

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ АЕРОНАВІГАЦІЇ**

**Національна академія педагогічних наук України
Юнченський університет (Китай)
Куявська вища школа (Польща)
Міжнародний казахсько-турецький університет ім. Х.А. Ясаві
(Казахстан)
Братиславський університет ім. Я.А. Коменського (Словаччина)
Білоруський державний технологічний університет (Білорусія)**

**ВИЩА ШКОЛА:
УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

**Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної
ІНТЕРНЕТ-конференції**



Київ 2017

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ АЕРОНАВІГАЦІЇ**

**Національна академія педагогічних наук України
Юнченський університет (Китай)
Куявська вища школа (Польща)
Міжнародний казахсько-турецький університет ім. Х.А. Ясаві
(Казахстан)
Братиславський університет ім. Я.А. Коменського (Словаччина)
Білоруський державний технологічний університет (Білорусія)**

**ВИЩА ШКОЛА:
УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ**

**збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної
ІНТЕРНЕТ-конференції
(м. Київ, 26-27 квітня 2017 року)**

Київ - 2017

УДК 378.147 : 006.015.5 (063)
ББК Ч 448.4
В 558

Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців : збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції /за заг. ред. Н.В. Пазюри (м. Київ, 26-29 квітня 2017 р.). Черкаси, 2017. – 108 с.

Збірник містить матеріали наукових праць учасників I Міжнародної науково-практичної ІНТЕРНЕТ-конференції.

Розрахований для студентів, аспірантів, викладачів.

Рекомендовано до друку Вченою Радою
Навчально-наукового інституту аеронавігації
Національного авіаційного університету
(Протокол № 8 від 18 квітня 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Пазюра Н. В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри авіаційної англійської мови навчально-наукового інституту аеронавігації Національного авіаційного університету

Кучай Т. П., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної англійської мови навчально-наукового інституту аеронавігації Національного авіаційного університету

Петрашук О. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри авіаційної англійської мови навчально-наукового інституту аеронавігації Національного авіаційного університету

Дробишева Н. Л., кандидат філологічних наук, доцент кафедри авіаційної англійської мови навчально-наукового інституту аеронавігації Національного авіаційного університету

Немлій Л. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри авіаційної англійської мови навчально-наукового інституту аеронавігації Національного авіаційного університету

Контактна інформація
Тел./ факс: (+38044) 974-41-15
www.flyhigh.nau.edu.ua
e-mail: aamm@nau.edu.ua

ЗМІСТ

Wang Jinba. A study of chinese university english majors' critical thinking ability in using internet resources.....	6
Yao Xiaofei. On the Teaching Model of Legal English Course According to ESP	8
Shatska O. English language teaching in China	10
Kempińska Urszula. Rodzicielstwo rolę w wychowaniu dziecka	12
Байниязов А. Создание учебных словарей для будущих специалистов	15
Бистрова Б. В. Формування сучасного освітнього середовища для підготовки бакалаврів в області кібербезпеки у ВНЗ США	18
Брига Т.Р. Master's degree program in the context of Canadian degree qualifications framework.....	20
Варга Л.І. Застосування інтерактивних технологій у формуванні комунікативної культури	23
Васюкович О. М. Тренінг як засіб підготовки майбутніх авіадиспетчерів до радіообміну у нестандартних ситуаціях	25
Вієгорова А. Основні аспекти підготовки викладачів основної школи на педагогічних факультетах словащини	27
Горпініч Т.І. Досвід медичної школи ельського університету в організації науково-дослідницької діяльності.....	29
Гривкова О.Я. Метод <i>3r</i> як практичний інструмент реалізації гендерно-орієнтованого підходу в процесі викладання шкільних предметів у Німеччині	31
Гулько Л. О. Формування іншомовної компетенції в умовах оновлення освітніх стандартів	34
Дробышева Н.Л. Специфика номенклатурных наименований (на материале авиационной лексики	37
Дяченко Л.М. Практико орієнтована підготовка фахівців для освітніх закладів ФРН.....	39
Зелінська Н.С. Сучасні підходи до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх інженерів у галузі авіації	44

Зорочкіна Т.С. Підготовка майбутніх учителів в системі педагогічної освіти Великої Британії	46
Іконнікова М.В. Вплив лінгвістичної глобалізації на професійний рівень підготовки філологів	48
Кисленко Д. П. Хмарні технології в освітньому процесі слухачів інституту управління державної охорони України	50
Кічула М.Я. Холістичне оцінювання в системі освіти Польщі	53
Ковтун О.В. Активні методи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти	55
Kozhukhar O.O. The advantages of the internet for improving English.....	57
Король Л.П. Знання, вміння та навички дипломованих інженерів бакалаврів у ВНЗ Великобританії.....	60
Крамаренко А.М. Синергетична парадигма у формуванні майбутніх фахівців.....	62
Кучай Т.П. Самостійна робота студента – провідний принцип побудови навчального процесу у ВНЗ.....	65
Кучай О. В. Хмарні технології – передові технології інформаційного суспільства.....	67
Ляшенко Р.О. Поняття я-концепції в структурі особистості.....	69
Марусинець М.М. Модальні частки в українській і німецькій мовах: процесуально-технологічний підхід.....	70
Матвієнко І.В. The globalization of the English language by means of art	72
Мисник А.О., Пархоменко Т.В., Раєвський Р.С., Черненко О.М. Вплив стресів на поведінку людини в екстремальній ситуації	74
Немлій Л. С. Педагогічна діяльність диспетчера-інструктора управління повітряним рухом	76
Озчелік Мехмет Еніс. Міжкультурна комунікація як педагогічна категорія ...	79
Пазюра Н.В. Форми та методи навчання іноземних мов з використанням соціальних мереж в зарубіжних країнах	81
Покровская С. Е., Баркан Н. А. Виды, формы и способы педагогического взаимодействия преподавателя со студентами в учебном процессе.....	84
Рожак Н. Особливості викладання іноземних мов студентам географічного факультету.....	86

Сокол М.О. Пріоритети розвитку міжнародного понятійно-категорійного апарату педагогіки.....	90
Степанюк К.І. Проектна діяльність як засіб формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти.....	92
Ткаченко А.В. Художній образ як ключове поняття у мистецтві	94
Федчишин Н.О., Єлагіна Н.І., Кліщ Г.І. Імплементация гербартианських ідей в педагогічну практику	97
Фурсенко Т.М. Особливості регулювання підготовки та професійної діяльності актуаріїв у Канаді	100
Царик О.М. Застосування інноваційних методів у процесі викладання іноземної мови	102
Чичук А.П. Різні моделі курикулуму педагогів-теоретиків США	104
Шевченко К.В. Роль інформаційних технологій у підготовці бакалаврів освіти в Китаї.....	106

Wang Jinba

*associate professor of English, Foreign Languages Department
Yuncheng University, China*

A STUDY OF CHINESE UNIVERSITY ENGLISH MAJORS' CRITICAL THINKING ABILITY IN USING INTERNET RESOURCES

In the information age, most university students use the Internet to gather information as an integral part of their learning process. The majority of universities now encourages students to maximise the use of Internet information and prides themselves in their ability to be able to provide the Internet resource to all the students. But there is no quality control for information published on the Internet and information on the Internet can be written by anyone. It becomes our responsibility, as individuals, to judge what is right, wrong, immoral, illegal, biased or totally incorrect. This form of judgement can be taught and learnt. This decision making process is called 'critical thinking'. This study aims to investigate what kinds of critical thought processes Chinese university English majors engage in when they access and use information from the Internet. Specifically speaking, this study addresses the following research questions:

1) Do learners engage in critical thought processes when they access information from the Internet?

2) If so, what critical thought processes are being applied; if not, what are the implications for educators?

3) What critical thought processes can be identified as being relevant when dealing with information from the Internet?

Theoretical basis: Critical thinking involves logical thought processes that lead to praise or blame, acceptance or non-acceptance, the appreciation of achievement or limitation for surrounding or confronting stimuli. Above all, critical thinking provides reasons why a decision was made. Communication networks have evolved with globally accepted protocols and the Internet has become the world's greatest library. The Internet is quickly becoming the dominant mass communication medium in society. As such it has educational impact. What is the nature of this impact? In particular, its usage for computer-mediated communications and information searching and retrieval in educational contexts must be explored.

Schrock (2000) developed a set of critical standards solely for judging Internet resources. His critical standards are often cited in the research literature and accordingly were taken as the starting point for this study. He provides four critical standards that a user should consider when using information from the Internet. They are reliability, authority, objectivity and relevance.

Methodology: The subjects of the study are two instruments used in this research. The first one used a series of Restricted Response questions, aiming to examine how students use the Internet information presented to them. The second

instrument was a Written Questionnaire which will examine what students think about the information on the Internet and what processes were actually used.

Yao Xiaofei

an assistant of Yuncheng University, China

On the Teaching Model of Legal English Course According to ESP

I The Present Situation of Legal English Course in Chinese Universities

In order to meet the demand of the number of legal English talents and high-quality talents, the departments of law and English departments of the Chinese universities and colleges have started the legal English course, which, through the development for over 20 years, has gradually formed a relatively independent special course. In terms of teaching model, there exists the following patterns in Chinese universities and colleges, including the model of "the legal courses for law majors (that is taught in Chinese) + the legal English reading course"; the model of "The English courses for English majors + the legal courses (that is taught in Chinese)"; the model of "the legal courses for law majors + related English material (that is taught in English) + the basic English course".^[1] All three models with distinguishing features simultaneously take cultivating comprehensive talents as the orientation. However, being short of practicability and pertinence, so such teaching models cannot meet the social needs and expectations of compound legal talents.

II ESP and the Theory of Needs Analysis

This section mainly focuses on ESP and the theory of needs analysis.

According to Tom Hutchinson, ESP, short for English for specific purposes, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.^[2]

And the main concern of ESP refers to the theory of needs analysis. The nature of needs analysis is a learners-centered approach, whose purpose is to set reasonable goals for the course in order to meet the needs of learners in the specific teaching situations.

As the important branch of ESP courses, legal English is a kind of language used by legal workers and researchers in this field, which holds the following characteristics that the course is to meet the specific requirements of learners taking English as a tool to study professional legal knowledge and enhance their ability to engage in foreign-related legal affairs; that content is closely related to the legal subject, occupations and activities; that learning is focused on the skill of English language, for instance, special grammar, vocabulary, and register, and style used in the legal practices; and that the learning material is true and precise, all from the legislative and judicial documents.^[3]

Hence, ESP, on the basis of need analysis, provides an ideal solution for legal English course. It is of great help to improve the course's framework, and realize the teaching expectation.

III Analysis on the Teaching Model of Legal English Course According to ESP

This section mainly discusses and studies the teaching mode of legal English according to ESP from the following four aspects, including teaching orientation, teaching form, teaching content and teaching evaluation.

As for teaching orientation, the legal English course should be regarded as ESAP course (English for Specific Academic Purpose) rather than the legal bilingual course. It should not only pay stress on the legal knowledge. Instead, it should direct at cultivating the students' English language skills used in the legal field.^[4]

In terms of teaching form, the legal English course in China can adopt the form -- "lecture + seminar" or "lecture + workshop + seminar" to realize the effective interaction of teaching and learning. This pattern of teaching and discussion effectively help the student to change the thinking mode, and train the basic skills to solve the problem, and improve the students' comprehensive quality and ability.^[5]

The teaching content of legal English course in Chinese universities should refer to the following two aspects, including legal knowledge and the training of language skills. Apart from the some British and American legal system, the course can choose different branches of law as the studying materials according to its special characteristics. And the training of language skills should focus on the students' ability of listening to the relevant materials and lectures in the field, the ability of participating in class discussions and presentations, and the ability of writing legal academic paper.

And as for teaching evaluation, it should continue improving the combination of the formative assessment and summative assessment. Especially, the formative assessment is a necessary factor for effective learning, which can provide useful flashback towards teachers and students.^[6]

References

1. Zhong Xia Li Jianbo. A Comparative Study on the Legal English Teaching Model[J]. Journal of SWUPL. 2007.
2. Tom Hutchison Alan Waters. English for Specific Purposes[M]. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press. 2002.
3. Xiong Song. ESP and the Construction of Legal English Course. Journal of Guizhou University of Police, 2003.
4. Miao Qing. The Predicaments and Countermeasures to Expand English for Specific Academic Purposes Teaching in Higher Education Institutions - from the Perspective of Legal English Teaching [J]. Foreign Language Learning and Teaching Practice, 2014.
5. Su Dingfang Chen Suyan. The Successful Experiences in College English Teaching at UNNC (the University of Nottingham Ningbo,China) to Enlighten the Chinese College English Reform[J]. Foreign Language World, 2009.
6. Wu Xiulan. Review on the Application of Formative Evaluation in College English Teaching[J]. Foreign Language World, 2008.

Shatska O.
*Ph.D., associate professor, teacher of English,
Foreign Languages Department
Yuncheng university ,
Yuncheng, China*

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN CHINA

Nowadays the fact that English language has got central place in educational institutions in China. There are a lot of foreign teachers (native speakers or non-native ones from Europe) around China. That's why in modern China more and more attention is concentrated on a learner's listening and speaking ability. Although before Chinese English teachers had taught only vocabulary and grammar.

Language students are best motivated by practice. To communicate with foreign teacher is the best way to improve spoken English. Many colleges and universities have organized "listening" courses or speaking clubs. Language labs have been improved. Speaking proficiency is connected with listening ability. The teaching mode in listening classroom at universities is widely used: the teacher play the recorder twice or three times (it depends on a student's listening comprehension, the complexity of texts, condition of the equipment etc.). Then the students do exercises after listening. For example, in the book "Listening and speaking" (Shanghai foreign language education press) all units are divided into such parts: warming-up speaking (discussion of topics with the partners), vocabulary building (exercise with definition or explanation), 3 parts of listening practice (part A, part B, part C). Each part consists of several listening tasks, then extended speaking (class discussing of the statements). At the end of every unit there is additional activities (language follow-up (vocabulary exercises), reading and speaking, situational practice, preparing projects (oral presentation), role-play in pairs, debates, speeches, group work etc.). But during listening lessons some students cannot catch information, because of poor listening competence.

To improve communicative listening ability there are some methodological models of teaching.

The model of five basic stages:

- 1) lead-in (the preparation and familiarization with the topic of listening in advance);
- 2) teacher directs comprehension task (to answer the questions, fill in a chart or retell the story etc.);
- 3) students listen for task;
- 4) teacher directs feedback (to find out how well they have done, check the answers);
- 5) teacher directs text-related task (follow-up tasks, discussion). Another way to control listening ability is background knowlege introduction (culture specificity, historical events, modernity of topic etc).

According to next strategy, there are listening for gist, purpose, main idea, inference, specific information, phonemic distinctions, tone, pitch to identify speaker's attitude, stress etc. The teachers have to integrate these strategies and give the students the instruction. A lesson plan of listening teaching can combine different tasks.

The most important step is to create friendly atmosphere and let the students understand that nothing is difficult, help them believe in themselves and motivate to study foreign languages.

English education in China is practised in a non-English-speaking environment. But in teaching English there is a very remarkable point such as: speaking ability (communicative approach). In communicative classroom the main goal is to enable students to perform activities in the target language. Communicative approach enters the real-life situations into English teaching and learning. In practicing of oral speech the students can get to know many aspects of foreign life, culture knowledge, value orientation, aesthetic standard, moral outlook, world tendencies etc.

There are many methods and techniques in teaching and developing, improving speaking ability:

1) integrating communicative function into linguistic teaching (explanation of linguistic forms, e.g. affirmative sentences are used as questions);

2) developing students' cultural awareness in the target language (culture knowledge through video tapes, lectures, group discussion);

3) incorporating situational constraints into language teaching (situational constraints with grammatical patterns);

4) making good use of activities (real-life situations, class report, answering questions about recurring topics etc.).

Language teaching is a theoretical and practical activity. Students' motivation, learning strategies must be taken into account. In communicative class the teacher should be as a guide, motivator, informant. To increase a positive environment the teacher can have natural conversations about weather, hobby, future plans etc.

There are some other communicative activities (H.H. Stern): 1) giving instructions; 2) information transfer; 3) information gap (techniques); 4) jigsaw (techniques); 5) problem solving; 6) informal talk tasks; 7) role-play, drama techniques. According to this activities the students could present communicative events, e.g. self-introduction, story-telling, topic-discussion, role-play, view-debating etc. The teacher should help the students to speak out and to be heard, build up students' confidence.

As an English teacher in university, I personally experienced difficulties in teaching listening and speaking. Of course, the best way is to combine modern language teaching methods (language labs, hi-tech technology) with traditional language teaching (explanation, discussions, giving instructions). But many students who have learnt English for several years cannot yet communicate with others in English. They usually focus on the tests and examination results. To study the English language for Chinese students means to find a good job in future.

But sometimes they are too shy to speak out, because before they did not have chances to communicate with foreign teachers. Their writing skills are much better than speaking ones. Another problem is class size (40 students in one group). One lesson lasts 2 hours, but it is impossible to ask everyone. That is why during learning process it is very important to give more opportunities for the students to talk, perform and express their own ideas. The teacher must direct class activities, design the scene of communication, guide the communication.

Improving students' listening and speaking ability is possible only through communication. Pair and group work is very useful technique for guiding the language learners towards better communication. Chinese students are very hard-working, obedient, polite. They respect their teachers very much. The best way to teach English is to open your heart and the students will follow all your teaching instructions.

References

1. Hu Wei (2010) Communicative language teaching in the Chinese environment. *US-China Education review*, Volume 7, № 6 (Serial № 67), 78 - 82.
2. Liu Yan, Wang Jun (2010) The enlightenment of the development of New Oriental School on Chinese educational system. *Sino-US English Teaching*, Volume 7, №12 (Serial 84), 11 - 17.
3. Tsighong Ma (2009) An emqirical study on teaching listening in CLT. *International Education Studies*, Volume 2, № 2, 126 - 134.
4. Yang Xu (2010) Theories analyzing communicative approach in China's EFL classes. *English Language Teaching*, Volume 3, №1, 159 - 161.
5. Yuxiang Zhang, Jiling Wang (2012) The elaboration of cultivating learner's English communicative competence in China. *English Language Teaching*, Volume 5, № 12, 111 - 120.

Kempińska Urszula

*dr, adiunkt, Wydział Nauk Pedagogicznych
Wrocław, Polska*

RODZICIELSTWO ROLE W WYCHOWANIU DZIECKA

Według prawa polskiego ojcem jest mężczyzna, który m.in.:

- jest mężem matki dziecka urodzonego w małżeństwie lub przed upływem 300 dni od jego ustania albo unieważnienia;
- dziecko dobrowolnie uznał lub adoptował [*Encyklopedia popularna* 1982, s. 539].

Od strony biologicznej pojęcie ojca też jest całkowicie zrozumiałe — jest to mężczyzna, który jest dawcą nasienia, potrzebnego do poczęcia dziecka [Ryś 1998, s. 69]. A kim jest mężczyzna w życiu rodzinnym? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

W kulturze współczesnej istnieją dwa konkurujące ze sobą paradygmaty męskości. Tradycyjny ujmuje ją jako dominację i specjalizację w określonych dziedzinach. Zakłada, że ojciec pracuje zawodowo, a matka zajmuje się domem i dziećmi. Mężczyzna, dzięki temu, że spełnia rolę żywiciela rodziny, nie musi angażować się w opiekę nad dzieckiem i prace domowe — są to obowiązki kobiety. Ojciec jest stanowczym wychowawcą a nie partnerem dzieci.

Nowy paradygmat męskości akcentuje równość oraz partnerstwo mężczyzn i kobiet, uznając te wartości za fundamentalne w tworzeniu nowego ładu społecznego. Dewizą życiową mężczyzny jest współdziałanie. Wychowywanie opiera się na traktowaniu dziecka jako partnera, któremu należy tłumaczyć, dlaczego powinno postępować w określony sposób. Postawa ojca polega na pomaganiu [Arcimowicz 2010].

Wzrost autonomii kobiet, emancypacja, zmniejszenie rozrodczości spowodowały odchodzenie od tradycyjnego postrzegania mężczyzn [Montreuil 2011]. Coraz częściej podkreśla się znaczenie roli ojców w rozwoju społecznym, intelektualnym i psychicznym dzieci. Badacze z Europy Zachodniej i Ameryki Płn. zwracają jednak uwagę, że wiek, w którym mężczyzna został ojcem w istotny sposób oddziałuje na opiekę, wychowanie, a także zdrowie dziecka. Częściej karmią, przewijają swoje dzieci, chodzą do przychodni ojcowie młodszy wiekiem [Ouellet, Forget 2003], a im starszy ojciec tym większe ryzyko przekazania potomstwu genetycznych mutacji. Jak donosi magazyn „Nature” ilość mutacji rośnie wykładniczo wraz z liczbą lat mężczyzny; 36-latek przekazywał dwa razy więcej mutacji niż 20-latek [Kong i współ. 2012]. Dane statystyczne ukazują, że w krajach rozwiniętych mężczyźni zostają ojcami w coraz późniejszym wieku [np. *Mouvement de la population* 2015, GUS 2014].

