студентів вищих навчальних аграрних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. За нашими спостереженнями, більшість дослідників вважають лінгвістичну компетентність складовою більш широкої – комунікативної компетентності.

Так, А. В. Богданова стверджує, що «комунікативна компетентність – це здатність реалізувати лінгвістичну компетентність у різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії з урахуванням соціальних норм і правил поведінки, а також комунікативна доцільність мовлення. Комунікативна компетентність складається із правильного мовлення, вимови, застосування ораторської майстерності в розмові, уміння знайти підхід до свого опонента» [2, 10].

Т. О. Парфенова у структурі комунікативної компетентності виокремлює вербально-комунікативний компонент, лінгвістичний, вербально-когнітивний та метакомунікативний. При цьому лінгвістичною компетентністю дослідниця визнає «здатність розуміти і відтворювати необмежену кількість речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання» [3].

М. В. Стурікова розглядає комунікативну компетентність як здатність адекватно використовувати мовні та мовленнєві засоби відповідно до завдань спілкування і як розвиток умінь розуміти, правильно тлумачити і вибудовувати мовленнєву поведінку, зумовлену володінням нормами мови і вмінням урахувати конкретну мовленнєву ситуацію [4].

Таким чином, можна стверджувати, що всі дослідники у структурі комунікативної компетентності виділяють лінгвістичну складову, що ґрунтується на володінні мовними нормами, а також на умінні обрати доцільну тактику мовленнєвої поведінки відповідно до ситуації спілкування.

На думку автора статті, найбільш повно визначила складові лінгвістичної компетентності Н. В. Туранська. Дослідниця включає до лінгвістичної компетентності:

Знання лінгвістичної теорії, розуміння її як системи правил, які регулюють вживання мовних засобів;

Володіння основними видами мовленнєвої діяльності;

Володіння основними мовними (розпізнавати, класифікувати і т.п.) і мовленнєвими (вибирати, актуалізувати і т.п.) уміннями;

Здатність аналізувати мовленнєву ситуацію і відповідно до неї обирати програму (вербальну і невербальну) мовленнєвої поведінки [5].

Засвоєння лінгвістичних компетентностей відбувається в основному під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», яка активізує процес самовдосконалення студента, що починає критично ставитися до недоліків у спілкуванні, викликає прагнення постійно працювати над собою.

Необхідно зазначити, що формування комунікативної компетентності не обмежується лише традиційними формами навчання: лекційними, практичними, семінарськими заняттями. Не менш цікавими є інноваційні форми роботи, які дозволяють активізувати творчий потенціал студентів: дискусійні (спір, дебати, групові дискусії), ігрові (ділова гра, рольова гра) тощо.

Основним завданням під час опрацювання першого розділу програми є опанування понять «культура мовлення», «мовна норма», «літературна мова». Узагальнюючи численні аспекти цих понять, студенти доходять висновку, що високий рівень культури мовлення передбачає не

тільки знання норм літературної мови, а й уміння використовувати ці знання відповідно до мовленнєвої ситуації і мети спілкування.

Вивчаючи основні якості культури мовлення студенти визначають можливості використання кожної з них у практиці мовленнєвого спілкування, доцільність/недоцільність вживання різних груп лексик в різних ситуаціях професійного дискурсу. При цьому студенти визначають, що літературна мова характерна для освічених людей, жаргон і професіоналізми – для представників різних соціальних і професійних груп, діалекти – для населення певних територій. Майбутні фахівці чітко ідентифікують своє місце в наведеній класифікації, усвідомлюючи «необхідність і право бути носіями літературної мови» [6]. Слід зазначити, що особливе зацікавлення студентів викликає така форма існування мови, як професійний жаргон, який визначається як необхідний елемент мови, що використовується тільки в усному професійному спілкуванні. Особливе місце, за нашими спостереженнями, належить молодіжному сленгу, використання якого визнається доцільним у певних ситуаціях спілкування.

Намагання широко використовувати можливості літературної мови вимагає опанування мовних норм: лексичних (дотримання правил вживання слів і знання їх значень), орфоепічних (вимов слів), граматичних (правильне творення і вживання слів), стилістичних (вибір слів залежно від ситуації мовлення) та інших. Опрацьовуючи лексичні норми, студенти самостійно виявляють недоліки словесного запасу, оскільки не завжди можуть розмежувати значення синонімів, паронімів, міжмовних омонімів тощо. Викликають труднощі також з'ясування значень іншомовних слів. Під час вивчення орфоепічних і акцентних норм студенти виявляють мінімальні знання, зумовлені недостатньою роботою над цими темами на попередніх етапах вивчення мови. Дотримання граматичних норм вимагає знання пра-

вил творення слів, їх відмінювання і вживання. Зазвичай, труднощі викликають відмінювання незмінюваних слів іншомовного походження, числівників, керування дієслів тощо. У результаті опрацювання цих тем студенти формують висновки про те, що знання літературних норм і умінь застосовувати їх на практиці – основний показник володіння літературною мовою.

Не менш важливу роль у формуванні уявлень про можливості мовної системи відіграє ознайомлення з особливостями функціональних стилів, застосування яких на практиці визначається функцією, що виконує мова в кожному конкретному випадку.

Під час опрацювання другого розділу програми особливої актуальності набувають знання про можливості застосування і характеристики наукового, офіційно-ділового і розмовно-професійного підстилю розмовного стилю, які безпосередньо стосуються професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Безперечно, формування лінгвістичної компетенції передбачає також опанування студентами знань про мову наукової літератури, особливості наукового стилю, формування умінь укласти власні наукові тексти, починаючи від конспекту і завершуючи магістерською роботою. Особливі труднощі у студентів викликають оформлення бібліографічних джерел, знання яких необхідні студентам з першого курсу навчання. Підвищений інтерес виявляють студенти до тем, пов'язаних із перекладом та редагуванням наукових текстів фахового спрямування, працюючи над якими майбутні спеціалісти редагують пропонований матеріал, замінюючи запозичення власномовними синонімами, використовують синонімічні можливості мови, добирають доцільні для адекватного перекладу синтаксичні конструкції.

Вивчення літературних норм і їх практичне застосування – з одного боку, та усвідомлення форм існування мови і функціональних стилів, можливостей

словникового складу мови – з іншого, сприяють усвідомленню можливостей мовної системи, що є одним із головних завдань формування лінгвістичної компетенції.

Особливе зацікавлення викликає у студентів опрацювання тем, пов'язаних з отриманням ораторських навичок, необхідних представнику будь-якої сфери діяльності. Під час занять визначаються основні вимоги до оратора: необхідність взаємодії з аудиторією, рефлексивний зворотний зв'язок, ґрунтовна фактична підготовка до кожного виступу, умінь відбирати і структурувати матеріал, постійна робота з мовленнєвим апаратом. При формуванні мовленнєвих умінь на заняттях використовуються рольові ігри, моделювання виробничих ситуацій, які відображають сутність спеціальності і формують професійні якості спеціаліста. Цікавим є тренінг-семінар «Дискусія», на якому студенти самі обирають модератора і формують дві групи, що обговорюють актуальні для молоді проблеми, відпрацьовуючи прийоми ефективної аргументації, визначаючи етичні/неетичні методи ведення дискусії. Активізує розумову діяльність студентів і метод «мозкового штурму», який використовується для колективного розв'язання запропонованої викладачем проблеми.

Висновки. Таким чином, сформованість лінгвістичної компетентності є важливою складовою успішної професійної діяльності. Спеціаліст, який уміє оцінювати тенденції розвитку мови, дотримуватися літературних норм, вибудовувати мовленнєву комунікацію відповідно до ситуації спілкування має конкурентоспроможні переваги на сучасному ринку праці

Література

1. Богданова А. В. Анализ использования информационных и коммуникационных технологий студентами гуманитарных направлений подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 351-356.
2. Богданова А. В. Актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов // Азимут

- научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 9- 13
3. Парфенова Т. А. Формирование коммуникативной компетентности бакалавров в образовательном пространстве вуза. – Режим доступа: <http://scipress.ru/philology/article> (Дата обращения 12.05.2017).
 4. Стурикова М. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе дебатов: // Современные научные исследования и инновации. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59307> (Дата обращения 12.05.2017).
 5. Туранская Н. В. Формирование активной речеведческой деятельности на занятиях по ораторскому искусству в рамках компетентностного подхода. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/17306/1/> (Дата обращения 10.05.2017).
 6. Хан О. Н. Формирование риторической компетенции студентов технического вуза в процессе изучения языковых дисциплин: // Современные научные исследования и инновации. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59421> (Дата обращения 10.05.2017).

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: CHALLENGES FOR TEACHERS

Shuhurova T.L.

PhD in Psychology Tavria State Agrotechnological University

English for Specific Purposes (ESP) is teaching and learning English as a second or foreign language for the purpose of using it in a particular domain and focuses on teaching academic or occupational specific language and communication skills. Depending on an educational situation, ESP may use a methodology that entirely or partially differs from that used when teaching English for General Purposes (EGP). The study aims at highlighting challenges ESP teachers encounter when teaching ESP courses and developing some strategies to deal with the challenges. ESP absolute and variable characteristics determine certain challenges ESP teachers face when teaching the courses. Developing strategies for dealing with the challenges largely depends on a specific context. Collaboration in ESP courses intends primarily at developing the ability to use the language adequately in order to perform relevant tasks in various specific contexts.

Keywords: specific purposes, specific needs, occupational, academic, educational situation.

ESP definitions largely depend on approaches applied and ends pursued by the researchers who investigate the issue and can sometimes be contradictory [1; 2]. The English language teaching (ELT) tree suggested by A.M. Johns and T. Dudley-Evans [4] can help understand better the concept of ESP in the context of ELT. In the ELT tree its roots are represented by learning communication and its trunk – by language teaching. The English language teaching further breaks down into three branches, – English as a Mother Tongue (EMT), English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL). EFL is divided into ESP and EGP. ESP in its turn is broken down into three branches: (1) English for Science and Technology (EST), (2) English for Business and Economics (EBE), and (3) English for Social Studies (ESS). Each of these subject areas is further divided into two branches: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP).

For better understanding of ESP, the next step was to identify what distinguishes ESP from EGP. In doing so the objectives of EGP were investigated and identified: literacy (i.e. oriented at learners who may be literate in native language but not in English); coping

skills (shopping, housing, travel/transportation, healthcare, schooling, etc); pre-academic (building and developing skills common to all disciplines). Within the framework of ESP, EAP is oriented at learners who are studying to enter professions and focuses on the language of academic performance in specific discourse communities and/or training for near-future identified workplace needs), while EOP courses are designed for those who are employed in industry sectors and focuses on the language of job performance and/or training for identified employment opportunities. However, there is no clear-cut distinction between EAP and EOP: learners can work and study simultaneously; and the language learnt to be used in educational situation is often used by the learners when they take up or return to a job.

To outline the major features of ESP A.M. Johns and T. Dudley-Evans [4] suggested applying a series of absolute and variable characteristics. According to their ideas, ESP absolute characteristics include: (1) meeting specific needs of the learners; (2) using underlying methodology and activities of the discipline it serves; (3) focusing on the language, skills, discourse and genre appropriate to these activities. ESP variable charac-

teristics include: (1) may be related to or designed for specific disciplines; (2) may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of EGP; (3) is likely to be designed for adult learners; (4) assume some basic knowledge of the language systems.

Summing up the above, ESP can be defined as teaching and learning English as a second or foreign language for the purpose of using it in a particular domain and focuses on teaching specific language and communication skills. ESP is (1) learner-centered, second/foreign language teaching; (2) needs-based; (3) characterized by collaboration with workplace/content experts; (4) characterized by the use of appropriate, authentic tasks and materials; and (5) deals with domains of knowledge which the average educated native speaker could not reasonably be expected to be familiar with [1; 3; 4].

H.H. Stern [5] distinguished four types of ESP teaching objectives, including proficiency, knowledge, affective, and transfer. Proficiency objectives concern mastery of skills such as reading, writing, listening, and speaking. Knowledge objectives mean the acquisition of linguistic and cultural information. Linguistic knowledge objectives include language analysis and awareness of the systematic aspects of language. Cultural knowledge objectives include control of socio-cultural rules (mastery of the norms of society, values, and orientations) and also the ability to recognize culturally significant facts, knowing what is acceptable and what is not. Affective objectives refer to the development of positive feelings toward the subject of study, i.e. attitudes toward attaining foreign language competence, socio-cultural competence, and language learning. Transfer objectives concern the ability to generalize from what has been learnt in one situation to other situations.

Depending on ESP objectives ESP teachers typically act multiple roles including the role of teacher, course designer and material provider, researcher, collaborator and evaluator.