Nie ma badań jednoznacznie określających, jaki wiek jest najlepszy do podjęcia roli współmałżonka i rodzica. Wielu badaczy jednak podkreśla [np. Kempieńska 2012], że w związkach małżeńskich zawartych poniżej 20 roku życia występuje zbyt wiele czynników niekorzystnych dla jego trwałości, m.in. brak dojrzałości psychicznej i społecznej.

W I grupie 16 mężczyzn wzięło ślub mając 18 lat, 10 — 19 lat, a 9 — 20 lat. Wszyscy respondenci z tej grupy zawarli związek z powodu ciąży partnerki, ale tylko 5 zadeklarowało, że nie był to motyw dominujący. 2 wskazało na miłość (ciąża tylko przyspieszyła decyzję o ślubie — byli to mężczyźni 20-letni, studenci), 3 podało powód pragmatyczny — polepszenie sytuacji finansowo-mieszkaniowej (respondenci mieli wtedy 18, 19 lat, byli mieszkańcami wsi, pochodzili z rodzin rozbitych, nie pracowali i nie uczyli się). Większość badanych była w dniu ślubu niedojrzała psychicznie i społecznie do założenia rodziny: aż 30 badanych negatywnie zareagowało na wiadomość o ciąży partnerki; tylko 15 pracowało (13 z wykształceniem zawodowym i 2 ze średnim), 8 studiowało (pobierali stypendium socjalne), 12 było na zasiłku dla bezrobotnych. Po ślubie w samodzielnym mieszkaniu zamieszkały tylko 2 pary, 33 mężczyzn przeprowadziło się do teściów.

W II grupie 12 mężczyzn zawarło związek małżeński będąc w przedziale wiekowym 21–25 lat, 12 — 26–30 lat, a 11 — 31–35 lat. 20 badanych wskazało na uczucie jako główny powód zawarcia związku małżeńskiego (w przypadku tych respondentów dziecko urodziło się co najmniej 3 lata po ślubie), 12 na ciążę lub urodzenie się dziecka, 2 na poprawę warunków finansowych (mężczyźni z wykształceniem podstawowym, mieszkańcy wsi, renciści). Tylko 6 badanych negatywnie zareagowało na wiadomość o ciąży. 33 badanych w dniu ślubu pracowało, 2 było na rencie; 26 posiadało samodzielne mieszkanie, 8 mieszkało u teściów, 1 wraz z żoną ze swoimi rodzicami.

Dla prawidłowego rozwoju dziecka potrzebne są m.in. miłość, akceptacja i zainteresowanie obojga rodziców oraz przejawiane właściwych postaw rodzicielskich w stosunku do niego. Czynniki oddziałującymi na przejawianie określonych postaw rodzicielskich mogą być: wzory wyniesione z domu rodzinnego, stosunek do narodzin dziecka (oczekiwane lub nie), brak satysfakcji z własnego życia, niedojrzałość emocjonalno-psychiczna, egoizm, nałogi [zob. np. Ziemska 2009].

W I grupie 11 badanych ocenia, że wobec dziecka przejawia postawę właściwą, 10 nadmiernie wymagającą, 8 unikającą, 6 odtrącającą. Mężczyźni, którzy przejawiali postawy odtrącającą i unikającą, nie byli zadowoleni z faktu zostania ojcem (14), byli bezrobotni (9), nadużywali alkoholu (7), a także obwiniali dziecko i żonę za przerwana edukację (4), 6 także nie zaakceptowało płci dziecka lub jego dysfunkcji. Większość z nich posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe (11). Natomiast badani, przejawiający postawę nadmiernie wymagającą to ojcowie w większości z wykształceniem co najmniej średnim (8), zawarli związek małżeński w wieku 20 lat (8), mieszkający już w samodzielnym mieszkaniu (7). Badani ci z różnych przyczyn (choroba, rozwód rodziców, bezrobocie w rodzinie) musieli zrezygnować z realizacji swoich pasji i chęć, żeby dziecko spełniło ich marzenia.

W II grupie 12 ojców twierdzi, że przejawia postawę właściwą, 10 nadmiernie chroniącą, 4 nadmiernie wymagającą, 3 unikającą. 6 nie odpowiedziało na pytanie. Mężczyźni przejawiający postawę nadmiernie chroniącą zostali ojcami mając 34–39 lat, posiadają tylko jedno dziecko. W większości przypadków ich żony miały problem z zajściem, albo z donoszeniem ciąży. Badani o postawie nadmiernie wymagającej posiadają wykształcenie średnie, a ich żony wyższe, natomiast ci, którzy zadeklarowali postawę unikającą to osoby z wykształceniem podstawowym (2) i zawodowym, renciści (2), którzy albo nie akceptują płci, albo choroby dziecka.

Szczególnym rodzajem wzmocnienia rodzicielskich zabiegów wychowawczych są kary i nagrody. Nie ma gotowej recepty odpowiadającej na pytania: kiedy, w jaki sposób i za co nagradzać i karać potomstwo. Każde dziecko jest niepowtarzalne i w związku z tym wymaga indywidualnego traktowania.

Łatwo jest zostać ojcem, trudniej jest nim być. Brak oparcia ze strony ojca, złe relacje z nim mogą uniemożliwić dziecku zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Wiele szkód wyrządza dzieciom sytuacja, gdy życie ojca jest podporządkowane

awansowi ekonomicznemu rodziny. Powinniśmy pamiętać, że dzieci bardziej potrzebują miłości, opieki i wsparcia niż nowoczesnych sprzętów. Ale nauka ojcostwa, to proces długi, czasami wielopokoleniowy.

Bibliografia

1. Arcimowicz K. (2010), *Obraz mężczyzny w polskich przekazach medialnych na przełomie stuleci* [w:] M. Dąbrowska, A. Radomski (red.), *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, Wiedza i Edukacja, Lublin.
2. *Encyklopedia popularna* (1982), PWN, Warszawa.
3. Kempieńska U. (2012), *Małżeństwa młodocianych. Cięża, ślub i co dalej?*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
4. Kong A. i współ. (2012), *Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk*, „Nature”, nr 488, ss. 471–475.
5. Montreuil S. (2011), *L'incidence du travail des parents sur la réussite éducative et la bien-être des enfants*, Université Laval, Québec.
6. *Mouvement de la population. Indicateurs âge du père à la naissance de l'enfant* (2015)
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/02/10.html>
7. Ouellet F., Forget G. (2003), *Pères en mouvement. Pratiques en changement une formation pour favoriser le transfert des connaissances*, “Revue d'intervention sociale et communautaire” volume 9, numéro 2, ss. 222–240.
8. Ryś M. (1998), *O miłości, małżeństwie i rodzinie*, Wydawnictwo Adam, Warszawa.
9. GUS 2014, www.stat.gov.pl.
10. Ziemska M., (2009), *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa

Байниязов А.

викладач,

*Міжнародний казахсько-турецький університет ім. Х.А. Ясаві,
м. Туркестан, Республіка Казахстан*

СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Основной отличительной особенностью учебных словарей является то, что они нацелены на процесс овладения языком, и в отличие от других видов словарей они имеют определенную направленность и свой лексикографический способ создания. Главная их задача заключается в формировании в сознании человека важности изучения языка. Следовательно, учебные словари имеют антропоцентрический характер. Существуют другие виды и типы словарей, называемые лингвоцентрическими. Сходство и различия этих двух словарей, имеющих

место в лексикографии, можно без труда проследить в строении словарных статей толкового словаря. В толковых словарях, созданных лингвоцентрическим способом особое внимание уделяется описанию строения языка, в то время как в словарях, созданных антропоцентрическим способом, ярко выражено их целевое назначение в обучении и овладении языком.

В последнее время в современном языкознании намечается тенденция к изучению языка с антропоцентрических позиций, что позволяет глубже исследовать различные речевые явления в языке. Об этом В.И. Постовалова пишет: «Обращение к теме человеческого фактора в языке свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике – о смене ее базисной парадигматики и переходе от лингвистики имманентной с ее установкой рассматривать язык «в самом себе и для себя» к лингвистике антропологической, предполагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью» [1, с. 81]. Такая точка зрения указывает на тесную связь субъективного человеческого фактора с антропоцентризмом.

Главная особенность обучающих словарей неразрывно связано с его антропоцентрической характеристикой, так как они создаются с учетом всех пожеланий и направлены на удовлетворение реальных потребностей человека. Следовательно необходимо отметить тот факт, что одним из основных отличий обучающих словарей является на направленность к адресату. При создании словаря автору необходимо знать и учитывать в своей работе как психологические, так и профессиональные качества личности тех, кому адресован данный словарь.

В основе всех учебных словарей лежит их антропоактуальный характер, о чем в своих работах пишет Р. Тусипкалиева. По ее мнению все словари можно разделить на два вида по характеру и принципам их создания, имеющие антропологический и лингвоцентрический способы описания. Лингвоцентрический способ описания словарей представляет язык как систему категорий и разрядов, заключенный в текстах, как явления, изолированное от говорящего субъекта. В таком подходе к языку отмечается множество различных языковых явлений и процессов с позиции типологии, которое составляет общий языковой механизм, допускающий их механическое поочередное описание. Поэтому такой вид описания называется системно-описательным. Лингвоцентрический способ описания находит свое применение в традиционных словарях, где представлена академическая грамматика. Раздел науки о языке, в основе которой лежит лингвоцентрический способ описания называется системно-описательной лингвистикой [4].

Язык, с точки зрения антропоактуального подхода, рассматривается как явление не врожденное от природы, а приобретенное позже в процессе жизнедеятельности человека, постепенно формирующееся в его сознании.

Значимость антропоцентризма, во-первых, в том, что объектом изучения выступает язык как средство общения, во-вторых, что очень важно, выявляет сам

процесс взаимодействия языка и человека. Лингвистика, изучающая язык с позиции антропоцентризма, называется антропоактуальной лингвистикой. Если в системно-описательной лингвистике язык функционирует в качестве социального процесса, то в антропоактуальной лингвистике, если говорить образно, язык рассматривается как развивающееся явление, как живой растущий организм в человеке. Из этого следует, что обучающая лексикография должна опираться на антропоактуальный подход к языку, который находит отражение в педагогической лингвистике [4].

Казахский ученый-лексикограф М. Малбаков считает, что в словаре имеют место три вида интенций: дидактическая, справочно-аналитическая и научная. В исследованиях, посвященных изучению строения толкового словаря, ученый пишет: «Степень необходимости и частотности использования толковых словарей, их жизнеспособность зависят от этих трех интенций. Если в словаре преимущественно предпочтение отдается научной интенции, то такой словарь используется в научных кругах общества. Поэтому для того, чтобы словарь стал настоящей настольной книгой народа и долго ему служил, необходимо чтобы все эти три интенции присутствовали в словаре» - утверждает ученый [5].

Как уже было сказано выше, в учебной лексикографии особое место отводится дидактической интенции. Неоспорим тот факт, что во всех видах слова обязательно присутствует дидактическая интенция. Такой вывод был сделан известными французскими учеными лексикографами К. Дюбуа и Ж. Дюбуа, получившими мировую известность трудами по исследованию теории лексикографии. По мнению исследователей, общие словари относятся к произведениям дидактического жанра. Таким образом, лексикографические понятия и выражения в рамках данного жанра могут обладать значимыми качествами, свойственными педагогическому языку [6, с. 7].

Современная лингвистика стремится воплотить в словарной форме все аспекты полученных знаний, поэтому в новейших словарях объектом описания становятся не только слова, но и иные языковые единицы. Это означает, что целые выражения естественного языка закономерно можно разделить на отдельные слова, а слова, в свою очередь, приобретая определенную форму, объединяются по своим признакам в различные группы слов. Слова естественного языка научно обоснуются, объединяются в лексические единицы языка, обретают свою символическую форму. Словари, содержащие такие лексические единицы, являются вторичными по отношению к естественному языку. «Объектом изучения является не сам язык и не мир в целом. Его объектом становится все то, что знают и говорят о языке и о мире [6]. Французские лексикографы, развивая эту идею, доказывают, что «как и любой вид педагогического языка, словарь направляет читателя на определенный тип коммуникации. Лексикограф становится автором словаря и субъектом коммуникации, зачастую прямо и косвенно общающийся с читателями через свой словарь. Он учитывает все требования и пожелания читателей».

Образованный педагог раскрывает свои качества личности в тесном

взаимодействии с социально-культурной средой. А обучаемый, в свою очередь, всегда должен стремиться к тому, чтобы восполнить пробелы в знаниях. Только тогда и достигается главная цель учебных словарей. Желание и стремление обучающегося, а также сам процесс взаимодействия позволяет лексикографу соответствовать культурным и речевым нормам языка.

Литература

1. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – с. 8–69.
2. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – Изд. 5-е. – М. : Либроком, 2013. – 120 с. – (Серия «Лингвистическое наследие XX века»).
3. Русско-казахский толковый словарь: Науковедение : словарь / Ред. Е. Арын. – Павлодар : ЭКО, 2006. – 429 с.
4. Түсіпқалиева Р. Қазақ лексикографиясы: екі тілді шағын сөздіктің құрылымы: фил. ғыл. канд. ... дис. : 10.02.02 – Алматы, 2007. – 126 б.
5. Малбақов М. Қазақ тілі түсіндірме сөздігінің құрылымдық негіздері: фил. ғыл. док. ... дис. : 10.02.02. – Алматы, 2003. – 357 б.
6. Rey A. Les bases theoriques de la description lexicographique du francais tendances actuelles. – P., 1968. – 240 p.

Бистрова Б. В.

*старший викладач кафедри авіаційної англійської мови
Навчально-наукового інституту аеронавігації
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ В ОБЛАСТІ КІБЕРБЕЗПЕКИ У ВНЗ США

Сьогодні у сфері новітніх інформаційних технологій сформувалися принципово нові поняття – інформаційне суспільство, інформаційний та кібернетичний простори, які на сьогоднішній день охоплюють практично необмежений потенціал і відіграють провідну роль в економічному та соціальному розвитку кожної країни світу. Нині існує необхідність у поглибленому аналізі інтеграційних процесів у різних галузях інформаційної безпеки, зокрема кібербезпеки і її проникненням в ключові компоненти

професійної діяльності, так і в компоненти освітнього середовища самого ВНЗ.

Найбільш досконало розвиненою системою на сьогоднішній день є система кіберзахисту критично важливої інфраструктури, насамперед інформаційної і кібернетичної, знищення або ураження якої призводить до втрати працездатності відповідного простору й ставить під загрозу як суспільну так і державну безпеку в цілому, функціонує у США.

Потреба у випускниках, здатних створювати інноваційний продукт або послуги, змушує вузи США формувати належну інноваційну інфраструктуру. Відповідно до цих позицій, розглянемо проблеми формування сучасного освітнього середовища у ВНЗ для підготовки бакалаврів в області кібербезпеки США. Слід зазначити, що національну політику країни в цій сфері формує Агентство національної безпеки (АНБ), а першочергові питання розв'язуються, як правило, на рівні Ради національної та внутрішньої безпеки країни [1].

Для розуміння як формується сучасне освітнє середовище у ВНЗ США для підготовки фахівців в області кібербезпеки слід розглянути національну систему вищої освіти [2], приділяючи особливу увагу освітнім програмам бакалаврів в галузі кібербезпеки США [3]. Система має певну особливість, що полягає у децентралізації управління освітою на рівні штатів. Практично всі питання освітньої політики вирішуються саме на цьому рівні, хоча існують і окремі федеральні програми, що фінансуються і контрольовані Міністерством освіти США. Розглянемо детальніше професійну підготовку бакалаврів в області кібербезпеки. Перш за все вона базується на теоретичній та практичній основі, що дає студентам можливість опанувати технічними і аналітичними знаннями та навичками для захисту даних, файлів, ресурсів комп'ютера, комп'ютерної мережі, застосування розумної політики безпеки в бізнесі і державних органах, а також захист критично важливих національних електронних інфраструктур [4].

Для кожного напряму підготовки майбутніх фахівців характерна міждисциплінарна підготовка. Наприклад, для напряму підготовки «Кібербезпека» основними обов'язковими дисциплінами є: інформаційна безпека, розслідування комп'ютерних інцидентів, міжмережеві екрани і виявлення вторгнень, безпеку бездротових мереж. Існують й дисципліни за власним вибором студента, до яких відносяться: соціальні аспекти інформаційної безпеки, дані і інтелектуальний аналіз, безпека розподілених баз даних, політика інформаційної безпеки, практичні питання безпеки. Виходячи з цього, очевидно, що в американській системі навчання фахівців в області кібербезпеки дотримуються широкого профілю підготовки [5].

Завдяки проведеному аналізу американського досвіду професійної підготовки бакалаврів у сфері кіберзахисту, слід узагальнити, що такий підхід до організації навчання дозволяє випускникам оволодіти ключовими компетенціями: інсталювати і адмініструвати ресурси стандартних операційних систем і пристроїв зберігання даних, виконувати

адміністративні функції, пов'язані з доступністю інформації та інформаційними технологіями, визначити відносини між інформаційними технологіями та юридичним аспектом комп'ютерної експертизи, застосовувати навички, пов'язані з документуванням обліку даних, отриманих з цифрових пристроїв, застосовувати фундаментальні судові методи в області інформаційних технологій, та політику для захисту комп'ютерних систем від кіберзагроз.

Література

1. Макаренко Є.А. Геополітика и прагматика стратегії зміцнення світового лідерства США у XXI столітті / Є.А. Макаренко // Дослідження світової політики. – 2012. 4 (61). – С. 3–12.
2. Чванова М.С., Анурьева М.С. Подготовка кадров в области информационной безопасности в США // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. 8 (112). С. 126-133.
3. Master of Science in Information Assurance and Security [Electronic resource]. URL: <https://www.mercy.edu/academics/school-of-liberal-arts/http://www.mercy.edu/academics/school-of-liberal-arts/mathematics-and-cis/ms-in-information-assurance-and-security/> (data obrascheniya 28.05.2015).
4. NIST, National Initiative for Cybersecurity Education Strategic Plan, National Institute of Standards and Technology (NIST), Editor. 2012, NIST: Washington, DC. p. 26.
5. DHS Task Force on CyberSkills, CyberSkills Task Force Report, D.o.H. Security, Editor. 2012: Washington, DC. p. 1-41.

Bryha T.

*a lecturer of English in Applied Linguistic Department,
Lviv Politechnic National University
Lviv, Ukraine*

MASTER'S DEGREE PROGRAM IN THE CONTEXT OF CANADIAN DEGREE QUALIFICATIONS FRAMEWORK

The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, otherwise known as the Lisbon Recognition Convention, is the key legal instrument for recognition of qualifications across UNESCO's Europe and North America Region. In 2014, 55 countries signed the Convention and 53 ratified it [1].

Canada became a signatory to the Lisbon Recognition Convention on November 4, 1997, supported by provincial and territorial governments, with a view to ratification.

Within the context of the Lisbon Recognition Convention, a Recommendation on the Use of Qualifications Frameworks in the Recognition of Foreign Qualifications was adopted by Member States of UNESCO in 2013. This subsidiary text promotes the:

- development of qualifications frameworks in each Member State;
- use of qualifications frameworks by organizations in their recognition processes [2].

A qualifications framework acts as a reference document to help place individual qualifications within their respective education systems. It is a tool that:

- describes the main purposes and learning expectations for each qualification in a particular education system, and the relationship between the different qualifications;
- provides the continuum of learning expectations along which any new qualifications can be placed in that education system;
- provides a context for policies on credit transfer and qualification recognition that facilitate lifelong learning;
- assists in comparing one's own standards with those in other education systems, whether for purposes of study elsewhere or the export of programs to other jurisdictions [3].

A qualifications framework is an important recognition tool that facilitates the mobility of internationally trained individuals between countries that have different education systems and issue different qualifications.

The Canadian Degree Qualifications Framework was adopted in 2007 by provincial and territorial ministers responsible for postsecondary education in Canada. It is part of the overarching *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*. In addition to the Canadian Degree Qualifications Framework, the statement outlines procedures and standards that provide general guidelines on assessing the quality of new degree programs and new degree-granting institutions.

The descriptions of degree categories given in the Framework are intended to capture the most salient general aspects of the three principal degree levels offered in Canada. They apply to a broad spectrum of disciplines, program types, and program lengths.

The intent of such frameworks is to provide an agreed description of what each degree level is intended to achieve in general learning outcomes. The Canadian version is intended to provide a broad framework for each degree level, leaving to each province/territory the development of more detailed qualifications frameworks for degree credentials offered in its jurisdiction. Other credentials, such as associate degrees, special categories of applied degrees, and certificates and diplomas related to both undergraduate and postgraduate study are articulated at the provincial / territorial level [4].