ESP is a practical discipline with the primary objective of helping students to learn. However, students may know more about the

content than the teacher. And it is vital that the teacher adopts the role of a partner who has the knowledge of communication practices but needs to interact with the learners to apply these practices in a proper manner to meet the objective they have. Thus, ESP teachers need to have considerable flexibility, the ability to listen to learners, take interest in the disciplines or professional activities the students are involved in, and to take some risks in their teaching.

Since it is rarely possible to use a particular coursebook without the need for supplementary material, ESP teachers often have to provide the material for the course, by selecting published material, adapting it, if necessary, or writing it, and subsequently evaluating it whether it is published or self-created.

Research has been particularly strong in the area of EAP: teachers who carry out needs analyses, design course and develop teaching materials need to be able to analyze and properly apply the findings of the research.

Any subject-specific activity is generally regarded to be best approached through collaboration with content experts. The collaboration can be performed in different formats: (1) the content teacher provides the topic which is the reference point (carrier content) to introduce the linguistic perspective (real content); (2) the ESP teacher trains the learners as far as language is concerned for them to have the necessary competence in academic or occupational situations; (3) the content teacher guides the ESP teacher as regards the topics selected by the latter; (4) each of the teachers focuses on their field, the ESP teacher on English skills and the content teacher on professional skills. The above represent the stages of cooperation, collaboration, and team-teaching relatively.

ESP teachers have to evaluate curricula and syllabi designed and teaching materials selected and/or created by them as well as to assess the initial and progress levels of the learners, i.e. whether learners have the necessary language and skills to undertake a particular academic course or career, and whether and how much learners have achieved

from an ESP course. The course design and teaching materials should be evaluated while the course is being given, at the end of the course and after the course has finished evaluating the level the learners have achieved.

ESP teachers can encounter problems related to the said roles they perform. The first group of problems lies in the field of subject-specific area knowledge. The overwhelming majority of ESP teachers have no formal education background in ESP. As a result very often ESP teachers may find themselves dealing with content that they have little or no prior knowledge of. Moreover, they may find they have far less knowledge and experience in the subject than their learners. The second group of problems lies in the field of teaching an ESP course, in particular new methods, the design of curricula and syllabi, lack of ready-made course-books and teaching aids, etc.

In order to deal with the above challenges, in current realities ESP teachers need to be, on the one hand, intrinsically motivated to self-develop, and on the other hand, to be dynamic and flexible to changes in order to meet the current demands. Self-development refers to continuing personal enhancement and general and special professional development. General professional development shall involve what all teachers need to know regardless of which subject they teach: (1) educational psychology and fundamentals of education; (2) group dynamics and managerial psychology; (3) teaching methods and tech-

niques, principles of teacher-learner interaction; and (4) the role of curriculum, syllabus and teaching materials. Special professional development as a teacher of a foreign language shall involve further development of three different skills required by the teacher: (1) command of the language which must be at least adequate for class purposes; (2) methods, techniques and activities for teaching English as a foreign language; and (3) the management of learning.

Thus, ESP is an approach in teaching English as a foreign language for specific (academic and occupational) purposes. ESP teachers perform multiple and complicated roles. The roles are determined by the ESP teaching objectives. ESP teachers can overcome challenges they encounter by continuing professional development.

References

1. Basturkmen H. *Developing Courses in English for Specific Purposes* / H. Basturkmen. – Basingstoke: Macmillan, 2010. – 157 p.
2. Douglas D. *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP* / D. Douglas// *The Handbook of English for Specific Purposes*. – Oxford: Wiley Blackwell, 2013. – 592 p.
3. Hutchinson T. *English for Specific Purposes: a Learning-centered English for Specific Purposes Approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: CUP, 1987. – 183 p.
4. Johns A. M. *English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose* / A.M. Johns, T. Dudley-Evans // *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 1991. – 25 – P. 297–314.
5. Stern H.H. *Issues and options in language teaching* / H.H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 415 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

Добровольська А. М.

доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики,
кандидат фізико-математичних наук,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»

Акцентовано увагу на аспектах, компонентах та етапах професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів, яке відбувається в процесі формування їх інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки.

Ключові слова: аспекти; етапи; ІТ-компетентність; компоненти; професійне самовизначення.

Проникнення в різні сфери сучасного суспільного життя інформаційних технологій вимагає адекватної реакції з боку системи вищої медичної і фармацевтичної освіти, що проявляється в пріоритетному формуванні інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх фахівців як однієї з найважливіших складових їх професійної компетентності [2].

У процесі ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання дис-

циплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЕСКГ»), «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ») відбувається їх професійне становлення, основу якого складає професійне самовизначення. Тому, формуючи ІТ-компетентність під час навчання зазначеним ДПНП, майбутні фахівці здійсню-

Таблиця 1

Аспекти професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»	
Аспект	Характеристики
нормативний	• відображає готовність до майбутньої професійної діяльності в межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП, з огляду на вимоги, які висуваються до майбутнього лікаря чи провізора суспільством
реальний	• передбачає особистий внесок суб'єкта освітнього процесу в суспільну ІТ-компетентність та визначення його цінності з точки зору майбутньої професійної діяльності лікаря чи провізора; • забезпечує підтримку майбутніх фахівців, а також позитивне оцінювання їх активності і самостійності в процесі навчання зазначеним ДПНП і формування ІТ-компетентності в межах суспільних норм моралі
психологічний	• дозволяє суб'єктам освітнього процесу співвідносити вимоги, які вони висувають самі до себе в процесі формування ІТ-компетентності, з вимогами суспільства; • передбачає під час навчання зазначеним ДПНП наявність у майбутніх фахівців умінь підпорядковувати власні бажання на користь процесу формування ІТ-компетентності

Таблиця 2

Компоненти професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів, у межах яких відбувається процес формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»	
Компонент	Характеристика
змістовно-структурний	передбачає наявність у майбутніх фахівців професійно-спрямованих цінностей і позицій у процесі набуття знань, умінь і навичок за умови формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
діяльнісний	дозволяє прослідковувати динаміку подальшого професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок використання їх ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП
продуктивно-результативний	скерований на досягнення майбутніми лікарями і провізорами певних рівнів фахової підготовки в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП

Таблиця 3

Етапи професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»	
Етапи	Характеристики
I-й етап	- початкове орієнтування в різних сферах майбутньої професійної діяльності; - формування професійних намірів і первинне орієнтування в обраній професії на підставі окреслення життєвих перспектив, пов'язаних з професійними досягненнями за рахунок використання сформованої ІТ-компетентності; - потреба в різних видах діяльності під час майбутньої професійної діяльності в межах знань, умінь і навичок, набутих у процесі формування ІТ-компетентності; - розвиток спеціальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів за умови формування їх ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
II-й етап	освоєння майбутньої професії через механізм формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
III-й етап	- формування в майбутніх лікарів і провізорів ставлення до себе як до суб'єктів власної професійної діяльності; - вироблення індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності в межах формування ІТ-компетентності
IV-й етап	- формування операційної основи професійного самовизначення майбутніх фахівців за рахунок вироблення системи їх професійних знань, умінь і навичок, професійного мислення і пам'яті під час набуття ІТ-компетентності; - участь у спеціально організованій навчальній діяльності з досить високим рівнем наближення до реальної професійної діяльності в процесі формування ІТ-компетентності

ють свою діяльність з урахуванням певних аспектів власного професійного самовизначення [1; 3] (табл. 1).

Досліджуючи, ми з'ясували, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» відбувається в межах певних компонентів їх професійного самовизначення [1; 3] (табл. 2).

Варто зауважити, що під час дослідження принциповим було розуміння професійного самовизначення як процесу, котрий присутній на всіх етапах фахової підготовки майбутніх фахівців, а також має специфічну природу і перманентний характер, бо згідно думки Є. Клімова [4] завжди супроводжується їх активним пошуком можливостей для власного професійного розвитку.

Було з'ясовано, що етапи професійного самовизначення суб'єктів освітнього процесу під час навчання зазначеним ДПНП і формування в його межах їх ІТ-компетентності збігаються в часі з певними етапами професійного становлення майбутніх фахівців [1; 4; 5; 6] (табл. 3).

У підсумку можна стверджувати, що професійне самовизначення майбутніх лікарів і провізорів, яке відбувається в процесі формування ІТ-компетентності, забезпечує їх професійне та особистісне зростання під час навчання ДПНП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

Література

- Добровольська А. М. Дослідження професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // ScienceRise. Pedagogical Education. – 2017. – № 2. – С. 22-31. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_2_7
- Добровольська А. М. Концептуальна модель формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Сер.: Педагогіка. – 2016. – Вип. 3 (110). – С. 18-28. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0B39qF5XFgrODWehLWDZYbS0ydE0/view>
- Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / М. Дубінка // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 140. – С. 47-51. – Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/522/1/%D0%A1%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%84%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%86%D1%8F%20.pdf>
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Электронный ресурс] / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – Режим доступа: http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_21192.pdf
- Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1)
- Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30.

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Малюченко І.О.

старший викладач кафедри екології та природокористування, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

Ключові слова: професійна підготовка екологів, інтерактивне освітнє середовище, дослідження, навчання, університет, анкетування.

Структура сучасного університету базується на таких фундаментальних принципах: академічна воля та єдність досліджень і викладання, декларованих В. Гумбольдтом на початку XIX століття. Основними засадами «академічних свобод» професорів та студентів повинні бути «свобода викладання та навчання», тобто можливість для професорів самостійно будувати зміст своїх курсів в рамках зазначеного предмету, а для студентів – вільно обирати дисципліни, що вивчаються. Найважливішим в діяльності сучасного університету є принцип «єдності викладання та дослідження» – необхідність не тільки викладати, але й збільшувати наукові знання, прагнути при навчанні до постійного наукового пошуку, до якого повинні бути залучені не тільки викладачі, але й студенти.

Нами вважається, що ефективна організація професійної підготовки фахівця-еколога в університетській системі освіти буде досягнута саме за умови поєднання досліджень та навчання засобами анкетування у інтерактивному освітньому середовищі електронної платформи MOODLE та визначення особистого ставлення учасників навчальних груп до явищ та процесів, що вивчаються. Інтерактивне освітнє середовище у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили створено та активно розвивається на базі некомерційної електронної платформи MOODLE починаючи з 2003 року.

Реалізація завдань професійної підготовки майбутніх екологів потребує плекання особистості, здатної до плідної професійної праці у сучасних умовах, готової до професійної діяльності, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й відрізняється сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією. Все це вимагає нових підходів до розробки змісту, форм і методів підготовки фахівців нової формації, впровадження у навчально-виховний процес університету сучасних інформаційних технологій.

Нами була розроблена технологічно спрощена і змістовно ускладнена, доступна анкета для студентів-екологів, яка дозволить сформувати їх власний світогляд у інтерактивному освітньому середовищі ЧНУ ім. Петра Могили на базі електронної платформи MOODLE. У ході виконання анкети відбувається вплив на людську свідомість, що дозволить перейти на новий рівень рівень даної категорії.

У ході розробки методики оцінки ефективності організації професійної підготовки екологів засобами інтерактивного освітнього середовища, нам, вважається за доцільне, визначити наскільки буде змінюватися світогляд людини, її ставлення до соціуму, навколишнього середовища через організаційну або корпоративну культуру. Оскільки людина не існує ізольовано від оточуючого середовища, природи, соціуму. Якщо брати до розгляду студента, то він навчається в університеті і це на деякий період часу стає

середовищем його існування, навчання. Ми розглядаємо суспільні цінності колективу, організації (університету), і яким саме чином особистість буде поводити себе в ситуаціях, запропонованих нами.

Перша анкета складається із запитань етичного характеру. До традиційних проблем етичної теорії відносяться проблеми статевої моралі, війни, расизму, бідності і смертної кари тощо. Ми пропонуємо студентові розібратися у ситуаціях, що ґрунтуються на надбаннях світової та вітчизняної етичної думки з широким репрезентуванням давньої та сучасної морально-етичної афористики. Ми намагаємося створити проблемні ситуації, де висвітлюються питання моральної культури, етнічної та екологічної етики, ділового та підприємницького етикету. Крім того, запропоновані проблемні ситуації базуються на таких темах, як вибір сенсу життя, дружба, кохання, сім'я, самовдосконалення та виховання особистості. Визнаючи актуальність вирішення сучасних етичних проблем та проблем навколишнього середовища, ми запропонували студентам висловити своє ставлення до ситуацій екологічного спрямування у другій анкеті.

Для проведення експерименту було використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: анкетування, тестування, ранжування, спостереження, моделювання, аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності, методи математичної та комп'ютерної обробки результатів. Це дало можливість достовірного та цілісного визначення зміни профілю свідомості майбутніх фахівців-екологів у процесі їх професійної підготовки на усіх етапах педагогічного експерименту.

Процес зміни свідомості здійснюється за допомогою оцінювальної методики, апробованої на великій кількості менеджерів всього світу. Інструмент оцінки культури організації розроблений на основі досліджень найбільш важливих аспектів управлінської компетентності.