According to the Canadian Degree Qualifications Framework a master's degree program is built on knowledge and competencies acquired during related undergraduate study and requires more specialized knowledge and intellectual

autonomy than a bachelor's-degree program. Much of the study undertaken at the master's level will have been at, or informed by, the forefront of an academic or professional discipline. Students will have shown some originality in the application of knowledge, and they will understand how the boundaries of knowledge are advanced through research. They will be able to deal with complex issues both systematically and creatively, and they will show independent capacity in addressing issues and problems.

Research-oriented master's programs are typically for graduates of related undergraduate or professional programs in the field or students who have taken bridging studies to equip them for graduate study in the field; the focus is on developing the research, analytical, methodological, interpretive, and expository skills necessary for doctoral studies or for leadership in society. Some programs are thesis-based and require the student to develop and demonstrate advanced research skills under supervision. Others are course-based and require students to demonstrate the necessary research, analytical, interpretive, methodological, and expository skills in course exercises.

Examples: MA programs in the humanities and social sciences, MSc programs Profession-oriented master's programs normally admit students holding baccalaureate degrees and provide them with a selection of courses and exercises intended to prepare them for a particular profession or field of practice or, if they are already involved in the profession or field, to extend their knowledge base and skills as professionals/practitioners. Example: MSW (Social Work)

As to the preparation for employment and further study the graduates will have the qualities needed for either further study in the discipline or for employment in circumstances requiring sound judgment, personal responsibility and initiative, in complex and unpredictable professional environments.

The length of Master's programs vary typically from two to six semesters in duration, depending on the field and the speed at which individuals progress through requirements

The admission requirements normally suggest an undergraduate degree with an appropriate specialization or an undergraduate degree with relevant bridging studies [4].

References

1. Lisbon recognition convention [Electronic resource], access mode: <http://www.enic-naric.net/the-lisbon-recognition-convention.aspx>
2. More information on qualifications frameworks in Canada. [Electronic resource], access mode: <https://www.cicic.ca/1288/More-information-on-qualifications-frameworks/index.canada>
3. Pan-Canadian qualifications frameworks [Electronic resource], access mode: <https://www.cicic.ca/1286/Pan-Canadian-qualifications-frameworks/index.canada>

4. International Qualifications Assessment Service. [Electronic resource], access mode: <http://www.caqc.gov.ab.ca/pdfs/CDQF-FINAL.pdf>

5. Державна служба статистики України [Електроний ресурс], Режим доступу <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/wgqf-report-final2.pdf>

Варга Л.І.
*викладач кафедри
англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут,
м. Мукачево, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Формування комунікативної культури майбутніх вчителів неможливе без систематичної, цілеспрямованої підготовки в межах навчальних курсів.

На етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури ми задіяли студентів у роботу факультативу «Кейс-ситуація як інтерактивний метод формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів» (загальним обсягом 30 годин). Факультатив передбачав підготовку студентів до усвідомлення необхідності моральних цінностей і орієнтирів у вирішенні проблемних ситуацій, знання технологій педагогічної майстерності і набуття безпосереднього досвіду комунікативної культури («Я вибираю духовність?», «Добре? Красиве? Вічне?», «Взаємодопомога» тощо, дискусії «Без минулого – немає майбутнього»; роботи тренінгу «Комунікативна культура - умова успішної діяльності вчителя», інтерактивні методи навчання, задіяні імітаційні ігри «Сам собі режисер», «Відтворю світ», «Життя» та ін., ділових ігор «Переговори», «Знайомство», «Контакт», «Ділова пропозиція», та ін.)..

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу навчального матеріалу через вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів) [3].

У формуванні інтерактивно-діяльнісного компонента комунікативної культури ми звернулися до досвіду застосування інтерактивних методів організації проведення занять групою - ігор комплексного циклу, які були проведені нами і в ході занять навчальних дисциплін, і у тренінгу, і у факультативі наряду з кейс-ситуаціями. Завдяки ігровому характеру групової роботи полегшувався процес сприйняття ситуації учасниками, які спостерігали за грою, а це створювало можливості для детального аналізу ситуації. Незважаючи на умовність ігрової ситуації, учасники гри діяли

реально, що вело до перебудови психолого-педагогічних характеристик особистості кожного з них. Гра для них стала засобом розвитку, підвищення рівня формування культури особистості, культури мовлення, спілкування.

Це підтвердила активна участь студентів в таких групових імітаційних іграх: «Хто я?», «Як порозумітися з іноземцем», «Виберу професію...» та ін. Навчальні імітаційні, чи ділові ігри розгортають проблеми в динаміці, дозволяють їх учасникам прожити десятки умовних років в стислій по часові і подіям реальності. Під час гри кожен учасник сам робить помилки і сам знаходить вдалі рішення, збагачуючи особистий досвід, який не забувається, тому що «це було зі мною».

Ділові ігри дозволили студенту «приміряти» на собі різноманітні способи поведінки, побувати у різних ролях, швидко вирішувати складні ситуації професійно-педагогічної сфери. Перевага даної гри полягала в тому, що входження в гру відбувалося легше та швидше, чим «входження» у справжню професійну діяльність, а уміння, отримані в ній, допоможуть легко налагоджувати контакти з учнями, досягати поставлених завдань комунікативної культури; сприяти розвитку професійних якостей.

Розробляючи програму тренінгу «Комунікативна культура – умова успішної діяльності вчителя», ми ставили перед собою цілі: підвищити рівень інформованості студентів про особливості комунікативної культури вчителя з учнями, про залежність ефективності професійної діяльності від рівня комунікативної культури фахівця; сформувати готовність до встановлення педагогічної взаємодії і механізм співробітництва педагога й учнів, сформувати в них комунікативні уміння та навички; ознайомлення та оволодіння майбутніми педагогами прийомами ефективного спілкування через ігрові методи навчання та техніку активного слухання.

Для реалізації тренінгу були використані певні інтерактивні методи, а саме, брейнстормінг («мозковий штурм»), ігрові вправи, ігри, дискусії тощо. Найбільш ефективним виявився метод брейнстормінг («мозкового штурму»), який ми проводили з невеликою кількістю учасників (малою групою).

Як підтверджують результати проведеного тренінгу, ефективно проведені професійно спрямовані заняття допомогли студентам отримати особистісний досвід у підвищенні рівня формування комунікативної культури майбутніх вчителів.

Після завершення формувального експерименту були проведені контрольні зрізи, результати яких засвідчили помітне підвищення рівня сформованості комунікативної культури студентів. Це дозволило зробити висновок про відповідність обраного підходу до проведення експериментальної роботи, відповідність її змісту поставленим меті і завданням дослідження. Саме завдяки організації застосування інтерактивних методів навчання – імітаційних ділових ігор, занять-тренінгів, кейс-методу, дискусій та ін. методів можна надати студентам реальну можливість розвивати власний досвід комунікативної культури,

формувати комунікативні уміння і навички, морально-ціннісні орієнтири педагогічної професії .

Література

1. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
2. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. Авторы: Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерыняк, Кеси Меер. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Шеремета П. М., Каніщенко Л. Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П.М. Шеремета, Л.Г. Каніщенко / За ред. О. І. Сидоренка; 2-ге вид. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.

Васюкович О. М.

*викладач кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО РАДІООБМІНУ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ

Професійна підготовка майбутніх авіадиспетчерів включає такі форми і методи навчання, як особистісно-орієнтовані, творчо-стимулюючі, колективно-ігрові, проблемно-моделюючі, пошукові та практично-тренінгові. Науково-методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до діяльності в умовах сучасної авіації полягає: у розробленні й упровадженні в навчальний процес науково-методичного забезпечення для викладачів. Зокрема, навчальних та методичних посібників, навчальних програм, методичних рекомендацій, тощо. До них належать програма тренінгу "Радіообмін у нестандартних ситуаціях". Суб'єктивно значущий та соціально орієнтований характер змісту роботи забезпечується запровадженням періодичного ускладнення та розширення змісту, форм і методів її організації.

Оволодіння майбутніми авіадиспетчерами готовності до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях повинно також відбуватися за допомогою проведення тренінгу "Радіообмін у нестандартних ситуаціях". У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності тренінгу. Досить поширеним є підхід, згідно з яким під цим терміном розуміється

"сукупність групових методів формування вмінь і навичок самопізнання, спілкування і взаєморозуміння людей у групі" [4, с. 212].

Як зазначає С. Макшанов, тренінг допомагає подолати обмеження, властиві людині внаслідок дії різних зовнішніх і внутрішніх факторів, і може слугувати містком між безумовно необхідними, але "перцептивно порожніми" теоретичними знаннями, з одного боку, і практикою, з іншого. Це досягається завдяки тому, що у процесі тренінгу створюються можливості для миттєвого співвіднесення одержаної інформації і діяльності, емоційного проживання нових моделей поведінки і пов'язаних з ними результатів, що забезпечується дією каналів зворотного зв'язку [5]. Завдяки цьому зв'язку авіадиспетчери мають можливість виявляти наявний у них дефіцит умінь, а також настановлень і поведінкових стереотипів.

На погляд В. Захарова, специфіка роботи тренінгових груп полягає в усвідомленні особливостей поведінки кожного учасника: розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування; згуртування групи на засадах єдиних цілей і завдань, норм і правил взаємодії [2].

Тренінг орієнтований на використання активних методів групового консультування з метою розвитку компетентності у спілкуванні та взаємодії. Він створює передумови для самопізнання особистісних якостей, прийняття їх; стимулювання бажання змінюватися у позитивному напрямі, набуття необхідних поведінкових умінь, що "актуалізуються як індивідуально, так і шляхом синтезу позитивного ставлення до учасників групи, які відпрацьовують конкретні дії" [6, с. 68], використовується "для розвитку навичок самопізнання, рефлексії, зміни ставлення до себе та інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, поліпшення соціальної адаптації учасників, поглиблення досвіду інтерпретації поведінки інших людей" [3, с. 76]. Весь курс тренінгу і кожне окреме його заняття можна розглядати як ситуацію впливу. Методи впливу безпосередньо орієнтовані на втручання в розвиток групи чи особистості з метою викликати певні зміни [1].

Отже, звернення до такої форми роботи, як тренінг зумовлюється тим, що він дає майбутнім авіадиспетчерам змогу не просто виробити та проаналізувати новий досвід, а й орієнтує їх на відчуття самих себе, свого "Я", сприяє усвідомленню в собі того, що зазвичай приховано і підсвідомо нав'язує свої рішення, забезпечує оволодіння навичками самовивчення, саморегуляції думок, реакцій та емоцій, активізує позитивне мислення, сприяє усвідомленню своїх нових можливостей як суб'єктів соціальної поведінки і групової взаємодії, тобто оволодінню необхідними професійними знаннями для ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях [7].

Тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які мають місце в професійній діяльності.

Література

1. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. - Спб. : Речь; М. : Смысл, 2002. - 80 с.
2. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. - Л. : ЛГУ, 1989. - 56 с.
3. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання / Каріна Корольова // Соціальна психологія. - 2008. - № 3. - С. 76-83.
4. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. - Ростов н / Д. : Феникс, 1998. - 512 с.
5. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. - СПб. : Образование, 1997. - 238 с.
6. Федяева А. Ф. Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Федяева Анна Филипповна. - М., 2011. - 206 с.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. - М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. - 490 с.

Віггорова А.

викладач,

*Братиславський університет ім. Я.А. Коменського,
м. Братислава, Словаччина*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ СЛОВАЧЧИНИ

Приблизно десять років тому в Словаччині була почата дискусія про нову Національну програму виховання і навчання. Десять років тому Уряд Словацької Республіки прийняв Національну програму за назвою „Костянтин”. Проте ця програма не реалізувалася на практиці і принципово не вплинула на концепцію едукативного процесу в Словаччині. Після прийняття цієї програми почалася дискусія про нову програму на найближчі 15-20 років за назвою МІЛЕНІУМ. Її автори В. Роса, І. Турек і М. Зеліна розробили „відкритий документ”, у якому представлені основний і загальний напрями словацької системи навчання. У документі були запропоновані принципові зміни організаційного й змістовного характеру. Документ виходить із творчо-гуманітарної педагогічної концепції, а саме, надається більший простір для розвитку особистості дитини в галузях, де може виявитися її талант або здібності.

Головна мета: зміна традиційної класичної системи навчання на творчо-

гуманне виховання й навчання ставить на перше місце активність і свободу особи, її можливості створити свій прогресивний, творчий спосіб буття для життя в новому тисячолітті.

Складовою проекту було забезпечення якісної підготовки викладачів у системі вищої освіти з ухилом на виконання завдань нової національної програми. Національна програма була піддана гострій критиці науковців, які вгадували неясні філософські вихідні положення і проблеми в процесуальній сфері пізнання. Незважаючи на це, вдалося змінити підготовку майбутніх викладачів завдяки новому закону про вищу освіту. Пізніше акредитаційна комісія прийняла для всієї Словаччини зміни при підготовці викладачів основного рівня. На підставі Указу Міністерства освіти Словацької Республіки № 614/2002 про кредитову систему освіти структура системи освіти розділена на три рівні: бакалаврський, магістерський і докторський. До 2002 року підготовка викладача здійснювалася на 2 рівнях – магістерському і докторському. Починаючи з 2002 року, на всіх факультетах у Словаччині почалася розробка нових навчальних програм. Викладання в установах основного навчання є складовою дошкільної й елементарної педагогічної спеціальності. З вересня 2005 року педагогічні факультети в Словаччині більш осмислено почали реалізацію навчальних програм.

Як і інші ВНЗ в Словаччині, Педагогічний факультет у Братиславі в попередні роки готував нові навчальні програми відповідно до нового закону про вищу освіту і Указу про кредитову систему навчання. Спеціальність „дошкільна і елементарна педагогіка" включена в групу виховання і навчання, конкретно в підгрупу „Викладання, вихованство і педагогічні науки". При складанні конспекту структури спеціальностей за основу була прийнята класифікація з міжнародного каталогу ІСБЕО 97 з ухилом на традиції в підготовці вчителів у наших соціокультурних умовах. Кожний ВНЗ у Словаччині має в цій спеціальності загальні основні рамки або загальну лінію. Звичайно, властивості кожної навчальної програми залежать від можливостей і від напрямку концепції на відповідних кафедрах окремих факультетів і ВНЗ.

Кандидат по закінченні навчання за магістерською навчальною програмою „Викладання в установах основного навчання" повинен: одержати мінімум 120 кредитів, з них 72 кредити з обов'язкових предметів і мінімум 48 кредитів з предметів за вибором і спеціалізовані предмети; захистити кваліфікаційну (магістерську) роботу з теоретичної або практичної педагогіки згідно з навчальною програмою; успішно здати усний екзамен з методики виховання й навчання в дитячому садку й шкільному клубі (іншому освітньому педагогічному закладі); виявити здатність рішення дидактичних завдань по змісту основного навчання; успішно здати колоквиум державного екзамену з теорії й практики базового навчання.

Отже, зміни у процесі підготовки були викликані внутрішніми потребами викладачів у трансформації початкового навчання. Тому, в майбутньому ми можемо прогнозувати в Словаччині запровадження зміни в усіх ВНЗ педагогічного спрямування, підготовку нового покоління викладачів, здатними

адекватно реагувати на ці зміни.

Література

1. Kollarikova Z. Humanizacia a jej podoby. In: Cesty demokracie vo vychove a vzdelavaniIV. Bratislava: Iuventa, 1999, s. 5-8. ISBN 88893-63-1.
2. Kollarikova Z, Pupala B. Novy model profesijnej pripravu predskolskych pedagogov v SR. In: HORNACKOVA (ed.) Priprava učitelu predskolnich zarizeni. Hradec Kralove: Gaudeamus, 2004, s. 31-37.
3. Kollarikova Z, Kozuchova M, Wiegerova A. Nova podoba studijneho programu f Tcitefstvo pre primarne vzdelavanie na Pedagogickej fakul'p UK v Bratislave. In: BARTOSOVA, I. Priprava učitelu primarniho vzdeldvni. Hradec Kralove: Gaudeamus, 2005, s.27-32 ISBN 80-7041-199-6.
4. Rossa V., Turek L, Zelina M Milenium. Bratislava: Iris a MS SR, 2001.
5. Vyhlaska MS SR č. 614/002 Z.z. O kreditovom systeme studia.
6. Wiegerova A. UciteF, škola, zdravie. Bratislava: Regent, 2005. – ISBN 88904-37-4.
7. Zakon č. 131 O vysokych školach a o zmene a doplneni niektórych zakonov.

Горпініч Т.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського,
м. Тернопіль, Україна*

ДОСВІД МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ ЄЛЬСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В період реформування та переосмислення особливостей системи вищої медичної освіти України особливо цінним є аналіз та запозичення позитивного досвіду інших країн. США є однією з передових країн з точки зору якості їх університетської освіти. Одним з передових центрів здобуття вищої медичної освіти та здійснення революційних наукових досліджень є Медична школа Єльського університету (далі – Медична школа). Розглянемо особливості організації та основні здобутки в науково-дослідницькій роботі викладачів та студентів цього навчального закладу.

Керівництво та програмні документи Медичної школи визначають її як «передовий навчально-лікувальний центр, який підтримує високу якість освіти, наукових досліджень і догляду за пацієнтами». Згідно з політикою Медичної школи, її діяльність спрямована на: 1) навчання і підтримку вчених і майбутніх лідерів у галузі практичної медицини і медико-біологічних наук; 2) розвиток медичних знань для підтримки і зміцнення здоров'я населення і полегшення страждань, викликаних хворобами; 3) забезпечення належного догляду й гуманного обслуговування пацієнтів.

Структура Медичної школи та організація її професорсько-викладацького штату досить складна. Школу очолює декан (dean), який підзвітний ректору Єльського університету. Окрім декана, керівництво школою здійснюється 4 замісниками декана (deputy deans) з навчально-наукової, клінічної, виховної роботи та фінансово-адміністративних питань. Замісники декана та керівники кафедр забезпечують функціонування школи. На даний момент загальна кількість працівників Медичної школи нараховує 1474 професорсько-викладацького штату з присвоєними вченими званнями (ladder faculty), 3404 штатних працівників та 1223 студенти. В школі засновано 28 кафедр (10 – загальнотеоретичного профілю, 18 – клінічного). Окрім кафедр як основних навчально-теоретичних підрозділів університету, існує багато інших центрів та освітніх програм при Медичній школі, які охоплюють певні науково-дослідні напрями, зокрема Єльський центр раку, Єльський центр стовбурових клітин, програми із судинної біології, трансплантаційної та клітинної неврології, нейрорегенерації. Окрім цього, важливими підрозділами Медичної школи є Єльський центр клінічних досліджень, який забезпечує централізовану підтримку і навчання дослідникам в сфері медицини. Кафедра епідеміології та громадського здоров'я є окремим акредитованим інститутом в межах Медичної школи.

Медична школа є одним із світових центрів дослідження в галузі біології та медицини, медичної освіти та лікування хворих. За об'ємом фінансування вона займає шосте місце з-поміж шкіл, які фінансуються Національним інститутом охорони здоров'я США (National Institutes of Health) та друге місце за часткою фінансування на одного працівника. Більш ніж 1200 лікарів Єльського університету забезпечують лікування пацієнтів по всьому світу в межах різноманітних програм. Акцентуючи увагу на розвитку критичного мислення та незалежних студентських дослідженнях, на сьогодні Медична школа підготувала лідерів в кожній галузі медичного знання [2].

З історичної точки зору, особливо важливу роль у становленні сучасної Медичної школи зіграв повоєнний період. Розвиток школи в цей період був надзвичайно стрімким і позначився підняттям фінансування зі сторони Національного інституту охорони здоров'я США та інших федеральних організацій. Зростала чисельність професорсько-викладацького штату школи (з менш, ніж 100 у 1950 році до більш, ніж 1800 працівників сьогодні), що відбувалося синхронно із основними науковими відкриттями в галузі медицини. Основні історичні здобутки школи включають перше рентгенологічне обстеження, виконане в США, перше в США успішне використання пеніциліну, перше застосування хіміотерапії та впровадження моніторингу частоти серцебиття плоду. Саме тут вперше було запропоновано штучний серцевий насос, перший інфузійний насос для інсуліну, встановлено шляхи передачі вірусу поліомієліту та ідентифіковано хворобу Лайма.

З-поміж останніх значних відкриттів, здійснених в межах Медичної школи, варто відзначити відкриття механізмів згортання білка, який є ключем до розуміння нейродегенеративних захворювань, та функціонування

вродженого імунітету. Окрім цього, саме науковцями Медичної школи було винайдено метод ранньої діагностики аутизму та виявлення генів, що пов'язані з гіпертонією, дегенерацією жовтої плями, дислексії та синдрому Турета [1]

На сьогодні Медична школа продовжує розширюватися. Так, у 2003 році було відкрито Центр медичного дослідження та освіти Анліан, який на 25 % збільшив дослідницькі ресурси школи. У 2007 році приміщення університету було розширено корпусом Амістад, в якому розміщувалися Центр стовбурових клітин, міжвідомчу програму дослідження з судинної біології та терапії, програму з людської та трансляційної імунології. В 2006 році було відкрито Єльський центр клінічних досліджень, в 2006 році – Центр томографії позитронного випромінення, у 2009 році – Онкологічну лікарню Сміллов.

Таким чином, як і в загальнодержавній освітній політиці США, так і в діяльності Медичної школи Єльського університету чільне місце посідає розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді, в тому числі, через проведення наукових досліджень. Діяльність Медичної школи Єльського університету виходить далеко за межі країни, охоплюючи майже всі держави світу. Співпрацюючи з найкращими університетами, науково-дослідницькими установами інших країн, Медична школа пропонує освітні послуги для найталановитіших студентів з різних куточків світу, реалізуючи неперервний обмін знаннями та запозичуючи передові досягнення з різних галузей суспільної діяльності.

Література

1. Research / Yale School of Medicine. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://medicine.yale.edu/research/>
2. YSM Leadership and Administration / Yale School of Medicine. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://medicine.yale.edu/about/administration.aspx>

Гривкова О.Я.

викладач іноземних мов,

Путівльський коледж Сумського НАУ,

*аспірантка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти
і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України,
м. Путивль Сумська область, Україна*

МЕТОД 3R ЯК ПРАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У НІМЕЧЧИНІ

Необхідність інтеграції України до європейського співтовариства потребує істотної перебудови усіх соціальних інституцій та процесів на нових, демократичних принципах, вільних від будь-якої форми дискримінації, зокрема й за гендерною ознакою. У цьому напрямку витримана державна політика країн Європейського Союзу, які проголосили одним із основних засобів демократизації суспільства політику гендерного мейнстримінгу («Gender Mainstreaming Policy») як системну стратегію створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства (Рада Європи «Стратегія гендерної рівності на 2014-2017 роки» / Council of Europe «Gender Equality Strategy, 2014-2017»).

Світовим товариством проблема гендерної рівності в освіті розглядається у контексті прав людини. Міжнародні організації (ООН, РЄ) визнають вирішальне значення освіти для розвитку особистості, суспільства, країни, про що свідчать програмні документи, які регламентують діяльність держав щодо врегулювання гендерних проблем, зокрема в освіті. Саме тому в Україні в контексті європейського вектору розвитку суспільства особливої значущості набуває впровадження в освіту принципів гендерної рівності та недискримінації.

В заключній доповіді про діяльність Групи фахівців з питання про комплексний підхід до проблеми рівності жінок і чоловіків Управління з прав людини Ради Європи (Страсбург, травень 1998 р.) зазначено: « Все частіше проявляється інтерес до питання про необхідність кращого вивчення дітьми і підлітками питань функціонування суспільства в цілому, полярного становища жінок і чоловіків та питань рівності між статями, що займає своє місце в системі прав людської особистості. Звідси потреба у відповідній підтримці такого навчання в школах» [1].

Для досягнення більшої рівності серед чоловіків і жінок, Європейською країною- піонером в галузі впровадження стратегії Гендерного мейнстримінгу Швецією представлено "3-R метод". Він перевіряє кожний крок на **Репрезентацію, Ресурси, Реальність** і вибудовує кожний наступний крок за зазначеним алгоритмом.

Німецька дослідниця І.Трольтенір (I. Troltenier) представила пропозиції гендерно-рівноправного навчання, заснованого на цьому

інструменті, який виступає ефективним інструментом гендерного аналізу стосовно висвітлення різних типів поведінки студентів під час уроку на тлі гендерно-специфічних рольових моделей, які викладені нижче.

Робити відмінності усвідомленими.

Незалежно від мотивації, умов, процесу навчання, багато хто не розуміє різноманітність гендерно-специфічних відмінностей, які з'являються в школі. Наприклад, для викладання важливу роль грають такі аспекти: - музика та мови часто трактуються як "жіночі" предмети; - природничо-математичні та технічні предмети вважаються більш "чоловічими". Ці традиційні рольові атрибуції відображаються в нерівному представництві, тобто більш-менш виразної переваги однієї статі серед викладацького складу, навчальні матеріали відповідно односторонньо висвітлюють гендерно-специфічний досвід, що доволі часто має свій відбиток у гендерних відносинах учнів.

Скасування рольових стереотипів

Тема "гендерно-рівноправного навчання" сприятиме виявленню гендерно-специфічних атрибуцій в школі, прив'язуванню навчальних предметів, методів та змісту викладання до певної статі. Так як наші традиційні стереотипні ролі були засвоєні в соціальному і культурному контексті, і тому - на відміну від біологічної статі - також можуть бути зміненими.

Рефлексувати – обговорювати

Щоби заохочувати інтеграцію гендерних аспектів слід рефлексувати і обговорювати гендерно-стереотипізовані приклади навчання. Це сприятиме гендерно-орієнтованому підходу, чутливості до гендерних стереотипів і зробить свій вклад у конструювання гендерних знань. До довгострокових цілей належить спонукання студентів обох статей розвивати свій індивідуальний потенціал і відстоювати свої інтереси, навички та таланти, не звертаючи уваги на гендерні ролі.

Розвивати навички та творчі здібності.

Гендерно-специфічне навчання вимагає компетентності, творчого підходу і готовності випробовувати нові шляхи, розробляти і застосовувати спеціальні методи і інструменти, серед яких Метод 3-R, який перевіряє кожний крок на ***Репрезентацію, Ресурси, Реальність*** і вибудовує кожний наступний крок за зазначеним алгоритмом.

Репрезентація.

В контексті метода 3-R питання репрезентації є виключно кількісним і стосовно змісту навчання акцентує увагу на наступному: - Наскільки велика частка жінок і чоловіків, хлопчиків і дівчаток? - Як часто головними дійовими особами виступають представники чоловічої/жіночої статі? - Як часто представники чоловічої/ жіночої статі цитуються та яким чином вони зображені? - Як часто використовуються в навчальних матеріалах приклади традиційно "жіночих" або "чоловічих" контекстів життєдіяльності і як часто

навпаки? -Як часто точно, диференційовано або гендерноспецифічно з лінгвістичної точки зору представлені факти?

Ресурси.

Питання про Ресурси також є в кількісним і стосовно змісту навчання акцентує увагу на наступному: -Як розподілені різні ресурси між дівчатками/ жінками і хлопчиками / чоловіками? - Скільки місця і часу передбачено на представлення осіб чоловічої і жіночої статі? -В якій мірі надходять бюджетні ресурси для реалізації конкретних гендерно-специфічних сфер інтересів? -В якій мірі фінансуються, наприклад, гендерно-специфічні види спорту? -В якій мірі заохочуються, наприклад, гендерно-специфічні аспекти медичних досліджень?

Реальність

В контексті метода 3-R питання Реальності є виключно якісним і стосовно змісту навчання акцентує увагу на наступному: - Чому ситуація така, як є? - Чому в щоденних газетах, історичних книгах тощо представники чоловічої/ жіночої статі неоднаково часто представлені і неоднаково часто цитуються? -Чому дівчатка і хлопчики, жінки і чоловіки нерівномірно представлені в різних державних органах, комітетах, комісіях тощо? -Чому хлопчики і дівчатка обирають різні професії? Чому студентки на уроках інформатики не розуміють деяких питань і відмовляються від того, щоб їх опитували? Чому студенти (хлопці) починають порушувати дисципліну на уроках мови чи літератури, коли їм набридає писати есе про свій вихідний день?

Ці моделі поведінки хлопчиків і дівчаток можуть розглядатися в контексті структури гендерних ролей. А метод 3-R може виступати тут ефективним інструментом гендерного аналізу.

Література

1. Gender mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practices <http://owl.ru/win/docum/ec/gender/index.htm>
2. Dr. Imke Troltenier 3-R-Methode <http://www.lehrer-online.de/url/3r-methode>

Гулько Л. О.

*провідний фахівець кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ООНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТИВ

Процес формування іншомовної компетентності передбачає не лише орієнтацію викладачів вищої школи на нові освітні стандарти, але й виконання одного з найважливіших завдань сучасної освіти – «...не просто передавати студенту необхідний обсяг знань, а навчити останнього результативно їх використовувати в професійній та соціальній діяльності...» [1, с. 5]. Таке державне замовлення вимагає нових підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Питанню формування іншомовної компетенції було присвячено праці Л. Гончарова, Л. Маслак, С. Ніколаєва, Н. Пазюра, Т. Северіна, Н. Соболя, та інших. Незважаючи на існування чисельних праць питання формування іншомовної компетенції в умовах оновлення освітніх стандартів досі залишається відкритою.

Метою нашого дослідження є висвітлення основних реформ системи освіти та підходів до формування іншомовної компетенції в умовах оновлення освітніх стандартів [4].

Перш за все, треба зазначити, що стратегічними завданнями реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Сучасні загальноцивілізаційні тенденції розвитку роблять системоутворюючий вплив на реформування системи освіти України, яке передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;
- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [2].

Аналіз сучасної теорії та практики викладання у вищій школі свідчить, що основою оптимізації та модернізації лінгвоутворюючих професій у

немовному ВНЗі на сучасному етапі стають компетентісний та дієвий підходи у контексті профільно-орієнтованого навчання іноземній мові.

У контексті реалізації зазначених Болонською декларацією задач на практиці компетентісний підхід можна розглядати як деякий універсальний метод моделювання результатів навчання та їх презентація у виді норм та якостей вищої освіти, у тому числі й іншомовної підготовки у ВНЗі.

У контексті компетентісного підходу до навчання іноземним мовам у непрофільному університеті, ми розглядаємо професійну іншомовну комунікативну компетентність як інтегративну здібність майбутнього спеціаліста здійснювати мовну діяльність у рамках конкретної професійної сфери. Ми виділяємо у складі цієї ключової компетентності наступні складові: лінгвістичну, дискурсивну, лінгвопрофесійну, міжкультурну, інформативну субкомпетентність[7].

Другим головним підходом до формування іншомовної компетенції є дієвий метод. Суть цього підходу базується на теорії цілеспрямованої та мовленнєвої діяльності та полягає у навчанні іноземній мові через спілкування, тобто мовленнєву діяльність, яка, у свою чергу, служить для вирішення завдань продуктивної людської діяльності в умовах соціальної взаємодії людей, що спілкуються. Обов'язковими властивостями дієвого методу є: 1) створення умов для мовленнєвої діяльності та розумової творчості; 2) іншомовний мовно-мовленнєвий процес відбувається безпосередньо у мить розвитку мовленнєвої ситуації; 3) і, відповідно, іншомовне спілкування, яке являє собою спонтанний досвід (що характерно для реальних ситуацій спілкування) [6].

Отже, здійснений аналіз дозволяє зробити висновок щодо важливості вивчення мови не тільки як «кодової системи знаків» [3]. Однією із необхідних умов ефективної іншомовної підготовки є створення умови для оволодіння студентами навичками спонтанно здійснювати мовну діяльність іноземною мовою, що вивчається у рамках конкретної професійної сфери.

Література

1. Маслак Л. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євро-інтеграційних процесів в Україні / Л. Маслак // Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів : [зб. наук. праць учасн. Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю]. – Житомир : ЖДУ, 2007. – С. 114–120.

2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К.: Изд. , 2004. – 24 с.

3. Пазюра Н. Проблеми іншомовної підготовки студентів в соціально-культурному контексті: зарубіжний досвід_Наукові записки / Ред.кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. - Випуск 147. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – С. 21 – 25.

4. Северіна Т. Іншомовна професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах запровадження нового державного стандарту / Т. Северіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. праць. УДПУ ім. П.Тичини]. – Умань : ПП Жовтий О.О. - 2014. № 09. – Частина 2. - С. 275 – 280

5. Гончаров Л. Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Гончарова Л. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-sovremennogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> – Загл. с экрана.

6. Ольшевская М. Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / М. Ольшевская – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/22270> – Загл. с экрана.

7. Соболев Н. Актуальные вопросы иноязычной подготовки специалиста неязыкового профиля [Электронный ресурс] / Н. Соболев – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2009/Pedagogica/42552.doc.htm – Загл. с экрана.

Дробышева Н.Л.

*кандидат філологічних наук, доцент
кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

СПЕЦИФИКА НОМЕНКЛАТУРНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АВИАЦИОННОЙ ЛЕКСИКИ)

Вместе с ускоренным ростом знаний, прогрессом в науке и технике в XX-XXI в. происходит быстрое увеличение и обновление номенклатуры товаров, изделий, в том числе технической продукции – оборудования, аппаратов, приборов, машин, механизмов, технологических процессов и материалов, что значительно повышает потребность в номенклатурных наименованиях (номенах) конкретной массовой продукции, рядов однородных объектов (типов, серий, моделей, типоразмеров, исполнений, марок), имеющих близкие или схожие признаки и относящихся к одному более общему понятию.

Создается многочисленный, постоянно расширяющийся, тематически разнородный (практически во всех областях человеческого знания) класс наименований (в том числе в авиации) специальной лексики – технических номенклатурных наименований, широко представленный в научно-технических текстах и специальной речи, имеющий высокую частотность употребления среди специалистов (производство, монтаж, эксплуатация).

Количество номенов значительно превосходит количество «чистых» терминов, номинирующих общие, более абстрактные понятия.

При овладении специальностью важную роль играет терминологическое обучение, в том числе требует специального обучения номенклатура как важное средство профессиональной коммуникации.

Технические номенклатурные наименования являются продуктом целенаправленной когнитивной деятельности и договоренности специалистов, специально планируются, конструируются или заимствуются с целью наиболее удобного с практической точки зрения и экономного, максимально сжатого системного обозначения частных понятий в специальных областях знания.

Это создает условия для оптимизации и контроля структуры номенов, повышения уровня нормализации специальной лексики предметных отраслей.

Конкретность, вещественность, закреплённость за реалиями окружающего мира, нейтральность, независимость от контекста, однозначность – характерные свойства номенклатурных наименований. В логико-понятийном отношении номенклатурные наименования всегда находятся на более низком уровне иерархии, чем общие термины данного тематического класса специальной лексики.

Выделение технических номенклатурных наименований традиционно связывают с их условной языковой формой.

Номенклатурные наименования представляют собой номинативные образования, состоящие из двух частей [1]. Первый и синтаксически главный компонент является общим термином для выделяемого номенклатурного ряда частных специальных понятий, к имени которого добавляется второй синтаксически подчиненный и достаточно условный компонент (номенклатурный показатель, номенклатурный маркер), служащий для сужения общего специального понятия, обозначенного термином до специального частного с насыщенной понятийной структурой: *самолет Ан-28, вертолет Ми-6, Ми-10К*. Приведена типичная структура номена для обозначения летательных аппаратов. Термин плюс маркер в виде буквенного сокращения по фамилии конструктора и порядкового номера модели.

Структурные модели номенклатурных единиц, используемых в специальной лексике авиации различны. При изучении студентами структурных моделей образования номенклатурных наименований следует обратить внимание, что в большинстве случаев форма номена не является инертной и позволяет ориентировать на определенные свойства объекта номинации.

Часто при образовании номенклатурных единиц графемно-цифровое сочетание, буквенная часть представляет собой компрессию (аббревиатура инициального типа) родового термина, являющегося наименованием ряда, к которому относится номен, а цифровая – указывает на параметрические

характеристики объекта, называемого номеном: *воздухозаправщик ВЗ-20-350* – воздухозаправщик с 20 баллонами, рабочим давлением 3,5 МПа.

Характерное для терминов стремление иметь осмысленную внутреннюю форму особым образом реализуется для технических номенклатурных наименований. В настоящее время значительная часть технических (производственных) номенклатурных наименований, отвечая бинарной структуре, позволяет системно обозначить всю возможную номенклатуру в рамках указанного родового понятия. При этом номенклатурные наименования не только именуют частные понятия (объекты), но и дают о них информацию в виде набора признаков характеристик, называемого номеном объекта. Анализ показал, что входящие в структуру номенклатурного показателя буквенно-цифровые индексы могут указывать на принцип действия, назначение, форму, материал, конструктивные особенности, количество, локализацию, параметр, совокупность отличительных признаков, технологию изготовления, модификацию и др.: *кислородозарядная станция АКЗС-75М* – автоматическая кислородозарядная станция 75 м³/час, модифицированная.

Для части номенклатурных наименований в номенклатурном показателе может отсутствовать или почти отсутствовать информация о видовых отличиях объекта: *радиолакатор «Скала М», радиолокационная станция РЛС «Экран»*.

В способах образования номенов отчетливо проявляется тенденция к экономии языковых средств, что позволяет обеспечивать современную постоянно расширяющуюся потребность в большом количестве наименований при минимальной их форме и с учетом значения.

Знание о номенах позволяют студентам легче ориентироваться в системе специальных понятий и их месте в изучаемой области знания и облегчает усвоение материала.

Можно вполне принять утверждение С.В. Гринева-Гриневича о том, что номены представляют собой следующий этап развития терминологии, необходимый для легкого создания большого количества наименований конкретных изделий [2, с. 43].

Следует отметить, что номены наиболее изменчивая часть терминологической лексики, по мере изменения выпускаемой продукции происходит смена активно функционирующих номенклатурных наименований.

Литература

1. Шелов С.Д., Лейчик В.М. Номенклатурные наименования как класс научно-технической лексики: состав и функции : учеб. пособие для студ. филол. и лингв фак. высш. учеб. заведений. / С.Д. Шелов, В.М. Лейчик. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та, 2007. – 80 с.

2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение : учеб. пособие для студю высшю учебю заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

Дяченко Л.М.,

*Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ФРН

Провідним компонентом реформованої системи педагогічної освіти у ФРН є практична підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл до професійної педагогічної діяльності. Введення нових елементів практики під час навчання в університеті було зафіксовано у земельних законах про підготовку учителів. Серед нових видів практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів було виділено такі: практика на профпридатність (Eignungspraktikum), практика-орієнтування (Orientierungspraktikum), практика професійного поля (Berufsfeldpraktikum), практичний семестр (Praxissemester) [3].

Результати проходження усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для зарахування практики та однією з умов допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті[3, с. 309].

Коротко охарактеризуємо кожен з практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів у ФРН.

Практика на профпридатність – практичний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, тривалість якого становить 20 днів у школі. Проходять практику абітурієнти, які мають намір оволодіти професією вчителя. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору. Основними завданнями практики на профпридатність є такі: рефлексія власного досвіду навчання з позиції вчителя; створення уявлення про школу як про місце роботи; аналіз власних здібностей і можливостей, їх співвіднесення з вимогами обраного виду професійної діяльності; виокремлення проблемних пунктів своєї підготовки до професії; з'ясування здатності виконувати цю роботу у майбутньому; усвідомлення правильності або хибності вибору професії. Успішність практики на профпридатність визначається за критеріями, затвердженими земельним Міністерством освіти, а саме: випускник практики здатен сприймати і аналізувати ситуацію навчання кожного учня як

індивідуальне учіння; здатен брати на себе роль учителя і аналізувати свою поведінку; сприймає школу як єдину організацію і місце роботи, як поле власної практичної діяльності; апробує і аналізує свої можливості у професійній педагогічній діяльності, оцінює вибір професії на основі здобутого досвіду[1].

Практика-орієнтування – практичний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів тривалістю щонайменше один місяць на першому році навчання. Під час практики студенти повинні комплексно розглянути діяльність учителя в школі, критично оцінити свої власні здібності до професійної педагогічної діяльності, встановити взаємозв'язки між набутих під час практики на профпридатність досвідом і теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту». Практика-орієнтування дає студентові змогу здобути і закріпити перші орієнтири педагогічної діяльності у школі, визначитися щодо ролі вчителя у професійному полі та проаналізувати свої можливості. Серед цілей практики-орієнтування виявлено такі: оцінити свої знання з огляду достатності чи недостатності для забезпечення реалізації навчального процесу в школі; розвивати дослідницьку спрямованість навчання в університеті з метою поглиблення власних знань і здібностей; сформувати здатність до самоорганізації і тайм-менеджменту; розвивати комунікативну компетентність, оскільки комунікація та інтеракція є основою налагодження стосунків між людьми. Успішність практики-орієнтування визначається за чотирма критеріями, затвердженими земельним Міністерством освіти, а саме: випускник практики-орієнтування здатен комплексно і системно вивчати особливості професійної педагогічної діяльності, встановлювати взаємозв'язки між теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту» і конкретними педагогічними ситуаціями, створювати власні ситуації професійної педагогічної діяльності, самостійно здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності та професійного розвитку[5, с. 5].