Валідність – показник, що характеризує ступінь відповідності інструменту дослідження цілям експертизи. Формується експертна група серед викладачів та студентів університету, що навчалися на магістерських програмах, яким було запропоновано оцінити зміст анкет визначення ставлення особистості до проблемних ситуацій етичного та екологічного спрямування. При формуванні експертної групи дотримувалися вимог, які пред'являються до експертів у галузі педагогіки [2]. Експертам було запропоновано висловити свою думку з приводу включення показників в анкету для студентів екологів. Основні показники, включені в анкети, визначалися пілотажним дослідженням.

Оцінка валідності i -го показника в анкеті визначалася формулою: $a_i = N_i / N$, де N_i – число експертів, що підписали включення показнику до анкети; N – загальне число експертів.

Валідність анкети розраховувалась за формулою: $B = (a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n) / n$, де n – число показників у анкеті, a_i – валідність i -го показника анкети. Дана формула може бути використана, коли кожна з величин $a_i > 0,5$.

Надійність – величина, що характеризує повторюваність отримуваних експертних оцінок. Для визначення надійності анкети одній і тій же групі експертів двічі з інтервалом у 2 місяці пропонувалося здійснити ранжування показників анкети [2]. Середній ранг i -го показника анкети визначався за формулою: $R_i = (R_{i1} + R_{i2} + R_{i3} + \dots + R_{in}) / N$, де N – загальне число експертів; $R_{i1}, R_{i2}, R_{i3}, \dots, R_{in}$ – ранги, що були присвоєні показнику кожним з експертів.

Надійність i -го показника анкети після повторного ранжування визначався з допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона за формулою:

$$p_i = N \cdot \sum_{j=1}^N R^{1,2} j - \sum_{j=1}^N R^1 j \cdot \sum_{j=1}^N R^2 j / (N(\sum_{j=1}^N R^1 j)^2 - (\sum_{j=1}^N R^1 j)^2) \cdot (N(\sum_{j=1}^N R^2 j)^2 - (\sum_{j=1}^N R^2 j)^2)^{1/2},$$

де R^1_j – ранг, присвоєний i -му показнику анкети j -м експертом при першому ранжуванні; R^2_j – ранг, присвоєний i -му показнику анкети j -м експертом при другому ранжуванні; R^{1+2}_j – сума рангів, присвоєний i -му показнику анкети j -м експертом при першому та другому ранжуванні.

Надійність анкети визначається за формулою: $P = \sum_{i=1}^n p_i / n$, де p_i – ранг i -го показника анкети, n – кількість показників анкети. З анкети виключаються питання, надійність яких менша 0,75 для забезпечення її задовільної надійності.

Американські вчені Р. Куїн та Камерон використовували цей інструмент для дослідження культури вищих навчальних закладів. Більше 1300 респондентів, включаючи адміністраторів (39 % вибірки), голів відділень (34%) і членів наглядових рад (27%), дали оцінку культур своїх організацій, що виявилися у наступних коефіцієнтах надійності для кожного типу культури: для кланової – 0,82; для адхократичної – 0,83; для ієрархічної – 0,67 і для ринкової – 0,78 [1].

У нашому дослідженні для статистичної достовірності результатів експерименту було використано коефіцієнти альфа Кронбаха. Кожний коефіцієнт опинився статистично значимим і сповна задовільно відповідав нормальним стандартам надійності. Коефіцієнти склали 0,74 для кланової культури, 0,79 для адхократичної, 0,73 для ієрархічної культури і 0,71 для ринкової культури. Іншими словами, за всіма елементами питальника інструмента оцінки респонденти продемонстрували тенденцію узгоджено визначати рейтинг культури своєї організації, яку ми використали для визначення профілю свідомості особистості під час анкетування в інтерактивному освітньому середовищі.

Окрім проведення досліджень із зміни ставлення особистості студента до різних ситуацій етичного та екологічного спрямування в інтерактивному освітньому середовищі ЧНУ ім. Петра Могили розроблено навчальний цикл дисциплін «Сталий розвиток як домінуюча стратегія на шляху виживання цивілізації: екологічний аспект», який складається 8 дисциплін, та доповнюючи традиційні форми навчання, дозволяє студенту навчатися у зручний для нього час та у зручному місці, створюються умови для самовдосконалення, самоосвіти, самодіагностики студентами власних знань, умінь та навичок, у ході яких, вони набувають професійної компетенції; підвищується продуктивність розумової праці, що повніше розвиває індивідуальні здібності студентів, посилюються міжпредметні зв'язки, оскільки навчальний процес організовується на полідисциплінарній основі; відбувається постійне динамічне оновлення навчального процесу викладачами за рахунок зручного інструментарію та інтуїтивного інтерфейсу електронної платформи MOODLE; навчальний процес набуває ознак індивідуалізованої форми в інформаційному суспільстві XXI століття.

Література

1. Камерон К. Диагностика и измерения организационной культуры ; [пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой] / К. Камерон, Р. Куинн – СПб.: Питер, 2001. – 320 с. – (Серия „Теория и практика менеджмента”).
2. Черепанов В.С. Основы педагогической экспертизы / В.С. Черепанов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ СЛОВА ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Федорченко Галина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
теорії і методики початкової освіти

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

У статті висвітлюються погляди В.О.Сухомлинського на проблему виховання молодших школярів засобами слова. Показано форми, методи, засоби виховання словом, яку роль відіграє слово в моральному та естетичному вихованні школярів.

Пріоритетну роль у розв'язанні проблеми виховання школярів засобами слова В. Сухомлинський відводив учителю, вбачаючи в його особі тонкого знавця внутрішнього світу дитини, носія ідеалів освіти, морально-етичних суспільних цінностей. Василь Олександрович добре розумів, що недооцінка ролі слова у вихованні, невміле його використання є вразливим місцем педагогіки і багатьох вихователів.

Учений стверджував, що саме в слові вчителя мають бути втілені норми і правила, на яких повинна виховуватись особистість. За переконанням педагога, кожен учитель, ким би він не був за фахом, повинен бути також словесником, оскільки він вчить не лише своєму предмету, а насамперед культурі думки, досконалості володіння словом.

Завдання початкового шкільного навчання В.Сухомлинський вбачав насамперед у тому, щоб учні з перших днів перебування в школі входили у світ краси слова, природи та мистецтва. Дитяча посмішка, захоплення, здивування перед красою мають стати для педагога тією стежиною, яка веде до дитячих сердець. В.Сухомлинський слушно зауважував, що уроки з будь-якого предмета треба організовувати так, щоб вони викликали естетичні почуття.

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчує, що до проблеми виховання

дітей засобами слова була привернута увага багатьох відомих педагогів. Прогресивні погляди в галузі навчання і виховання засобами рідного слова відображені у працях Я.Коменського, Г.Сковороди, К. Ушинського, Л.Толстого, М.Драгоманова, І.Франка, А.Макаренка, О.Потебні, І.Огієнка, Г.Вашенка, С.Русової та інших.

Красу і виразність рідного слова Василь Олександрович вважав найважливішим засобом впливу на дитину, облагородження її душі, почуттів і вчинків. У багатьох книгах, а також у статтях вчений висловив слушні думки щодо ролі рідного слова в розмовному, моральному, патріотичному та естетичному вихованні дітей. В.Сухомлинський поєднав у собі талант педагога, психолога, філософа і дитячого письменника.

Роками Василь Олександрович шукав відповіді на складні питання: як слово входить у свідомість дитини? Як дитина вчиться мислити за допомогою слова? Як пробудити чутливість до слова? Як взаємозв'язані між собою культура слова педагога й емоційна культура учня? На ці та інші питання В.Сухомлинський дає відповідь у своїй маловідомій статті «Слово і мислення» [10].

Аналізуючи і вивчаючи мову дітей на уроках, педагог-гуманіст все більше переконувався, що між розумовим розвитком і розвитком мови дітей у навчанні відбувається дуже великий розрив: відповіді дітей сірі, безбарвні, одноманітні, – для пояснення вони не можуть знайти потрібне слово. Тому В.Сухомлинський вважав, що не варто обмежуватись уроком у класі, а потрібно частіше вести дітей до природи – найважливішого джерела знань про оточуючий світ.

В. Сухомлинський наголошував, що саме у природі криється «вічне джерело дитячого розуму». Дуже важливо, щоб перші наукові істини діти засвоювали не за підручником, який нерідко не торкаючись чуттєвих вражень, притупляє емоції, сковує уяву і фантазію, а з джерел природи, що сприяє розвитку мови дитини – становленню її як особистості. «Розвивати мову дитини, – підкреслює педагог, – це означає вводити в її свідомість багатство відтінків, барв, звуків, живих образів, і якраз в цьому багатстві і полягає те емоційне забарвлення, яке робить слово духовним надбанням особистості» [10]. В.Сухомлинський спирався на дослідження Л.Виготського, який доводив, що саме в цьому віці в дітей розвивається мислення і вони активно оволодівають словом [1, с. 414].

Педагога завжди тривожила думка: чому окремі діти, ставши учнями, з великими труднощами вчать писати й читати, чому байдужі до слова вчителя? В.Сухомлинський доходить висновку, що причиною таких труднощів є обмеженість і убогість думки в дошкільному віці, коли розум дитини особливо чутливий до навколишнього світу. Спираючись на дослідження психолога П. Анохіна, Василь Олександрович також вважає, що в таких випадках потрібно активно розвивати в дитини пам'ять і мислення.

Основним психологічним засобом впливу на учнів вчений вважав красу, яка поєднує в собі слово і образ. Він зазначає, що, коли в ранньому дитинстві вихованця не схвилювала краса квітучого поля, дзюрчання струмочка, то така дитина залишається байдужою до всього, що її оточує. Залишається вона байдужою і до того, про що їй говорить і пояснює вчитель. «Отже, потрібно думати про виховання почуттів ще в дошкільному віці», – вважав педагог [10].

Василь Олександрович вважав, що першочергове завдання школи – закласти міцну основу для того, щоб рідна мова, художнє слово стали органічною потребою особистості. Як теоретик і практик Василь Олександрович добре розумів, що

недооцінка ролі слова у вихованні, невміле його використання є вразливим місцем педагогіки і багатьох вихователів..

Для збагачення духовного світу дитини, становлення її як особистості, В.Сухомлинський розробив систему виховних заходів, які пробуджували чуйність до слова педагога, хорошої книги і навколишнього світу. Серед них можна виділити такі: подорожі до джерел думки і слова, екскурсії рідним краєм, Куточок краси, Кімната казки, дні читання улюблених творів, літературний та літературно-краєзнавчий гуртки, ляльковий театр, психологічні семінари, батьківський університет."

Багаторічний досвід роботи у школі переконав В.Сухомлинського в тому, що в основу системи навчання і виховання треба покласти живе слово і творчість дитини; щоб художнє слово, рідна мова стали органічною потребою особистості. «Школа є справжнім осередком культури лише тоді, – зазначає Василь Олександрович, – коли в ній панують чотири культ: культ Батьківщини, культ людини, культ книги і рідного слова» [6, с.201].

Однією з оригінальних форм у навчально-вихованому процесі школи були подорожі до джерел думки і слова, які він проводив з шестилітками. Розпочинаючи навчання, учитель, на думку В. Сухомлинського, повинен ввести першокласників у квітучий сад, ім'я якому – рідна мова. Цій меті підпорядковувалися спеціальні заняття, які проводив Василь Олександрович у «Школі під блакитним небом». Вихованці разом зі своїм учителем здійснювали «подорожі до джерел живого слова».

У процесі пізнання природи словом, поняттям позначаються не лише предмети і явища, а й аромат квітів, «музика степів», зелений шум лісів, краса кольорів веселки і небесної блакиті, тобто вся палітра емоційно-естетичного сприймання світу. Все це треба вчителю втілити в думку і використати для виховання духовності дитини, щоб «слово стало очима, які бачать світ». Педагог стверджував: «Слово загра-

ло б, затрепетало у дитячій думці, якби розвиток мови ґрунтувався на живих спостереженнях, якби кожне нове слово входило у свідомість не тільки як певна комбінація звуків, а як багатогранний емоційний комплекс» [10].

Подорожі до джерел живого слова відбувались не тільки в дошкільному, підлітковому віці, але і в роки юності. Так творилася скарбниця рідної мови і одночасно проходив активний процес розумового, морального, патріотичного та естетичного виховання.

В.Сухомлинський зазначав, що у відчутті слова, в прагненні передати словом найтонші рухи людської душі – одне з важливих «джерел справжньої людської культури» [4, с.47]. Слово має стати інструментом думки, воно повинне жити у дитячій творчості, у стосунках між дітьми; має бути найчутливішою струною душі, щоб для висловлення своїх почуттів і думок учень шукав своє єдине неповторне слово.