Практика професійного поля – практичний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра. Триває щонайменше чотири тижні у третьому або четвертому семестрі. Основними цілями практики професійного поля є такі: поглиблення досвіду, отриманого студентами під час практики-орієнтування; розширення уявлень про сферу професійної педагогічної діяльності; проекція теоретичних знань за блоком «Науки про освіту» на сферу позашкільної освіти; визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи альтернатив педагогічної діяльності поза нею. Осередками для проходження практики професійного поля можуть бути такі позашкільні установи: громадські молодіжні центри, церковні центри соціальної підтримки, центри служби зайнятості, консультативні центри для молоді при земельному Міністерстві освіти, асоціації вальфдорської педагогіки, центри реабілітації дітей та молоді (для вчителів спеціальних шкіл), культурно-мистецькі центри (для вчителів музики і образотворчого мистецтва), освітні центри на базі

виробничих підприємств (для вчителів професійних шкіл) тощо. Може відбуватися в школі, але у цьому випадку матиме іншу спрямованість, порівняно зі змістом практики-орієнтування, зокрема вона може здійснюватись за такими напрямками: підготовка і реалізація навчально-дослідного проекту, реалізація соціальної роботи в школі, здійснення психолого-педагогічного консультування, проведення розвивальних соціально-психологічних тренінгів, організація дозвілля, реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу, адміністративна робота у школі тощо. Успішність практики професійного поля визначається за такими ж критеріями, що і практика-орієнтування[5, с. 11].

Практичний семестр – практичний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл освітнього ступеня магістра. Триває щонайменше 5 місяців під час другого семестру. Цілями є такі: забезпечення нерозривного зв'язку професійно орієнтованої теорії і практики; здійснення професійно-педагогічної підготовки студентів до виконання вимог школи; забезпечення готовності випускників вищих навчальних закладів до стажування в школі. Практичний семестр передбачає набуття студентами досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідних проектів, досвіду планування, проведення та аналізу уроків, психолого-педагогічного супроводу учнів. Спільна відповідальність за проходження практики студентами покладене на такі установи: університет, центр шкільної практичної підготовки, що підпорядковується земельному Міністерству освіти, і школа, де студент буде проходити практику. Успішності практичного семестру визначається за такими критеріями: випускник практичного семестру здатен здійснювати планування, проведення і аналіз основних елементів шкільного навчання і наочності на основі наукових знань з предмету викладання і його дидактики, наукових знань блоку «Науки про освіту»; здатен застосовувати і аналізувати концепції і методи оцінювання успішності, педагогічної діагностики та індивідуального супроводу; сприймати та виконувати виховні завдання школи; планувати науково-обґрунтовані дослідження професійного поля школи, проводити і аналізувати їх у взаємозв'язку науки і практики; розвивати власну професійну Я – концепцію[4, с. 2].

Стажування – друга фаза професійної підготовки майбутнього вчителя. Починається після навчання в університеті та складання першого державного екзамену. Претендент на посаду вчителя загальноосвітньої школи переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти місяців. Супровід стажування здійснює консультант центру шкільної практичної підготовки та вчитель-наставник школи, куди за земельним розподілом направляється стажер. Викладачі університетів у цьому випадку виступають у якості членів експертної групи з питань узгодження змісту підготовки майбутніх учителів у період навчання в університеті та під час стажування. Новий формат стажування вступив у дію з 1 серпня 2011 року і включає три

етапи. Відповідно до цього документу стажування охоплює три фази. Коротко охарактеризуємо кожен з них [2].

Перша фаза, що триває 3 місяці (травень – липень або листопад – січень), передбачає знайомство зі школою, введення в роботу, спостереження, проведення уроків під супроводом учителя-наставника. На цій фазі підготовки стажист не проводить самостійних уроків, що дозволяє уникнути ситуацій психологічного дискомфорту.

Під час другої фази тривалістю 12 місяців (серпень – липень або лютий – січень) стажист поєднує самостійне проведення уроків у школі, відповідно до програм шкільних семестрів, із заняттями на базі центру шкільної практичної підготовки. В центрі він відвідує семінари і отримує консультації з елементами коучингу. Кількість щотижневих обов'язкових уроків, що включає уроки-спостереження, уроки під супроводом (на першій фазі), самостійне проведення занять (на другій фазі), складає у новому форматі стажування 14 годин на тиждень. Щотижня стажист відвідує в середньому 7 семінарів на базі центру шкільної практичної підготовки. Підготовка вчителів у центрі шкільної практичної підготовки здійснюється у взаємодії зі школою з метою опрацювання стандартів і відбору тем семінарів відповідно до нагальних вимог практики. Школа є місцем безпосередньої підготовки вчителя. Головна роль у цьому процесі належить учителю-наставнику. Він за дорученням дирекції школи забезпечує постійну співпрацю між школою і центром, що полягає в уточненні завдань підготовки, узгодженні концепції супроводу стажиста учителем-наставником і консультантом центру.

Третя фаза, термін дії якої становить 3 місяці (серпень – жовтень або лютий – квітень), є завершальною, екзаменаційною. Оцінюванню підлягає весь період стажування і здійснюється за участю двох сторін – школи і центру шкільної практичної підготовки: директором школи на основі його власних спостережень за уроками і висновків вчителя-наставника; директором центру на основі успішності освоєння стажистом матеріалів семінарів і висновків консультанта центру.

Література

1. Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerbildung nach dem Lehrerbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 : Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010. – 37 s.

2. Gerdes R., Annas-Sieler D. Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerbildung in NRW / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 10–13.

3. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009). – S. 308–313.

4. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsbezogenen Masterstudiengang / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten (Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Sporthochschule Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). – Köln, 2010. – 22 s.

5. Walke J. Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum : Informationenzuden Praxisphasendes Lehramtsstudiums ab WS 2011 – 2012 / Jutta Walke (Hrsg.). – Münster : Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, 2012. – 16 s.

Зелінська Н.С

*викладач кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ АВІАЦІЇ

Україна невинно та невідворотно рухається вперед на шляху до інтеграції з країнами Європи та глобалізації освітніх процесів в цілому та вищої освіти зокрема. Студентоцентричний підхід до надання освітніх послуг є єдино правильним та доцільним рішенням з точки зору зміни парадигми, а саме зміни фокусу уваги з викладача як ключової постаті освітнього процесу до студента. Сучасний ринок праці та перспективи виходу на міжнародні ринки заявляють свої вимоги щодо професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних напрямків. Визначення компетенцій, необхідних для успішного функціонування інженера на його робочому місці, здійснюється потенційними роботодавцями на базі вимог, які продиктовані самим життям. З боку замовників освітніх послуг основною вимогою до вищої школи є надання такого рівня знань та вмінь, які дозволили б випускнику успішно інтегруватись у виробничий процес без додаткового навчання.

Наприклад, серед компетентностей випускника, описаних стандартом вищої освіти України за 2016 рік щодо підготовки бакалаврів за спеціальністю 173 - Авіоніка галузі знань 17 Електроніка та телекомунікації, є вимоги до володіння іноземними мовами, а саме здатність до усної та письмової комунікації іноземною мовою.

Розглядаючи майбутнього спеціаліста у вузькому розумінні, слід зазначити, що авіаційна галузь нерозривно пов'язана з англійською мовою. На нашу думку, серед первинних завдань, які покладено на викладача іноземної мови за професійним спрямуванням, є, на сам перед, необхідність навчити студента описувати вербально складні системи авіоніки на різних етапах та в можливих умовах їх функціонування згідно до нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, користуючись усіма видами іншомовного спілкування, а саме: здатність підтримати фахову бесіду на основі раніше набутих знань, інтегрованих у свою професійну діяльність, застосовуючи на практиці, як то спілкування з міжнародними партнерами (усне та письмове), робота з іншомовною документацією, складання завдань та звітів щодо виконаних завдань іноземною мовою тощо.

Володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями передбачає, на сам перед, вміння пошуку інформації в мережі Інтернет, не обмежуючись тільки вітчизняними та російськомовними джерелами. Англійська мова як мова міжнародного спілкування відкриває широкі горизонти для ознайомлення з інноваціями у галузі інженерії та авіації зокрема. Комунікативні мовні компетенції формуються для адекватної поведінки в реальних ситуаціях академічної та професійної діяльності майбутніх фахівців технічного профілю.

Постійна самоосвіта та підвищення кваліфікації неможливі без оволодіння іноземною мовою. Аналіз різних джерел інформації потребує від спеціаліста високого рівня самоконтролю та самоорганізації задля можливості вибору та класифікації інформації та подальшого використання її у своїй професійній діяльності.

Таким чином, формування професійної суб'єктності випускника як впевненість у своєму майбутньому професійному успіху, неможливе без опанування іноземної мови за професійним спрямуванням на належному рівні. Згідно шкали Ради Європи (CEFR), володіння на рівні незалежного користувача, а саме B1 (vantage) – просунутий, дозволяє фахівцю почуватися досить впевнено у професійному світі.

Прикладом необхідності різної кількості кредитів для вивчення іноземної мови є порівняння потреб студентів з Франції та Нідерландів. Згідно з дослідженнями, проведеними європейським освітнім проектом Тюнінг "Tuning", для досягнення рівня C1 студент-француз потребуватиме 30 кредитів для вивчення іспанської мови. В той час як студенту-нідерландцю потрібно 60 кредитів для досягнення такого ж рівня у опануванні іспанською мовою. Очевидно, що різниця в кількості необхідного часу полягає у різних вихідних умовах цих двох груп студентів. Студент з Нідерландів швидше вивчить іншу германську мову, в той час як французькому студенту легшою видасться інша романська мова.

Проводячи паралелі з українськими студентами, для яких вивчення англійської мови є досить трудомістким процесом, оскільки ці мови відносяться до різних груп а саме до східнослов'янської та германської,

кількість кредитів не може бути меншою за 60. Також ефективність навчання та різні підходи до викладання можуть суттєво впливати на кількість кредитів, необхідних для досягнення студентами певного рівня. Отже, не можна беззастережно називати точну кількість академічного часу, потрібного усім без винятку слухачам для досягнення рівня, скажімо, С1 у вивченні іноземної мови. Ця цифра буде коливатися від країни до країни та від одного поставщика освітніх послуг до іншого.

Неперервність та цілісність освітнього процесу (освіта впродовж життя) є важливою складовою формування усіх компетентностей майбутнього спеціаліста. Не можна відкидати знання, вміння та навички абітурієнтів, набуті у початковій та середній ланках освіти. Інша справа, що підходи до вивчення іноземних мов у середній школі потребують кардинальної зміни. Потрібно відштовхуватись від репродуктивних методів навчання, рухаючись до продуктивних. Набуті учнями знання повинні переходити у вміння та, зрештою, навички іншомовного спілкування. Комунікативний підхід є ефективним сучасним методом навчання, наближаючи учнів до іншомовного середовища, що, в свою чергу, стає можливим завдяки бурхливому розвитку технічних засобів з можливістю миттєвого доступу до світової інформаційної павутини. Глобалізація це логічний та природний шлях розвитку сучасної освіти України.

Література

1. Стандарт вищої освіти України підготовки бакалавра за спеціальністю 173 – Авіоніка. – МОН. – К., 2016. – 12 ст.
2. Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction. Ed. by J. Gonzalez and R. Wagenaar. – Universidad de Deusto, 2008. – 164 pp.

Зорочкіна Т.С.

кандидат педагогічних наук, доцент

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах. Активні процеси децентралізації управління освітою, започаткування нових взаємин між державою, громадянським суспільством і освітніми громадами у кожній європейській країні наприкінці ХХ століття висунули проблему підготовки вчителя-європейця, який розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівнів [1].

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття "підготовка вчителя" змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Досягнення цієї мети нерозривно пов'язане з підготовкою вчителів нового тисячоліття, а отже, з розвитком і удосконаленням системи неперервної освіти.

Важливим джерелом для визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку цієї важливої складової частини освітньої сфери у різних соціокультурних регіонах планети. У цьому контексті важливе значення має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти на європейському континенті, зокрема, у країнах Європейської спільноти. Значний інтерес, відповідно, становить організація педагогічної освіти у Великій Британії з її багатовіковими традиціями, оскільки саме тут значна увага у практиці вищої школи приділяється високопродуктивним методам навчання.

Незаперечним і вартим уваги є досвід Великої Британії з її багатовіковими традиціями, оскільки в цій країні велика увага надається підбору вступників на педагогічні спеціальності; обов'язковим є проходження тесту на професійну придатність; варта уваги ознайомлювальна педагогічна практика протягом перших двох тижнів навчання у британських університетах і коледжах, запроваджене навчальне стажування у країнах, мову яких опановують майбутні вчителі іноземних мов, тьюторська система. Позитивним здобутком британської системи педагогічної освіти є її післядипломний рівень, структуру якого становлять різноманітні курси, що завершуються одержанням престижних дипломів [2].

Британська система освіти має міжнародне визнання, а її навчальні заклади є взірцем упровадження інноваційних технологій [3].

Велика Британія по праву посідає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Країна зуміла пристосувати підготовку фахівців до потреб сучасного ринку праці. Це повною мірою стосується і вищої педагогічної освіти, яка за останні роки зазнала значних змін. Окремі позитивні ідеї досвіду Великої Британії можуть бути використані у процесі реформування української системи вищої педагогічної освіти. Щоб уникнути загрози автоматичного, механічного перенесення інновацій на національний ґрунт, необхідно детально вивчити, проаналізувати та експериментально апробувати деякі елементи досвіду, які розглядаються як найбільш придатні до використання в українській системі освіти.

Основними принципами організації сучасної британської педагогічної освіти є науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і неперервність, незалежність від політичних партій, інших суспільних та релігійних організацій. Важливим елементом раціонального використання цих принципів є розробка моделі спеціаліста-фахівця, в яку входять: державний

стандарт освіти, характеристика освіти, кваліфікаційна характеристика. Сприйняття позитивного досвіду Великої Британії у цій справі може бути корисним і в процесі розроблення моделі спеціаліста-педагога у вітчизняних педагогічних технологіях.

У Великій Британії, на відміну від інших країн, надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти є впровадження нових педагогічних технологій, відхід від суто репродуктивної форми навчання. Освітня система цієї країни спрямована на врахування неповторної індивідуальності учасників навчально-виховного процесу, їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних особливостей і на формування особистості, здатної діяти у сучасному суспільстві [4].

Література

1. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2000. – 199 с.

2. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомир 2006. – 238 с.

3. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Черкаси, 2009. – 204 с.

4. Хижняк О. Використання позитивного досвіду Великобританії у підготовці майбутніх учителів в Україні // Порівняльно-педагогічні студії.– 2012. – № 1(11).

Іконнікова М.В.

*кандидат філологічних наук, доцент
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницьк, Україна*

ВПЛИВ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ

Термін «глобалізація» в його сучасному значенні вперше вжито в англійській мові в 60-і роки ХХ століття, однак до широкого наукового обігу він увійшов набагато пізніше. Незважаючи на те, що глобалізація ще не стала всеосяжним процесом і явищем, світ досить швидко інтегрується, а це потребує теоретичного осмислення в багатьох її аспектів. Основою глобалізації, на думку вчених, є англо-американська модель суспільства: економіки, політики, культури, освіти як невід'ємної частини суспільних відносин. Дослідники наголошують, що можливості глобалізації складно охопити в цілісному вигляді, тому англо-американська сутність глобальної конвергенції є більш очевидною, ніж процес конвергенції сам по собі [1, с. 98]. Варто зазначити, що за останні два десятиліття англійські країни внесли значні зміни в систему вищої освіти, культури, мови та стали глобальними центрами лінгвістики.

Основними проявами глобалізації в царині мови, на думку дослідників, є тенденція до світової універсалізації англійської мови, її широкого міжнародного розповсюдження насамперед як загальносвітової другої мови, а також збільшення кількості запозичень з англійської мови в інших національних мовах [2; с. 4]. Відтак англійська мова претендує на місце першої в історії людства єдиної глобальної мови міжнародного спілкування. Вплив англійської мови на інші мови світу, у тому числі й на українську, зумовлює стрімке збільшення кількості англійських запозичень, серед яких переважають термінологічні одиниці. Спостерігаються негативні тенденції звуження сфер використання національних мов, зокрема в науці, через брак термінології, що викликає природну стурбованість мовознавців, оскільки англійські запозичення не завжди є обґрунтованими та науково виправданими.

Попри значну кількість і високу якість досліджень із зіставного мовознавства, багато теоретичних та практичних проблем залишаються невіршеними. Мовні картини світу різних країн мають суттєві відмінності, оскільки їх формування відбувається під впливом різноманітних екстралінгвальних та інтралінгвальних чинників. Насамперед спостерігаються значні розбіжності на рівні терміносистем різних мов, де поряд зі спільними поняттями існують відмінності та концептуальні неузгодженості, незбіг семантичної структури та обсягу значення термінів, парадигматична асиметричність тощо. Особливо це впливає на якість перекладу спеціальних текстів, через відсутність в мові перекладу термінологічних конструкцій, які б могли достатньо точно описати терміни вихідної мови. Розбіжності у поясненні реалій дійсності за допомогою номінативних елементів, є однією з основних причин запозичення англійської термінології. Відповідно дослідження спеціальної (професійної) термінології у різних аспектах, виявлення відмінностей в системі понять певної галузі, що функціонують у відповідних мовних картинах світу, є

актуальними і потребують уваги філологів. Зіставні дослідження дають змогу встановити структурні та семантичні особливості, закономірності творення термінів у цих мовах, що сприяє вирішенню проблеми адекватного відтворення співвідносних понять в умовах відмінності терміносистем.

З урахуванням вищезазначеного актуалізується проблема підвищення якості професійної підготовки філологів, особливо перекладачів. Потребує удосконалення змістовий компонент філологічної освіти, зокрема забезпечення інтеграції загальнонаукових, професійних та спеціалізованих знань, а також широкого впровадження елективних дисциплін фахового спрямування. Досконале володіння рідною та іноземною мовами нині є недостатнім для якісного виконання філологом-перекладачем своїх професійних функцій. Важливе значення в контексті викликів лінгвістичної глобалізації має рівень розвитку мовної інтуїції, знання спеціальної терміносистеми, володіння мовними та комунікативними стратегіями і тактиками, мовною здогадкою. Збільшення у сучасній українській мові кількості слів, запозичених з англійської мови, насамперед у сфері термінології, зумовлює потребу їх всебічного дослідження з метою визначення ролі англійської термінології у формуванні терміносистем на сучасному етапі та оцінки інтенсивності і масштабів впливу англійської мови на українську. Завданням філологів-перекладачів є постійний контроль за мовною ситуацією, виявлення можливих негативних тенденцій та прогнозування наслідків впливу глобалізації на розвиток національної мови.

Вплив лінгвістичної глобалізації на розвиток прикладної лінгвістики зумовив розширення її напрямів (психо/нейролінгвістика, викладання мови, соціолінгвістика, прагматика, письмовий переклад, комп'ютерна лінгвістика, машинний переклад, корпусна лінгвістика, лінгводидактика, функціональна лінгвістика, конструктивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, етнолінгвістика, інтерлінгвістика, перекладознавство, транслітерування, зіставне мовознавство, контрактивна лінгвістика, конфронтативна лінгвістика, ареальна лінгвістика, лінгвогеографія, просторова лінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика, кібернетична лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика картографія, стилеметрія, документознавство тощо), що сприяло утвердженню її як самостійної галузі філологічної науки, набуттю статусу «мейнстріма», а відтак загострило потреби у фахівцях з прикладної лінгвістики.

В умовах глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, техніко-технологічних, культурно-освітніх процесів, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, активізації економічної, освітньої, наукової та культурної інтеграції України до загальноєвропейської і світової спільноти, актуалізується необхідність пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки філологів. Філолог сучасної доби повинен добре знати наукові основи, історію і методологію, тенденції в розвитку мови, усвідомлювати актуальні проблеми викладання мови, літератури, перекладу, місце цих навчальних предметів у системі знань

і людських цінностей. Вплив глобалізаційних процесів на професійну підготовку філологів зумовлює інтернаціоналізацією та універсалізацією освітніх процесів, дослідження яких вважаємо перспективами подальших наукових розвідок.

Література

1. Северинчик О. П. Україна в контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів : проблеми та перспективи / О. П. Северинчик // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Політологія. Соціологія. Право: зб. наук, праць. – Київ: ІВЦ “Політехніка”, 2009. – Вип. 2 – С. 96-103.

2. Алпатов В. М. Глобализация и развитие языков [Електронний ресурс] / В. М. Алпатов. – Режим доступу : <http://www.anti-glob.narod.ru>.

Кисленко Д. П.

*кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
інституту управління державної охорони
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна*

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СЛУХАЧІВ ІНСТИТУТУ УПРАВЛІННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОХОРОНИ УКРАЇНИ

З поширенням мережі Internet технології опрацювання інформації зазнало чималих змін. Ще зовсім недавно, комп'ютер без установленого набору програмного забезпечення був звичайною купою металобрухту. Нині, з появою хмарних технологій, звичайнісінький мобільний телефон з можливістю виходу в мережу допоможе вирішити складні задачі. Хмарні технології - це і браузерний інтерфейс поштової скриньки, і можливість створення та редагування офісних документів онлайн, і складні математичні обчислення, для яких потужності одного персонального комп'ютера недостатньо. Якщо коротко, хмарні технології - це такі технології обробки даних, у яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачу як онлайн-сервіси [1].

Питанням теорії використання хмарних технологій у освітньому процесі займалися такі вчені, як В. Биков, М. Жалдак, Л. Меджитова, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спірін та ін. Проблеми використання хмарних обчислень для організації тестування присвячені розробки Н. Морзе, О. Кузьминської. Створенню освітніх ресурсів у середовищі moodle на основі хмарної технології приділяють увагу у своїх роботах І. Войтович, В. Сергієнко та інші [2].

Враховуючі розвиток Internet технологій, комп'ютерної та мобільної техніки, з'являється потреба в застосуванні в освітньому процесі слухачів Інституту Управління державної охорони України (далі Інститут УДО України) хмарних технологій.

Загальною перевагою для слухачів Інституту хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з ПК чи ноутбука, але також з нетбука, смартфона, планшета, тому що головною вимогою для доступу є наявність Інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого серверу.

Очевидним є те, що сьогодні для переведення комп'ютерної інфраструктури в навчальних закладах в хмару є важливі аргументи.

Наприклад, стандартні програми, що широко використовуються в освіті (текстовий процесор, редактор електронних таблиць, графічний редактор, електронна пошта тощо) завжди будуть актуальними, тим більше при використанні хмар[3].

Переваги хмарних технологій для слухачів Інституту є:

- не потрібні потужні комп'ютери
- менше витрат на закупівлю програмного забезпечення і його систематичне оновлення
- необмежений обсяг збереження даних
- доступність з різних пристроїв і відсутня прив'язка до робочого місця
- забезпечення захисту даних від втрат та виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання, тестування он-лайн, відкритості освітнього середовища
- економія коштів на утримання технічних фахівців[4].

Найбільш поширеними у використанні є хмарні сервіси призначені для набуття навичок роботи з веб-сервісами та звичайними документами. Серед них розглянемо: 1. хмарна платформа Microsoft Live@edu[5], завдяки якій на основі хмарних технологій надається можливість вивчати на практиці відомі офісні додатки через web-браузер, при чому до сервісів даної платформи відносять електронну пошту, календар, веб-конференції (з можливістю відеозв'язку); віртуальну дошку; конструктор створення та підтримки веб-сайтів; можливість створення, редагування документів Word, Excel, PowerPoint. 2. Хмарна платформа Google Apps Education Edition[6], основними інструментами якої для використання студентами і викладачами є: електронна пошта Gmail (перевагами даного сервісу є підтримка текстового та голосового чату Google Talk, а також відеочату); календар Google; диск Google – сховище для зберігання власних файлів та можливістю настройки прав доступу до них; Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць і презентацій з можливістю надання прав спільного доступу декільком користувачам; сайти Google – інструмент, який дозволяє створювати сайти за допомогою встроєних шаблонів.

Також набувають все більшої популярності хмарні сервіси, за допомогою яких надається можливість розробляти власні або

використовувати існуючі тести. Прикладом такого сервісу для швидкої та якісної розробки власних тестів є OpenTest [7], який надає можливість безкоштовно обслуговувати (у режимі Lite) близько 100 студентів на місяць з одним адміністратором тесту.

За допомогою хмарних технологій науково-педагогічні працівники та слухачі зможуть ознайомлюватися з нормативно правовими документами МОН України, УДО України та Інституту УДО України, розкладами навчальних занять, онлайн лекції, з темами магістерських робіт, науковими конференціями, тестовими завданнями, завданнями для самостійної роботи, питаннями до підсумкового контролю та останніми новинами.

Отже, виходячи з вище наведеного, можемо дійти висновку, що використання хмарних технологій в освітньому процесі є необхідною потребою для слухачів Інституту УДО України. Це дозволить вирішити проблему забезпечення рівного доступу до якісних освітніх ресурсів як на заняттях, так і на самостійних заняттях.

Література

1. Хмарні технології: концепція, переваги й ризики використання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=3016
2. Вакалюк Т. А. Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Острог, 1-2 листопада 2013 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2013. – С. 97–99.
3. Федор Л. М. Хмарні технології в освіті. Новітні тенденції у створенні презентацій. Чернівці, Чернівецька гімназія № 5 Чернівецької міської ради, 2014, 12 ст.
4. Літвінова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи Україна, м. Київ, Методичний центр інформаційних технологій в освіті.
5. Подготовка учащихся к будущему [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://www.liveatedu.com>.
6. Google Apps для учебных заведений [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : www.google.com/enterprise/apps/education/products.html.
7. Онлайн система тестирования [Електронний ресурс]. – Режим доступа : URL: www.opentest.ru.

Кічула М.Я.

кандидат педагогічних наук, доцент

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

ХОЛІСТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Аналізуючи міжнародні дослідження в галузі освіти, польські вчені прагнуть знайти відповідь на дуже важливе сьогодні питання: які освітні завдання впливають із очікуваних змін, що відбуваються у XXI столітті.

Найбільш вдало, на наш погляд, формулює судження щодо комплексного підходу до цілей, вмісту, методів, організації і засобів навчально-виховної роботи Ф. Березніцкий. «Школа майбутнього, – писав польський фахівець, – має відповідати потребам сучасності з точки зору реалізації її функцій: освітньої, виховної, діагностичної і опікунської. Доктрина адаптивної освіти має бути замінена на доктрину творчої освіти. Неможливо досягти поставленої мети без створення нової педагогіки і, перш за все, психодидактики творчості. У цьому процесі необхідна участь як теоретиків, так і практиків» [1, с. 39].

Освіта та виховання учнів не може обійтися без оцінювання, як органічної частини процесу навчання і певного ідеологічного ґрунту, що впливає на якість освіти. Тому вчені, визначаючи мету оцінювання з огляду вартісних орієнтацій, опираючись на найважливіші чинники (наприклад, всебічний розвиток учнів), здійснюють моніторинг методів, які б сприяли не лише реалізації визначеної мети, а й співпрацювали з обраною системою вартості. Деякі науковці поєднують ці три підходи в оцінюванні і називають його стратегічним. Відтак, новим методом оцінювання, котре витісняє аналітичне, стає «холістичне оцінювання» («holistyczne ocenienia»), що використовується лише у польській школі [4].

На сучасному етапі розвитку освіти дане питання викликає до себе значний інтерес науковців, оскільки опираючись на холістичний підхід в оцінюванні можна визначити не лише якість одинарних елементів (знання і вміння учнів), але й спосіб їх структуризації. Так, наприклад, при аналітичному оцінюванні формуються критерії, що беруть до уваги якість виконаних завдань. Відтак, критерії незалежні одне від одного і відповідають певній оцінці. А тому, трапляється, що частина завдання виконана, і за це можна виставити оцінку, проте загалом проблема чи вправа залишається нерозв'язаною. У холістичному підході критерії формулюються універсальніше, тобто так, щоб вони сприяли або наближували до вирішення проблеми. Це означає, що виставлення такої оцінки інформуватиме про якість виконання завдання. А тому потрібно бачити повністю вирішену задачу, а не її окремі аспекти (фрагменти). Отож, схема оцінювання в холістичному підході повинна бути описовою і вказувати на різноманітні методи вирішення проблеми, спираючись на критичні зауваження [4, с. 19].

Беручи до уваги складність холістичного підходу в оцінюванні, доречним є визначення його переваг і недоліків. Передусім зазначимо, що холістичний підхід дозволяє встановити рівень засвоєних учнем знань та ступінь їх застосування, поєднуючи набуті знання і вміння між собою.

Інформація, що отримана в результаті холістичного підходу, має вартісний характер, оскільки відображає вміння учня застосувати свої знання. У випадку вдалого використання різних елементів знань кінцевий ефект чи результат може мати вищу якість, ніж на те вказувало аналітичне оцінювання. Адже учень самостійно обирає відомості і застосовує свої найкращі вміння для розв'язання поставленої проблеми. Натомість аналітичне оцінювання використовується лише при розв'язанні складних тестових завдань.

Холістичне оцінювання, без сумніву, є міцною ланкою внутрішнього оцінювання, адже воно відповідає індивідуальним вимогам конкретного педагога до конкретного студента [2]. Варто врахувати й те, що в цьому аспекті є свої недоліки, бо наприклад холістичний підхід лише тоді містить цінну інформацію, коли його застосовує один викладач щодо одного предмету. Порівняння оцінок педагогів у такому випадку неможливе, оскільки таке оцінювання залежить від способу розуміння критеріїв, від індивідуальних професійних якостей вчителя, що не піддаються повній уніфікації. У випадку використання холістичного підходу в зовнішньому міжнародному оцінюванні, воно матиме ризиковий характер, адже важко буде, а то й взагалі не вдасться стисло встановити, уніфікувати критерії і запити різних педагогів [3].

Говорячи про холістичне оцінювання як елемент підвищення якості освіти потрібно пам'ятати, що остання, у процесі євроінтеграції, виступає важливою суспільною, культурною й економічною інвестицією. Вона є основним інструментом, що сприяє підготовці індивіда до життя у безперервно мінливому світі. А тому освітня політика України повинна старанно і конструктивно запроваджувати зміни, що сприятимуть наближенню української освіти до стандартів інших країн, а також до запитів сучасного світу, а понад усе – потреб молодих людей.

Література

1. Bednarek, K. Utracone mierzzenia / K. Bednarek, C. Lempa // Regionalny ośrodek Doskonalenia Nauczycieli «WOM». – Katowice, 2009. – S. 197–204.
2. Niemierko, B. Pomiar wyników kształcenia / B. Niemierko – Warszawa : WsiP, 1999. – 312 s.
3. Strożyński, K. Ocenianie umiejętności polonistycznych – podejście analityczne i holistyczne / K. Strożyński // Język Polski w Szkole Średniej. – 2000/2001. – Nr. 1. – S. 65–70.
4. Ziemnicki, S. Ocenienie po nowemu / S. Ziemnicki // Nowe w Szkole. – 1999/2000. – Nr. 1. – S. 17–22.

Ковтун О.В.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології
навчально-наукового гуманітарного інституту,*

АКТИВНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ІНЖЕНЕРНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта повинна забезпечити майбутніх фахівців систематизованими знаннями, ключовими та професійними компетентностями для подальшого їх ефективного використання у професійній діяльності. Проте найсучасніші педагогічні технології, засоби і форми навчання не забезпечать високої ефективності навчально-пізнавальної діяльності студента, якщо він не займе активну особистісну позицію, а його пізнавальна діяльність не буде вмотивованою і цілеспрямованою. У цьому зв'язку активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхнє занурення в активну професійно-спрямовану навчальну діяльність є домінуючими напрямками вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти.

Проблемі підготовки фахівців у вищих закладах освіти присвячено роботи Л. Барановської, Є. Барбіної, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Е. Лузік, Н. Ничкало, В. Семиченко та ін. Вивчення праць дослідників і спостереження за навчальним процесом переконали в необхідності використання «спеціального набору» форм, методів, прийомів, способів і засобів навчання, який максимально стимулював би пізнавальну активність і самостійність студентів, формував би готовність до діяльності, розвивав би природні здібності (С. Максименко). У педагогіці під активним навчанням розуміють таку організацію і ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів (В. Кругликов). А під методами активного навчання – сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу і створення спеціальними засобами умов, що мотивують студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

Відмінністю активних методів навчання від традиційних є те, що вони сприяють активізації мислення студентів. На думку А. Вербицького, саме активне навчання формує у студентів пізнавальну мотивацію, але мова повинна йти не про «примус» до активності, а про спонукання до неї; необхідно створити дидактичні й психологічні умови породження активності особистості в пізнавальній діяльності [1, с. 52]. Таким чином, як уважає учений, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечують породження пізнавальних

мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Оскільки йдеться про мовну підготовку студентів, передбачається їхнє залучення до професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності. Навчально-мовленнєва діяльність як педагогічний феномен знайшла багатоаспектне відображення у працях науковців (А. Богущ, І. Зимня, Б. Лапідус, І. Рахманов, С. Фоломкіна). Активізація навчально-мовленнєвої діяльності студентів повинна відбуватися на таких принципах: мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, ситуативності, новизни, індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту (Б. Могилевич).

Аналіз теоретичних засад проблеми та спостереження за практичним навчальним процесом дозволили дійти висновку про необхідність проведення системної роботи з активізації професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності майбутніх інженерів на заняттях мовного циклу. Заняття, що покликані активізувати навчально-мовленнєву діяльність студентів, характеризуються такими ознаками: проблемністю (введення студента в проблемну ситуацію, для розв'язання якої йому необхідно активно формувати нові знання і вміння); адекватністю навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності характеру майбутніх практичних (професійних) завдань і функцій студентів, тобто здійснення контекстного навчання; взаємонавчанням (стрижневим моментом багатьох форм проведення занять із застосуванням методів активного навчання є колективна діяльність і дискусійна форма обговорення); індивідуалізацією (організація навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студента). Ознака також передбачає розвиток у студентів механізмів самоконтролю, саморегулювання, самонавчання; дотримання принципу дослідження проблем і явищ (дозволяє забезпечити формування початкових навичок, необхідних для успішної самоосвіти, заснованої на вмінні аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до використання знань і досвіду); безпосередності, самостійності у взаємодії студентів із навчальною інформацією (педагог не «фільтр», що пропускає через себе навчальну інформацію, а помічник, бере участь у процесі взаємодії студентів із навчальним матеріалом, в ідеалі викладач стає керівником їхньої самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва); мотивації (використовуються такі мотиви: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив).

Описані характеристики заняття вимагають занурення студентів у різноманітні методи активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності. З-поміж них виокремлюємо імітаційні (ігрові та неігрові) методи, що базуються на імітації професійної діяльності, і неімітаційні. В системі інженерно-технічної освіти доцільне залучення студентів до таких ігрових імітаційних форм: ділові, рольові та бліц-ігри, ігрові ситуації, імітаційні моделі. Серед неігрових імітаційних виокремлюємо

аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, вправи, виконання індивідуальних завдань тощо. Серед неімітаційних найбільшого застосування набувають метод проектів, заняття з використанням інформаційних технологій, виїзні заняття, а також різноманітні інтерактивні форми навчання: робота в парах, у малих групах, дискусії, мозковий штурм, інтерв'ю, круглий стіл тощо.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

Kozhukhar O.O.

викладач іноземної мови

Автотранспортний коледж ДВНЗ

«Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

THE ADVANTAGES OF THE INTERNET FOR IMPROVING ENGLISH

The importance of the Internet grows rapidly in all fields of human life, including not only research and education but also marketing and trade as well as entertainment and hobbies. This implies that it becomes more and more important to know how to use Internet services and, as a part of this, to read and write English.

Generally speaking, English is the universal language on the Internet, but it has no official status, and it will never have. The reasons for the position of English are the imperialism and economical and political importance of English-speaking countries.

When a language has got the position of a universal language, the position tends to be affirmed and extended by itself. Since "everyone" knows and uses English, people are almost forced to learn English and use it, and learn it better. Traditionally we begin learning English at school. Pupils need text books, work books, books for extra reading, exercise books and other special things for successful learning. At school children are taught by teachers in the classrooms. They begin their learning from the alphabet and day by day they improve their reading, writing and learn different grammar rules. Pupils need to do a lot of homework as they have English lessons at schools almost every day. Sometimes students have to write reports and do special tasks so they need extra literature. Some years ago they had to go to the libraries or buy books to look for useful information and exercises; today Internet makes this work easier. Today we can

find all necessary books on the Internet sitting in front of your computer in your favorite armchair.

Now we can find dictionaries and on-line translators on the Net. The information will be set in a more organized way so it will make your translation better and you will be able to do more work than if you use a paper version.

At present, Internet resources are also widely used, for example, teachers often send tasks to their pupils in the electronic diaries and students send their homework on the Net. So they save time and do not have to carry all these books and exercise books to school. It is really convenient for teachers and pupils that some tasks can be checked on-line, but quite recently teachers spent hours checking students' mistakes. All these things facilitate the access to resources for learning English.

People who never learnt English at school or those who want to improve their language decide to enter some courses. Traditionally courses work two or three times a week and last about four hours. You need a lot of time to get to the place where you have courses. It is rather hard for grownups to study after working day. In this way Internet can also help you. First you need is to find a suitable course, register there and begin to study at home any time you can. During your on-line course you will be sent tasks on electronic mail, you will do them and send back to your teacher. Doing such courses will help you to become more disciplined and teach you not to miss lessons. It is a good way of learning English for beginners.

Many people prefer learning English individually, so they need personal teachers or tutors, furthermore, they want an English-speaking person to teach them. It is far more difficult to find such teacher in Ukraine, but in the Internet you can do it. You can connect with native speakers all over the world and have on-line lessons.

If you have enough money you can also go to another country where you will improve your language. There you can learn more about traditions and customs of the country. Travelling is rather expensive and needs a lot of time. In this case Internet will help you again. You can visit a lot of countries virtually: watch films, read articles or talk with those who live in the country.

Another popular way of learning the language is listening to English songs. To develop memory teachers make their students to learn poems by heart. Students rarely learn special words of popular hits and songs, but anyway they remember them. If we like the song we want to listen, remember and sing along. Internet gives us an opportunity to find the audio file, original lyrics and a translation of the song for a better understanding. The idea of learning English, while you are singing, is good only if you know at least a little English. Learning by listening to songs in English is useful and effective.

English learners have a big advantage: Hollywood is in America and it makes English-language movies. So, if you know English and you like movies, why not watch movies in English? You can have fun and, at the same time, pick up a lot of English. Getting movies in English may be a problem if you are not in an

English-speaking country. Most stores will have only movies dubbed in the local language. But it is possible to download any film you like from a specialized website such as: engcd.com. Watching movies, you learn how to speak English. If you listen to Americans or Britons speaking English, you can learn to speak like them, but actors talk fast. This is one big problem with movies: they are much more difficult to understand than books, but films with Ukrainian, Russian or English subtitles help you to avoid this problem and get the information better.

You can greatly improve your vocabulary by reading books, looking up words in your dictionary and repeating them. You can easily find vocabularies and all the books you want in the Internet. A lot of people prefer using the Internet instead of going to the library or looking for them in the shops. Internet, as we see, gives us a great opportunity to learn and improve our English in many different ways.

The Internet not only means that we can communicate with loved ones but also with complete strangers. By using 'chat' services it is possible to meet and exchange ideas with people from all over the world. It is sometimes unbelievable to think that the person we are writing to may be thousands of miles away living in a completely different culture and climate with a way of life that is nothing like our own. Of course to be able to do this we must speak the same language and that is why most communication on the Internet is usually in English. Luckily there are many ways how to learn English on the Internet.

In conclusion, I can say that Internet has increased the progress in the learning process and spread abilities of studying a foreign language.

References

1. Brown, H. Douglas. 2000. Principles of language learning and teaching. NY: Longman.
2. Crystal, David . " The Cambridge Encyclopedia of Language, second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
3. Crystal, David " Language and the Internet. Cambridge University Press,2001."
4. Bernard, M.R. " Preserving Language Diversity. Computers can be a tool for making the Survival of Language Possible. Cultural Survival Quarterly , 1992."
5. Castells, M " The rise of the Network Society. Malden: Blackwell, 1996"
6. Craddol, D " The Future of English. London : the British Council, 1997"
7. Crystal, David " English as a global language. Cambridge,1997"
8. Jenkins J. English as a Lingua Franca / J. Jenkins // JACET 47th Annual Convention. — Waseda University
9. McPherson, D. "EFL and the Internet: a Workshop for Teachers, 2001
10. Robinson-Stuart, Gail and Nikon, Honorine. 1996. Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. Modern Language

11. Seidlhofer B. A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'? Council of Europe. — 2003

12. Ting Toomey, Stella. 1999. Communicating across cultures. Guilford Publications

Король Л.П.

*викладач кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації, аспірантка,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

ЗНАННЯ, ВМІННЯ ТА НАВИЧКИ ДИПЛОМОВАНИХ ІНЖЕНЕРІВ БАКАЛАВРІВ У ВНЗ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Аналіз матеріалів з теми дослідження свідчить про те, що акредитовані інженерні та технічні програми в Великій Британії базуються на сукупності вмінь, знань і навичок необхідних для професійної компетентності інженера. Для кожної кваліфікації та освітнього рівня ці компетентності є різними.