Переживаючи красу поетичного слова дитина сама намагається сказати красиво про все, що її оточує. Це бажання є першим поштовхом до дитячої творчості, його можна пробудити тільки красою, виразністю поезії, розкрити в єдності слова і образу. В.Сухомлинський вчив своїх вихованців замислюватись над кожним словом: що воно означає, як і коли його краще вживати. Для цього вже в другому класі діти мали свою «записну книжку» – «Словесну скриньку». У ній вони записували цікаві або незрозумілі слова.

Вчений-педагог був переконаний, що на перших етапах слово необхідно поєднувати з малюнками. Спілкування з природою дає дитині можливість побачити, відчути, осмислити, а потім побачене відобразити в малюнках і добре запам'ятати слово. «Школа радості» засвідчила, що дитячі малюнки і слово – це частинка дитячого духовного життя. Діти не тільки малювали, фантазували, вони намагались свої переживання і захоплення передати словом. Спочатку це були окремі слова під

малюнками, а потім твори-мініатюри, вони ввійшли до альбому «Наше рідне слово». У цих творах – світ дитячих думок, поглядів, почуттів і бажань.

Одним з найефективніших засобів впливу на дитину, формування її морально-етичних переконань В.Сухомлинський вважав казку. Саме казка, на думку педагога, задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього світу. З неї починалися перші подорожі до джерел думки і слова. Сухомлинський вважав, що казка – це той ключик, за допомогою якого можна відкривати ці джерела, і вони заб'ють життєдайними струмками [6, с.176].

Спочатку він розповідав дітям казки, які спеціально писав для них. Під враженням казкового слова діти також почали складати казки. Вони складали їх у Кімнаті казки, в якій почували себе у світі казкових образів. Особливо цінними є поради Василя Олександровича щодо організації дитячого читання. Педагог-практик розглядав дитяче читання у нерозривному зв'язку з іншими важливими засобами виховання і розвитку: книга і природа, книга і праця, книга і літературна творчість, а також інші види мистецтва.

Спочатку він розповідав дітям казки, які спеціально писав для них. Під враженням казкового слова діти також почали складати казки. Вони складали їх у Кімнаті казки, в якій почували себе у світі казкових образів. Особливо цінними є поради Василя Олександровича щодо організації дитячого читання. Педагог-практик розглядав дитяче читання у нерозривному зв'язку з іншими важливими засобами виховання і розвитку: книга і природа, книга і праця, книга і літературна творчість, а також інші види мистецтва.

Педагог був переконаний, що дитячі роки є найсприятливішим періодом для творчості. Те, що створене у дитячому садку, початкових класах, учень ніколи не створить, ставши підлітком. Завдяки казці виховується любов до рідного слова. «На мою думку, – пише В.Сухомлинський у статті «Думки над

хорошою книгою», – казка – це колиска слова... Це ціла сфера виховної роботи початкової школи» [2, с.2].

Складання казок – один із найцікавіших видів поетичної творчості, важливий засіб їхнього розумового розвитку. Складання казок захоплює розум, почуття, уяву дитини. В.О.Сухомлинський дійшов висновку, що без казки, без гри уяви дитина не може жити, без неї навколишній світ перетворюється в красиву, але все ж таки намальовану на полотні картину, а казка примушує цю красу ожити.

Справжнім казкарем був і сам В.Сухомлинський. Він написав близько півтори тисячі казок та оповідань для дітей. Створення дітьми казок великий педагог вважав «першою пелюсткою у квітці дитячої творчості», а другою – твори про те, що дитина бачить довкола, що її хвилює, чим вона захоплюється, про що мріє.

У багатогранній виховній роботі школи, дитяче читання, виховання книгою В.Сухомлинський вважав однією з найскладніших проблем, бо це один з найтонших і найсильніших засобів впливу на дитину. Василь Олександрович мріяв про те, щоб діти навчалися у школі за гарними, досконалими підручниками, в яких було б багато творів на морально-етичні теми; щоб кожне оповідання, казка чи легенда виховувала у школярів найкращі людські якості: доброту, сердечність, милосердя, чесність.

За останні роки в суверенній Україні з'явилося чимало нових підручників, зокрема для початкової школи. Всі вони гарно ілюстровані, мають багато казок, оповідань, народних переказів, прислів'їв, приказок. Зміст цих читанок спрямований на формування моральної та національної свідомості наймолодших громадян України. Чільне місце у цих підручниках посідають твори В.Сухомлинського.

Педагог-вчений стверджував, що роки початкового навчання – найвідповідальніший період становлення людської вихованості, яка полягає у формуванні потреби в людині. Саме з пізнання дитиною навколишнього світу починається пізнан-

ня людини, і вихователь повинен пильно стежити за тим, щоб у дитячу душу не впали зерна байдужості та недобррозичливості. Думуючи добре про людину, дитина прагне до гарного вчинку: такий вчинок приносить їй моральне задоволення, повноту радісних емоцій та переживань. Ці почуття загострюють у дитини чутливість до добра і зла, а також викликають відразу та нетерпимість до всього, що принижує людську гідність.

Слово вихователя великий педагог вважав найтоншим доторканням до серця людини. Він виділяє такі передумови, завдяки яким дитина стає виховуваною.

По-перше, говорить Василь Олександрович, виховуваною її робить радість, тобто, коли дитина дивиться на світ життєрадісними очима. Без радості не може бути повноцінного розвитку дітей, забуття цього, негуманний підхід до вихованців, який убиває в них переживання радості, є однією з причин поганої успішності і поведінки. Якщо дитина засмутилась, то обов'язок вихователя – допомогти їй у цю важку хвилину; добрим, чуйним словом зняти її страждання і смуток, а потім освітлити її серце «радістю буття». В. Сухомлинський переконливо стверджує це словами стародавнього індійського прислів'я: той, хто висушив сльози на обличчі дитини, викликав посмішку на її устах, достойніший зодного, що спорудив найвеличніший храм. Отже, тільки життєрадісна дитина легше піддається вихованню, тільки тоді вона ближче сприймає кожне слово свого вихователя.

По-друге, виховуваною дитина стає тоді, підкреслює Василь Олександрович, коли її душа широко відкрита для радощів і горя інших людей, коли вона турбується про долю рідних, друзів, знайомих. По-третє, виховуваною дитину робить віра в іншу людину. Тому поруч з кожним вихованцем повинна стояти яскрава людська особистість. Такою захоплюючою, яскравою людиною може бути батько, мати або вчитель. Вихователь має захопити учнів своїм мудрим словом, багатством знань,

любов'ю до людей, власною педагогічною працею. Адже вчитель – це не тільки організатор навчально-виховної роботи, він справляє великий вплив своїми моральними чеснотами на становлення особистості. Посилаючись на власні багаторічні спостереження, В.Сухомлинський наголошував, що тільки любов і повага до дитини роблять її здатною піддаватися впливові педагога. Без чуйного слова, справедливого ставлення до честі і гідності дитини немислиме ні формування почуття високого обов'язку, ні звичайна слухняність і дисциплінованість.