В той же час Радою інженерів Великобританії виділено шість ключових контекстів, в яких інженер з відповідним дипломом повинен опанувати необхідні знання, вміння та навички. Схарактеризуємо найбільш важливі:

- Точні науки і математика (позиціонуються як два компоненти основи інженерної справи).

- Інженерний аналіз (під цим поняття мається на увазі використання інженерних концепцій та інструментів для розв'язання інженерних проблем).

- Дизайн (створення та розвиток економічно конкурентоспроможного продукту, процесу або системи, які відповідали б певним вимогам або потребам).

- Економічний, правовий, соціальний, етичний та екологічний контекст

- Інженерна практика (мається на увазі практичне застосування інженерних вмінь та навичок, поєднуючи теорію та досвід).

- Додаткові загальні навички [2]

Спеціалісти зі ступенем бакалавра повинні оволодіти ноу-хау (вмінням використовувати набуті знання та навички щоб діяти інтуїтивно, правильно та ефективно) необхідними для використання технологій з метою розв'язання технічних проблем, а також для підтримки та керування існуючими технологіями, іноді в багатопрофільному інженерному середовищі [1]. Для цього випускник бакалавр за акредитованою програмою повинен опанувати такі комплекти знань вмінь та навичок.

Точні науки і математика:

Випускник інженер повинен *знати* та розуміти наукові принципи, що лежать в основі сучасних технологій та їх еволюцію, а також математику, особливо статистичні методи.

Інженерний аналіз:

Дипломований інженер повинен *вміти*:

- застосовувати кількісні методи для розуміння як працюють системи та компоненти;
- використовувати результати інженерного аналізу для розв'язання інженерних проблем;
- застосовувати інтегрований або системний підхід до інженерних проблем за допомогою ноу-хау актуальних технологій.

Дизайн:

На цьому освітньо-кваліфікаційному рівні інженер повинен:

- бути в курсі потреб бізнесу, споживача або користувача, включаючи такі аспекти як технічні характеристики, естетика та соціальний контекст;
- вміти визначати проблему, в тому числі й певні присутні обмеження технічного або екологічного характеру, беручи до уваги питання безпеки, ризиків, охорони здоров'я, етичності тощо, а також міжнародні стандарти та практики;
- чітко планування всього процесу, прораховуючи фактори, що впливатимуть на вартість та потенціальну цінову політику;
- вміти пояснювати свої ідеї аудиторії незалежно від ступені її технічної підготовки.

Економічні, правові, соціальні, етичні та екологічний контекст:

Випускники інженери повинні чітко усвідомлювати обмеження, що впливають на їхню роботу, включаючи:

- потребу в високому рівні професіоналізму та етичності;
- знання та розуміння економічного та соціального контексту інженерної діяльності;
- знання та розуміння маркетингових прийомів необхідні для успішного виконання інженерного завдання;
- усвідомлення юридичних вимог щодо інженерної діяльності, включаючи права на інтелектуальну власність, трудове законодавство, кодекс охорони праці і здоров'я, юридичну відповідальність на виробництві тощо.

Інженерна практика:

Сюди включаємо такі знання, вміння та навички:

- розуміння контексту застосування знань та вмінь інженера;
- знання характеристик конкретних матеріалів, обладнання, процесів або продуктів;
- вміння використовувати технічну літературу;
- розуміння ролей всередині команди інженерів та вміння працювати як член такої команди.

Додаткові загальні вміння:

Випускники інженери також повинні набути певні додаткові вміння та навички, які були б при нагоді в дуже різних ситуаціях, такі як тайм менеджмент, вміння планувати самоосвіту, ініціативність та відповідальність [3].

Література

1. Accredited Course Search (ACAD) [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.engc.org.uk/education-skills/course-search/acad/>
2. Education & Skills [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.engc.org.uk/education-skills/>
3. Стандарт професійної інженерної компетенції для Великобританії. – Лондон : Інженерна Рада, 2016. – 40 с. – (Нормативні директивні правові документи)

Крамаренко А.М.

доктор педагогічних наук, професор

кафедри початкової освіти

Бердянський державний педагогічний університет,

м. Бердянськ, Україна

СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В минулі історичні епохи, коли перед людьми виникали загрози їхньому існуванню, вони знаходили принципово нові засоби ліквідації таких загроз. Останніми роками багато видатних учених (О. Вознюк, В. Кремень, В. Лутай та ін.) вважає, що суттєво новою парадигмою діяльності людства має стати система принципів синергетики.

Термін “синергетика”, який виник для визначення міждисциплінарного наукового напрямку, що досліджує процеси хаотизації та самоорганізації у складних фізичних, хімічних, біологічних системах, завдяки зусиллям популярної школи І. Пригожина та його колег з Брюссельського університету, набуває значного поширення. З точки зору І. Пригожина, саме синергетика здатна виконувати функцію нового світоглядного принципу. Автор “Філософії нестабільності” та “Порядку із хаосу” (разом із І. Стенгерс) доводить, що ідея становлення впорядкованості структур через хаос, біфуркаційні зміни, мінливості, випадковості та нелінійності дає змогу створити каркас адекватного сучасності парадигмального світорозуміння,

визначає методологічний зміст науки, яка вже, за І. Пригожиним, не є ані матеріалістичною, ані редукціоністською, ані детерміністською [4, с. 360].

Принципи синергетики однаково притаманні і гуманітарному, і природничому пізнанню, а найперше – наукам про життя. Нині усвідомлюється принципова неможливість нехтувати роллю людини як спостерігача та інтерпретатора експерименту, тобто актуальним є лише цілісний підхід: природа і людина. Синергетика спирається на сучасні математичні методи і являє собою далекосяжне узагальнення дарвінізму, її, по суті, можна назвати “еволюційним природознавством” у широкому розумінні. Від буття до становлення – саме такою є, згідно з І. Пригожиним, орієнтація нової наукової парадигми, в контексті якої акцент переноситься з вивчення інваріантів системи, станів рівноваги на вивчення станів нестабільності, механізмів виникнення нового, породження та перебудови структур [4].

Причому, зазначає В. Лутай, оскільки нині існує загроза знищення організації всієї нашої планетарної системи, то найважливішого значення для всього людства набуває саме систематичне розроблення й упровадження в життя синергетичної парадигми задля її виживання. Найважливіший прорив цієї парадигми в розробленні такої методології, зазначає вчений, – те, що в ній розкриті механізми, які зумовлюють наявність двох основних форм зміни якості складних відкритих систем. Перша – швидке біфуркаційне руйнування всієї структури системи, а друга – еволюційний процес зміни якості систем вищих форм організації. Він зазначає, що розв’язання проблеми виживання суспільства можливе лише за умов другої форми її розвитку [2, с. 48].

І. Предборська, наголошуючи на філософському осмисленні освіти, розглядає людину з погляду синергетики як самодостатню істоту, яка перебудовує сама себе в напрямі гармонізації відносин на осі Людина – Всесвіт. Як і будь-якій відкритій системі, людині не можна нав’язувати шляхи розвитку, вона сама обирає свій шлях [3, с. 38]. Одні з найвідоміших синергетиків С. Курдюмов та О. Князева наголошують на тому, що в нашу добу світової екологічної й соціальної кризи, яка дедалі поглиблюється, у людства немає часу “намацувати” оптимальну організацію світу методом спроб і помилок. Треба чітко розуміти механізми самоорганізації складних систем і знати еволюційні правила заборони, щоб забезпечити майбутнє людства [1, с. 3].

Особливу увагу слід звернути на те, що в наш час відбувається становлення нових систем упорядкування. Перша – це прискорений динамізм глобальної системи організації діяльності всього людства. Друга, ще вищого рівня, – антропологічна система взаємодії людства з природою. Кожна з них потребує обов’язкової суттєвої реорганізації своїх підсистем. Без цієї реорганізації і людство, і майже все живе на землі буде знищене. Причому загострення глобальних проблем, наголошує В. Лутай, свідчить про те, що стихійно-синергетична тенденція розвитку людства й нашої планетарної системи минулої епохи вже недостатні для їх виживання [2, с. 48–49]. Тому

найважливішим для всього людства стало значне прискорення темпів вирішення цих завдань, розроблення загальних філософських принципів виживання, які б оптимізували розв'язання суперечності між протилежними тенденціями. Ідея такого розв'язання міститься в назві концепції ООН “Про сталий розвиток”, яку рекомендовано всім країнам світу. Але тільки в синергетиці розкриваються глибинні механізми стало-змінної організації діяльності сучасного людства, які дають можливість оптимізувати розв'язання цієї суперечності.

Не дарма на початку ХХ ст. В. Вернадський уперше сформулював твердження про те, що людина перетворюється на основну геологоперетворювальну силу планети і, щоб забезпечити своє майбуття, їй слід узяти на себе відповідальність за подальший розвиток біосфери й суспільства, який можливий тільки за умови сталого розвитку суспільства.

Отже, конструктивним напрямом стратегії подолання глобальної кризи цивілізації та забезпечення її подальшого сталого розвитку у цілому та формування майбутніх фахівців, зокрема, є концепція цілеспрямованого становлення ноосферної цивілізації.

Література

1. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
2. Лутай В. Про філософсько-синергетичну парадигму українського “руху на випередження” / Владлен Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 45–53.
3. Предборська І. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / Ірина Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 37–40.
4. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс / пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

Кучай Т.П.
доктор педагогічних наук, доцент,

*професор кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА – ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Основою навчання є самоосвіта. І якщо існують відповідні засоби й сприятливе довкілля для самоосвіти, то навіть посередня особа виявлятиме ентузіазм й охоту до навчання впродовж життя. Нова еволюція під гаслом самостійного навчання та праці передбачає взяття під контроль власного життя [1].

Відповідно до вимог Болонського процесу, організація самостійної роботи студентів, виступає як провідний принцип побудови навчального процесу у ВНЗ. Формування умінь самостійної роботи студентів повинно здійснюватися у всіх формах навчального процесу (лекціях, семінарських, практичних, лабораторних роботах, а також у позааудиторних формах занять) і на всіх етапах, оволодіння знаннями, уміннями, навиками, включаючи і їх застосування [2, 91-97].

На наш погляд, у навчанні щоразу більше домінуватиме самонавчання: коли особа сама спрямовуватиме себе на результат і досягатиме його.

Самонавчання особливо актуальне у зв'язку з розвитком нових форм освітнього процесу: екстернату, дистанційного керування, системи неперервної освіти для дорослих.

Самостійна робота для студентів виявиться результативною і приносить помітний саморозвиток в тому випадку, якщо при будь-якій формі її виконання, що переробляється студентом інформація перетворюватиметься на знання, а знання у свою чергу створюватимуть нову інформацію; по формулі (інформація – знання – інформація). Саме у цьому полягає соціальна функція індивідуальної пізнавальної діяльності. До реалізації цієї функції потрібно цілеспрямовано готувати майбутнього фахівця. Кожному кваліфікованому викладачеві добре відомо, що самостійна робота студентів найважливіший засіб підвищення якості підготовки фахівців, здатних науково мислити і самостійно вирішувати творчі завдання. Проте добре організована самостійна робота студентів неможлива без ретельного відбору навчального матеріалу, його систематизації і відповідної наукової обробки.

В основі навчального процесу лежить принцип планування всього навчального часу студента, включаючи не тільки обов'язкові заняття за розкладом, але і самостійну роботу студентів. Це координується такими документами, як навчальний план і графік навчального процесу.

Планування самостійної роботи студентів безпосередньо пов'язане з аналізом бюджету часу. Необхідно чітко визначити час, що фактично

витрачається на різні види навчальних занять. Слід забезпечити виконання в строк всіх завдань, що виділяються кафедрами, з тим, щоб у студентів створювалася повна впевненість у тому, що при систематичній роботі вони зуміють виконати всі завдання.

Трампліном до розвитку творчості служить підготовча і освітня самостійна робота студентів, що направляється викладачем. У творчій самостійній роботі студентів також основну роль грає тісний контакт викладача і студента. Незаперечним фактом є те, що викладач може навчити конкретній справі, якщо сам є всебічно розвиненою особистістю.

Творча самостійна робота студентів – основна сполучна ланка між ВНЗ, наукою і виробництвом [2, 91-97].

Окрім базових знань і вмінь дитина має навчитися, по-перше, здобувати самостійно знання, працювати самостійно з різними джерелами інформації, а по-друге, що дуже важливо, розвивати свої творчі здібності. Здатність до творчості як якість людини дає їй можливість знаходити нестандартне розв'язання ситуацій, нешаблонно та критично мислити, швидше адаптуватися до реалій сучасного життя, захищати свої ідеї, погляди, принципи. Окрім цього творчість має високий психореабілітаційний ефект, а отже, оберігає людину від стресів. Творчий підхід як ніщо інше дозволяє людині сповна зреалізуватися у житті, особливо з умовах сучасного світу [3, 79-86].

Завдання фундаментальної освіти - створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення, освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини.

Література

1. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М. Олійник. - Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
2. Прядехо А.Н. Самостоятельная работа студента как дидактическая проблема // Научно-теоретический журнал МСАО им. Я. А. Коменского. Славянская педагогическая культура №6, 2007.– С.91-97.
3. Сисоева С.О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал.– Харків: НТУ „ХПІ”.– 2008, №.– С.79-86.

Кучай О. В.

доктор педагогічних наук,

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ПЕРЕДОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Інтеграція в європейський освітній простір потребує впровадження в навчальний процес вищої школи новітніх методів, що засновані на використанні ІКТ. Одне з основних завдань системи освіти нині полягає в наданні кожній людині вільного й відкритого доступу до отримання знань з огляду на її потреби, здібності та інтереси. Для вдосконалення процесу навчання варто використовувати такі потужні технології, як «хмарні технології», що, підтримуючи традиційні форми навчання, становлять новий етап у розвитку освіти, слугують економічно вигідним, ефективним і гнучким способом задоволення потреб тих, хто навчається, в опануванні нових знань. За допомогою наявних технологій та інструментарію можна створити локальну «обчислювальну хмару» для навчального закладу, щоб використовувати її ресурси відповідно до сучасних вимог освіти.

Хмарні технології вносять суттєві зміни у процес вивчення будь-якої дисципліни, забезпечуючи оптимізацію збору, збереження, пошуку, опрацювання та представлення інформації, при цьому не потребуючи внесення змін до навчальних планів закладів освіти [1].

Хмарні технології дозволяють створювати віртуальні навчальні аудиторії, у яких проводити on-line заходи: лекції, семінари, лабораторні роботи, конференції, що сприяє оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Крім того, можливість отримувати завдання, обговорювати їх, доступ до наукової літератури, організація дистанційного навчання – все це сприяє вдосконаленню процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів [2].

Хмарні технології допомагають організувати навчання у підготовці вчителів початкових класів; мають особистісну орієнтованість, портативність і мобільність засобів навчання; високу інтерактивність навчання; розвинені засоби спільної роботи; неперервний доступ до навчальних матеріалів. Хмарні технології варто використовувати в навчанні як для безпосередньої його організації, так і для інтеграції різноманітних технологій у мережі з метою посилення форм і методів взаємодії між викладачами й студентами, студентів між собою, застосування студентами ресурсів єдиного інформаційного простору системи вищої освіти [3].

Саме хмарні технології, що є нині передовими технологіями інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструмента інформатизації вищої освіти [4], оскільки необхідність формування в молодого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного

мислення, адаптації й орієнтування в інформаційно-насиченому просторі породжує кардинально нові вимоги до змісту освіти. Педагог, використовуючи хмарні технології в своїй професійній діяльності, повинен володіти рисами випереджального навчання, мати проєктивний, інноваційний характер; зважати на системність й інтегративність розвитку сучасної науки; формувати сталі моделі майбутнього на засадах власної креативності, культури, толерантності у взаєминах і внутрішньої духовності; спрямовувати на дієві стратегії самореалізації людини, ефективно розв'язувати наявні та потенційні проблеми.

Отже, використання хмарних технологій означає еволюційний крок у наданні навчальному процесові більшої гнучкості, відкритості й мобільності.

Література

1. Архипова Т. Л. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах / Архипова Т. Л., Зайцева Т. В. // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 72.
2. Денисова Л. В. Хмарні технології в освітньому процесі вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту: стан питання та перспективи застосування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=779
3. Яцько О. М. Хмарні технології у навчання інформатики майбутніх економістів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper/downloadSuppFile/62/46>
4. Шишкіна М. П. Сучасні тенденції формування і розвитку науково-освітнього середовища вищого навчального закладу / Шишкіна М. П. // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С 7-8.

Ляшенко Р.О.

здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

ПОНЯТТЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення проблеми особистості та шляхів її становлення є принципово спорідненим з розумінням різних філософськими концепцій. Так, для кращого розуміння поняття „особистість” доцільно розглядати його через розкриття поняття „Я-концепції”. Останнє є вужчим за поняття „особистість”, і при його визначенні в структурі особистості необхідно враховувати особливості її функціонального навантаження і змістову своєрідність. Я-концепція виступає в цьому плані як свого роду інтеграл індивідуальних, особливих, суб’єктно-діяльнісних характеристик. Розвиток особистості залежить від Я-концепції, що містить інтегральну оцінку особистістю власних здібностей, бажань, резервів, можливостей, способу своєї об’єктивізації (життєва перспектива, сенс життя, мета далека і близька). „Я” концепція щодо професійної діяльності, „Я” ідеальне в професійній діяльності. За ствердженням психологів, за допомогою самосвідомості особистість сприймає, вибудовує багаточисельні образи самої себе у різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми, на основі яких формується цілісне утворення – поняття власного „Я” як суб’єкта, відмінного від інших [3, с. 30].

Внаслідок залучення до діяльності стосовно самоідентифікації людина набуває розвинені механізми рефлексії, позитивну „Я-концепцію”, яку можна частково операціоналізувати через особистісну спрямованість, що у цей час повинна бути подана гуманістичним типом з індивідуалістичною акцентуацією. При цьому ставлення особистості до себе й іншого, суспільства, оточення є позитивним. Людина сприймає і себе й інших такими, якими вони є, і все ж у суперечливих ситуаціях вона схильна віддавати перевагу власним інтересам, потребам, бажанням [1].

Розвинена особистість усвідомлює себе. Суб’єктивно для індивіда особистість є його «Я», система уявлень про себе, що підтверджує себе у процесах комунікації та діяльності. Предметом самосприйняття і самооцінки можуть стати певні сторони особистості, її виявлення. Розвиток особистості передбачає її безперервну еволюцію як єдиного цілого. Крім того, людина може впливати на еволюцію своєї особистості.

Згідно з поглядами Р. Мея [2], обов’язковою умовою існування особистості, першим складником цього поняття є воля, що виражається у вмінні брати відповідальність за вчинки й за кінцевий підсумок власного життя. Крім цього дослідник виділяє індивідуальність – здобуття людиною свого істинного Я за допомогою свідомості й прийняття; соціальну інтегрованість, що виражається у звільненні від почуття неповноцінності для досягнення соціально корисного результату й уміння брати на себе соціальну

відповідальність; духовну напруженість, що нерозривно пов'язана з поняттями волі, автономії й моральної відповідальності, яка відбиває суперечливість природи людини. Внутрішня напруга призводить особистість до безперервної роботи духовного начала, до усвідомлення своєї духовності й підтримання стійкої духовної напруги, характерної природі людини, її здібності до трансцендентності, виходу за межі власного Я.

Література

1. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 1999. – № 1.
2. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей – М., 1994.
3. Пилиповский В.Я. Вступительная статья // Р. Бернс. Я-концепция и воспитание. – М., 1985.

Марусинець М.М.

*кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ В УКРАЇНСЬКІЙ І НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ: ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

На сучасному етапі розвитку лінгвістичних досліджень перспективним видається комунікативно-прагматичний підхід до категорії модальності загалом і модальності часток зокрема. Визначаючи модальність речення як гетерогенну когнітивно-прагматичну категорію, що слугує засобом ментально-чуттєвого відображення дійсності та відтворює складну взаємодію між чинниками комунікації, виділяємо такі модальні значення:

1) які відображають ступінь упевненості мовця у достовірності повідомлюваної інформації (реальність, ірреальність, проблематичність, вірогідність, можливість, впевненість, сумнів);

2) які відображають необхідність, повинність, дозвіл, зобов'язання, бажаність, волевиявлення, вміння.

Ці відношення встановлюються з точки зору мовця, що дає підстави говорити про суб'єктивний характер модальності речення. В українській та німецькій мовах модальні частки виокремлюються в самостійний клас, однак їхній частиномовний статус трактується неоднозначно. В українському мовознавстві частки розглядаються як окрема частина мови, відмінна від інших службових частин мови – прийменників, сполучників та прислівників.