Не можна, зазначав педагог, погодитися з тим, що дитину потрібно любити з якоюсь обережністю, що в доброму і сердечному слові криється якась небезпека для дисципліни. Любов до дітей, стверджує Василь Олександрович, має поєднуватися з розумною строгістю і вимогливістю – розумною, а не педагогічно незрячою несправедливістю. Слово вчителя Василь Олександрович вважав найтоншим і найнеобхіднішим інструментом у вихованні дитини. Саме у слові вчителя мають бути втілені норми, правила, істини і принципи, на яких виховується особистість.

По-четверте, стверджує В.Сухомлинський, виховуванням робить учня краса, точніше, духовне життя у світі прекрасного, тобто відчуття збереження, створення краси в навколишньому світі, у людських взаємостосунках. У поєднанні з радістю творення добра для людей, вмінні відчувати і милуватися красою – все це робить дитину чутливою до слова вихователя. Слово вчителя здійснить вплив на учня,

якщо вихователь пробудить у нього здатність тонко відчувати моральні й емоційні відтінки слова.

Значним новаторським внеском у проблему виховання школярів засобами слова є створені В. Сухомлинським казки, новели, оповідання, бувальщини, притчі, легенди, що значно збагатили сучасну дитячу літературу.

Аналіз педагогічної спадщини В.Сухомлинського щодо виховання дитини засобами слова, дає підстави стверджувати, що за умови творчого використання його доробку та впровадження у практику школи, значно зростає ефективність виховного процесу, завдяки слову діти стають більш сприйнятливими до етичних повчань вчителя, через рідне слово виховується любов до книги, до свого народу, до Батьківщини.

Література

1. Выготский Л. Мышление и речь / Л. Выготский.- Собр. сочинений: В 6-ти т. – [Т.2] / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Сухомлинський В.О. Думки над хорошою книжкою / В.О. Сухомлинський // – ЦДАВО України, ф.5097. оп.1, спр.638. – 3 арк.
3. Сухомлинський В.О. З неопублікованих листів / В.О. Сухомлинський. – Рідна школа. – 1993. – №8. – С.36
4. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський.- Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-393.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський.- Вибрані твори: У 5-ти т. – [Т.1.] – К.: Рад. школа, 1976. – С.55-202.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський.- Вибрані твори: У 5-ти т. – [Т.3.] – К.: Рад. школа, 1977. – С.9-278.
7. Сухомлинський В.О. Слово і мислення / В.О. Сухомлинський.- Кіровоградська правда. – 1965. – 21 вересня.

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нигматуллина Р.И.

студентка 2 курса факультета Педагогики и Психологии

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Научный руководитель: кандидат физ.-мат. наук, доцент *Н.Г.Шмелева*

Как донести учебный материал до сознания учащихся? Как вызвать их активную познавательную деятельность? Эти вопросы учителю приходится решать каждый день при подготовке урока. Все они, так, или иначе связаны с поисками наиболее продуктивных методов обучения. Что же принято понимать под методами обучения?

Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения.

Роль наглядных методов обучения в педагогическом процессе начальной школы огромна. Они используются с целью иллюстрации информации, данной учителем, но могут быть использованы и с элементами проблемного обучения, носить творческий характер.

Эти методы способствуют развитию памяти, мышления, воображения.

Однако не следует отрицать при этом роль внимания. Как известно, внимание является функцией, обслуживающей все психические процессы. Без внимания невозможно осуществлять ни одну сознательную деятельность, без внимания не возникает мысль. Поэтому так важно научиться управлять вниманием учеников. У младших школьников небольшая устойчивость внимания, им свойственно частое отвлечение. Следовательно, с первых уроков необходимо «воспитывать» внимание.

Цель метода наглядности в начальной школе - обогащение и расширение непосредственного чувственного опыта детей, развитие наблюдательности, создание

условий для перехода к абстрактному мышлению, для самостоятельного учения и систематизации изученного.

Сейчас, трудно представить урок в начальных классах без использования наглядных методов. С появлением в школе мультимедийной системы, компьютерных программ педагоги с удовольствием используют современные ТСО на уроках и во внеурочное время.

Новые приоритеты в образовании побуждают учителей к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, позволяющих достичь более высоких результатов обучения и воспитания, внедрять новые образовательные технологии в учебный процесс.

Одной из основных задач для нас является развитие у учащихся интереса к учению, творчеству, т.к. интерес и творчество в учебном процессе является мощным инструментом, побуждающим учеников к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности. Одним из путей решения этой проблемы является применение современных обучающих технологий в учебном процессе, позволяющее разнообразить формы и средства обучения, повышающее творческую активность учащихся.

Сегодня современные информационные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ позволяет ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых

знаний. Информационные технологии позволяют заменить почти все традиционные технические средства обучения. Во многих случаях такая замена оказывается более эффективной, дает возможность учителям, оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, насыщает его информацией.

Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности, которому принадлежит ведущее место в образовательных технологиях начальной школы.

Эффективность применения наглядности зависит также от этапа урока. Использование наглядности не должно длиться на уроке подряд 20 минут: учащиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию. Использование мультимедийных методов в начале урока сокращает подготовительный период, а усталость и потеря внимания наступает на 5-10 мин позже обычного. Использование наглядности в интервалах между 15 и

20 минутами урока позволяет поддерживать устойчивое внимание учащихся практически в течение всего урока. Эти положения обусловлены тем, что в течение каждого урока у учащихся периодически изменяются характеристики зрительного и слухового восприятия (острота, пороги, чувствительность), внимание, успеваемость.

Правильное чередование различных средств может предотвратить это явление. Минуты напряженного умственного труда необходимо чередовать с эмоциональной разрядкой, разгрузкой зрительного и слухового восприятия.

Таким образом, при определенных условиях, использование наглядности не только не мешает развитию абстрактного мышления, но и способствует овладению учениками важнейшими мыслительными операциями, в том числе и развитию воображения.

Список использованной литературы:

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Феникс, 2006. – 112 с.
2. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Сентябрь, 1996. – 188 с.