Автори академічного видання “Сучасна українська літературна мова: Морфологія” тлумачать частки як “неповнозначні незмінні слова, що виконують модальну роль у складі слова або речення”, вирізняють з-поміж інших фразових (питальних, оклично-підсилювальних, стверджувальних, заперечних тощо) часток “власне-модальні”, “що вносять у висловлення певний емоційно-оціночний момент, найчастіше сумнів щодо вірогідності повідомлюваного (1) або, навпаки, тверду впевненість у важливості чи винятковості повідомлюваного (2)”: (1) мов, мовляв, мабуть, ледве, чи, наче, ніби, мовби, навряд, навряд чи; (2) ба, ой, ну (ну й) [Сучасна українська літературна мова 1969: 502–510].

У німецькому мовознавстві існує єдина, позбавлена протиріч таксономія власне модальних часток, на позначення яких уживається термін *echte Abtönungspartikeln* (“справжні відтінкові частки”). До власне модальних часток (“*echte Abtönungspartikeln*”) відносять *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, halt, ja, mal, nur, schon, vielleicht i wohl* [Helbig 1988: 26]. Вони утворюють ядро групи модальних часток. На периферії класу знаходяться слова *fein, ganz, gerade, gleich, einfach, erst* та *ruhig* – це модальні частки у широкому сенсі слова. Відмінності між цими двома групами полягають у тому, що власне модальні частки не можуть стояти на початку речення й не мають омонімів серед інших класів слів.

Контрверсійний характер природи часток та їхнього місця у системі частин мови пояснюється тим, що ці лексичні одиниці здебільшого, принаймні в українській мові, є омонімами слів інших класів. Модальні частки репрезентують відкритий клас слів, що знаходиться у процесі формування та здатний поповнюватися лексемами інших класів (як службових, так і самостійних частин мови). Модальні частки в досліджуваних мовах утворилися шляхом граматикалізації від прислівників, прикметників, вставних слів, сполучників. Окрім того, деякі модальні частки української та німецької мов походять від займенників (собі; *sich*). Відмінною рисою української мови є наявність модальних часток, утворених від дієслів (давай). Значення та морфолого-синтаксичні властивості модальних часток мотивуються значенням омонімів, від яких вони утворилися. Семантико-синтаксичні особливості модальних часток порівняно з іншими частками та службовими частинами мови виокремлюємо шляхом порівняльно-аналітичного аналізу. Оскільки частиномовний статус частки остаточно не окреслений, до корпусу матеріалу вивчення нерідко потрапляють лексичні одиниці з інших класів слів. Так, у словниках української мови частки тлумачаться доволі широко, тому до реєстру часток включено усі мовні одиниці, спроможні виражати модальну оцінку (вставні слова, власне-частки, вигуки й т. ін.). Додаткову складність становить відсутність єдиного витлумачення обсягу категорії модальності. Наприклад, частки, що виражають ствердження (так, ага, еге), заперечення (ні, не), питання (який, як), спонукання (нехай, хай) та бажання (бодай, щоб), кваліфікуються як власне модальні. Проте зі сфери модальності доцільно

виключити значення ствердження / заперечення та засоби забезпечення комунікативної функції висловлення, на основі якої усі речення поділяють на розповідні, питальні, спонукальні та оптативні.

Для того щоб бути кваліфікованою як модальна частка, лексичній одиниці мають бути притаманні усі три наведені ознаки. На основі критеріїв виокремлення відбираємо модальні частки зі словників. Фактологічний матеріал становить 16 лексем в українській мові (адже, але, вже, власне, все-таки, ж/же, лише/ тільки, -но, ну, просто, та, хіба, це, чи, що, як), 14 у німецькій мові (aber, auch, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, ja, mal, nur, schon, vielleicht, wohl), які є найбільш рекурентними.

Дослідження властивостей модальних часток української та німецької мов дало можливість створити картину їх функціонально-категорійного діапазону в кожній мові з урахуванням особливостей її організації. Зіставно-типологічний аналіз модальних часток засвідчує, що вони є одиницями з розвинутою системою лексичних значень та великим комунікативно-прагматичним потенціалом.

Література

1. Сучасна українська літературна мова 1969 – Сучасна українська літературна мова. Морфологія / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 583 с.
2. Helbig 1988 – Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln / G. Helbig – Leipzig : Enzyklopädie, 1988. – 258 s.

Матвієнко І.В.

викладач іноземної мови

*Криворізький автотранспортний коледж ДВНЗ КНУ,
м. Кривий Ріг, Україна*

THE GLOBALIZATION OF THE ENGLISH LANGUAGE BY MEANS OF ART

The English language is the main spoken language around the world. International language is the idea of the English language as a global means of communication with multiple dialects and international standards for the language. In our time English playing the principal role in our society, some countries teach English in the school as a second language, many countries use English in science, business, technology, politics, art, entertainment, advertising, music etc.

Today, studying the English language, we do not notice how much it is popular and versatile. The issues of globalization the English has been relevant already for a long time in our world and in Ukraine in the first place. Learning English almost every citizen contributes to the process of unification of the

language worldwide. Given these questions and problems we can assume the chosen topic is highly relevant.

So, the aim of this work is learning of the progress and mechanism of distribution, promotion and unification, that is in a word, globalization of English in the world, through the prism of time and art.

According to this goal focuses on the following tasks:

- Clarification of the concept of globalization in general;
- Study the mechanism of globalization of the English language through the means of art in the world; what is mean English like a “global language”;
- The spread of English through literature. The disclosure of this idea through study of the work of prominent English writers of the 16th century. before our time: W. Shakespeare, R. Bradbury, J. Rowling;
- The popularization of English in the song genre of art on the example of the brightest representatives of the musical art since Elvis Presley and the Beatles to modern foreign performers;

The study allows the following conclusions: 1) Globalization is the process of international integration arising from the interchange of world views, products, ideas, and other aspects of culture, like in our case. 2) Most countries, such as USA, Canada, Britain, Ireland, Australia, New Zealand, South Africa, several Caribbean countries and a sprinkling of other territories, speak English, and it makes the language universal and unified. 3) English speakers can have many different accents, which may identify the speaker's native dialect or language, but it's still global English. 4) Just as English itself has borrowed words from many different languages over its history, English words now appear in a great many languages around the world, indicative of the technological and cultural influence of English speakers. 5) Having a global language aids in communication and in pooling information (for example, in the scientific community). 6) Finally, English leaves out those who, for one reason or another, are not fluent in the global language. It can also lead to a cultural hegemony of the populations speaking the global language as a first language.

References

1. English as a Global Language: [Web]. – Electronic data. – Access mode <http://study-english.info/topic-english.php> (accessed 24.09.2016).
2. Online tutor [Electronic resource] : [Web site]. – Electronic data. – Access mode <http://online-teacher.ru> - <http://online-teacher.ru/blog/english-dialekt> (accessed 23.05.2015) – Title screen.
3. English-Russian thematic dictionary : [about 80 000 terms / comp.In.To. Mueller].
4. English with the British [Electronic resource] : [Web site]. – Electronic data. – Mode of access: <http://www.english.language.ru> - <http://www.english.language.ru/slang> (accessed 12.10.2016) – Title screen.
5. The Oxford Dictionary of Modern Slang: [about 15 000 terms / comp. Ayto John, Simpson John.]. – Oxford: Oxford UP. 1996. - 299 c.

6. Let's talk American (A Practical Guide to American English Everyday Conversations): [manual] Vitaly Leventhal, 2014, – 310 с.
7. The Ultimate Phrasal Verb Book: manual / [Simpson John]. – Київ :Грамота, 2014. – 638, [1] с.
8. English as a global language (comp. David Crystal)

Мисник А.О.,

курсант

Пархоменко Т.В.

викладач

Раєвський Р.С.,

курсант

Черненко О.М.,

викладач

*Черкаський Інститут Пожежної Безпеки ім. Героїв Чорнобиля,
м. Черкаси, Україна*

ВПЛИВ СТРЕСІВ НА ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНІЙ СИТУАЦІЇ

Сучасний стан науково-технічного забезпечення професійної діяльності рятувальних підрозділів ДСНС висуває перед вченими у число першочергових завдань вимоги об'єктивного вивчення впливу умов та чинників професійної діяльності та їх впливу на розвиток стресу в екстремальних умовах. В останні роки багато досліджень спрямовано на досягнення оптимальних умов діяльності, раціонального співвідношення професійно-важливих якостей фахівців і машини як елементів загальної системи управління. У межах цього напрямку сформована концепція функціонального комфорту щодо створення такого робочого стану індивіда, при якому досягається відповідність засобів, умов праці, можливостей і індивідуально-психологічних особливостей людини що зумовлює адекватну мобілізацію психічних процесів [2,9,13,14,15].

Практично усі сучасні професії пов'язані з особливими умовами праці, котрі зумовлені впливом соціально-психологічних, технічних, природних та біологічних чинників, пред'являють до відповідних фахівців підвищені вимоги [1,3,5,7,9,12,14].

Однак, медико – психологічні характеристики і умови діяльності рятувальників ДСНС визначаються надзвичайно високою відповідальністю за виконання поставлених завдань, тривалим перебуванням у стані емоційної напруги, гіподинамією, недостатністю сенсорної інформації, відірваністю від соціального середовища, сім'ї, дефіцитом часу, наявністю завад, ризиком для життя, що призводить до розвитку стресу та посттравматичних стресових

розладів. З цього випливає, що стрес необхідно розглядати як взаємодію чинників навколишнього середовища з усіма системами організму. При цьому поширені суто теоретичні припущення, що в екстремальних ситуаціях особистісні характеристики не мають значення [1,10,11].

Численні данні дають можливість стверджувати, що посттравматичні стресові розлади виникають лише у 20 – 30 % постраждалих, невротичні патологічні реакції – у 60 – 68% [2,3,5,7]. Переважна більшість дослідників вважають, що до найважливіших особистісних факторів, які пов'язані із стресостійкістю відносяться насамперед характеристики вегетативної нервової системи. Менш збудлива вегетативна нервова система краще захищає людину від шкідливих ефектів стресу. Серед інших факторів називають стійку тривожність, резистентність до умов невизначеності, внутрішній локус контролю та інше [1,2,4,6,8,14].

У простеженні основних напрямків вивчення стресу найбільш відомими підходами є оцінка діяльності вегетативної нервової системи, зміни психофізіологічних реакцій, поведінкових проявів тощо. Останнім часом у вивченні стресу привабливою є інтеракціоністська концепція. Більшість вчених відзначає, що сильна дія стрес-факторів має відстрочений ефект, який проявляється у посттравматичних розладах, що потребує ефективної психопрофілактичної роботи з боку медико – психологічних служб. Разом з тим, виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і особливостей з тим, що вимагається, та інше. Будь – яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя, може стати причиною стресу або стресором. При цьому не мають значення зміст самої ситуації та ступінь її об'єктивної загрози. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї. Тому певна ситуація одними може сприйматися як стресова, а у інших вона не викличе жодного стресу. Матимуть значення внутрішні психологічні особливості людини. Саме тому, у комплексному вивченні стресу важлива роль повинна надаватися вивченню внутрішніх умов діяльності, тих особистісних детермінант, що зумовлюють резистентність, або, навпаки, чутливість людини до стресу.

Література

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности /Пер. с англ.. – Спб.: Ювента, 1999.
2. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин Б.П. Психогении в экстремальных условиях. - М.: Медицина, 1991. – 254 с
3. Белик Я. Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности: Научно-аналитический обзор. - М.: Академия МВД СССР. - 1988. – 47 с.
4. Бубнов В.Г. Атлас добровольного спасателя: Первая медицинская помощь на месте происшествия. - М.: ООО "Издательство АСТ", 2004. – 79с.

5. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодолений критических ситуаций. - М.: МГУ, 1984. – 254 с.
6. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф., Кочергіна Т.І. Психологічне забезпечення психічного та фізичного здоров'я. – К.: Фірма „ІНКОС”, 2002. – 272 с.
7. Киндрас Г.П., Турашджаев А.М. Влияние посттравматических стрессовых расстройств на адаптацию воинов-ветеранов войны в Афганистане // Социальная и клиническая психиатрия. - 1992. - № 1. - С. 33-36.
8. Магомед-Эминов М.Ш., Филатов А.Е., Кадук Г.И., Квасов О.Г. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса. - Харьков, 1990. – 143 с.
9. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1984. – 360 с.
10. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - Л., 1970. - С. 107-124.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 324 с.
12. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. – М.: Медицина, 1999. – 271 с.
13. Ломов Б.Ф., Забродин Ю.М. Психологические проблемы деятельности в особых условиях.- М.: Наука, 1985. – 231с.
14. Сонник Г.Т. Психіатрія, - К. : Здоров'я, 2006. – 432 с.

Немлій Л. С.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИСПЕТЧЕРА-ІНСТРУКТОРА УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Педагогічна діяльність диспетчера-інструктора управління повітряного руху (УПР) полягає в організації стажування диспетчерів-стажистів УПР на робочому місці. Стажування – це форма організації навчального процесу, ціль якого полягає у підготовці диспетчерів-стажистів УПР до самостійної роботи. Між організацією навчального процесу та педагогічною компетентністю існує взаємозв'язок. Організація навчального процесу відбувається через педагогічну діяльність, яку здійснює педагогічно компетентний фахівець.

Зміст поняття «компетентність» свідчить, що структура педагогічної компетентності фахівця має бути комплексною. Структура педагогічної компетентності, яка передається через систему педагогічних знань, умінь і навичок визначається на основі дефініції педагогічних понять «знання, уміння і навички» які, у свою чергу, трактуються дослідниками по-різному, що й впливає на визначення їх типології та функцій. Під поняттям «знання» розуміють особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання як процес відображення дійсності, та як усвідомлення істинності [1].

О. Гура характеризує педагогічні знання як комплексні, системні та дієві. Комплексні педагогічні знання свідчать про синтез знань із різних галузей науки і практики. Системні педагогічні знання забезпечують цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів. Дієві педагогічні знання передають здатність переведення їх у педагогічну діяльність [2].

У свою чергу, організація педагогічної діяльності забезпечується трьома іншими типами знань фахівця [2]: практико-методичними; конструктивно-технічними; науковими.

Кожні з представлених типів знань мають свою функцію. Практико-методичні знання забезпечують організацію практичної діяльності та зорієнтовані на отримання певного продукту діяльності. Конструктивно-технічні знання зосереджені на об'єкті перетворення та вказують на те, що з ним відбувається чи може відбуватися. Наукові знання забезпечують практика здатністю діяти відповідно до попередньо визначеної цілі, беручи до уваги реальні факти [2].

Під поняттям «уміння» розуміють сукупність дій, що поступово формуються під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів, дій, що забезпечують спроможність фахівця вирішувати завдання, дій, сприяють розвитку особистості, ті, що формуються на базі відповідних теоретичних знань, дії, частина з яких може бути розвинутою до навички [7].

До визначення педагогічних умінь у педагогіці є декілька підходів. По-перше, педагогічні уміння групують:

- ✓ за педагогічними функціями (Н. Кузьміна [3]);
- ✓ за постановкою та вирішенням різного класу завдань (О. Спірін [6]);
- ✓ за елементами управління педагогічним процесом (В. Сластьонін [5], І. Міщенко [4] та ін.).

По-друге, педагогічні уміння визначають як ті, що відіграють проміжну роль між теоретичними знаннями та практичною підготовкою фахівця до виконання педагогічних обов'язків, організації навчального процесу. Навчальний процес теоретичної та практичної підготовки має бути забезпеченим автоматизацією педагогічних умінь.

Різні підходи до обґрунтування змісту педагогічних умінь зумовлюють вибір структурних компонентів педагогічної компетентності фахівців. Структурні компоненти мають передавати уміння як загальні так і спеціальні. Такими найбільш загальними уміннями є уміння орієнтуватися у

педагогічній ситуації, умінням піддавати факти і явища теоретичному аналізу.

Відповідно до того, що вирішення будь-якого педагогічного завдання залежить від умінь мислити та діяти у педагогічній ситуації, В. Сластьонін [5] розподілив педагогічні вміння на чотири групи:

- ✓ уміння застосовувати зміст педагогічного процесу у конкретних педагогічних цілях;
- ✓ уміння будувати й приводити у дію педагогічну систему;
- ✓ уміння знаходити спільне й різне між компонентами та факторами педагогічного процесу;
- ✓ уміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності.

Таким чином, педагогічні знання, уміння, навички і особистісні якості фахівця педагога відображають виконання ним низки завдань, які взаємопов'язані та характерні аспекту здійснення педагогічної діяльності, при цьому забезпечують реалізацію навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, організаційної функцій.

Відповідно до цих функцій та особливостей різних етапів навчального процесу вміння можна розділити на групи: інтелектуальні, дидактичні, цілевизначення, діагностичні, проектувальні, прогностичні, організаційні, комунікативні. Кожна група умінь фахівця забезпечує виконання ним своїх функцій в залежності від її цілі. Наприклад, діагностичні уміння забезпечують фахівця спроможністю оцінювати.

Поняття «навички» характеризує дії, що формуються у процесі повторення і доводяться до автоматизму. Педагогічні навички спрямовані на формування умінь педагогічно мислити і педагогічно діяти. Це створює систему ідеальних і систему конкретних дій. Педагогічні навички і вміння носять багаторівневий характер (від репродуктивного до творчого).

Отже, педагогічні знання, уміння, навички і особистісні якості фахівця педагога виступають як провідні характеристики структури педагогічної компетентності, всі інші компоненти є другорядними характеристиками, що виявляють відношення фахівця до педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність диспетчера-інструктора УПР передбачає організацію навчального процесу у формі стажування диспетчерів-стажистів УПР на підприємстві. Стажування вимагає від диспетчера-інструктора УПР володіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками управління повітряним рухом та педагогічними, які забезпечать організацію стажування диспетчерів-стажистів УПР на високому рівні.

Література

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 252с.

2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : [навч. посіб.] / О.І Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н.В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 103 с.
4. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04/ Ірина Борисівна Міщенко. – Житомир, 2004. – 21 с.
5. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Слостенин. – М.: Прометей, 1993, — 178 с.
6. Шевченко П.И. и др. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П.И. Шевченко. – К.: Наукова думка, 1992. – 118 с.

Озчелік Мехмет Еніс
аспірант

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського,
м. Одеса, Україна*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Сучасний світ все більше набуває глобалізованого характеру існування. Однією із характерних ознак глобалізації є взаємодія як окремих людей так і окремих цивілізацій. Особливого статусу набувають відносини між цивілізаціями, в основі усіх цих відносин лежить міжкультурна комунікація, адже потреба народів у культурному порозумінні, прагнення пізнати духовний світ одне одного призводять до інтенсифікації комунікативних процесів, що набувають системного характеру. Тільки шляхом знаходження консенсусу людство зможе вирішити глобальні проблеми і захиститися від самознищення.

Стан розробки міжкультурної комунікації знайшов своє відображення у філософсько-методологічних підходах, до числа яких слід віднести: екзистенційний (А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс); герменевтичний (Х. Гадамер, В. Дільтей, П. Рікер); кібернетичний (Н. Вінер, У. Уівер, К. Шеннон); структуралістський (Р. Барт); лінгвістичний (Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, Ф. де Соссюр); семіотичний (Ч. Пірс); культурологічний (Х. Маклюен, А. Моль); біхевіористський (Д. Уотсон); структурно-функціональний (Н. Луман, Р. Мертон, Т. Парсонс); символічний інтеракціонізм (Дж. Мід); етнометодологічний (Т. Гарфінкель); комунікативно-практичний (К. Апель, Ю. Габермас, Г. Дебор); аналітико-

мовленнєвий (Г. Бейкер, Л. Вітгенштейн, М. Дамміт).

Датою народження міжкультурної комунікації слід вважати 1954 рік, коли вийшла в світ книга Е. Хола та Д. Грагера «Культура як комунікація», в якій автори вперше запропонували для широкого використання термін «міжкультурна комунікація». Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були обґрунтовані та детально досліджені у відомій роботі Е. Хола «Німа мова» («Silent Language»), де автор довів тісний взаємозв'язок мови, комунікації та культури. Розвиваючи свої ідеї про взаємозв'язок культури та комунікації, Е. Хол дійшов висновку про необхідність вивчення культури [3].

Поняття «міжкультурна комунікація», «культура міжнаціонального спілкування», «міжетнічна культурна комунікація» почали вживатись з початку 80-х років ХХ століття. Проблеми міжнаціонального спілкування, типологія такого спілкування, взаємозалежність культури і спілкування, взаємодія різних культур досліджувались у роботах багатьох вчених: Н. Гасанова, Л. Дробижевої, Б. Єрасова, В. Конецкої.

Сьогодні термін «міжкультурна комунікація» застосовується з трьох підходів: 1) базується на класичній позитивістській методології, що представлено концепцією структурного функціоналізму, використовує системний метод, концепція інформаційного суспільства (Д. Белл, А. Тоффлер). Онтологія комунікації у цьому підході базується на системних зв'язках і функціях; 2) неklasичний методологічний підхід (Ю. Габермас) базується на когнітивній моделі суб'єктно-об'єктних відносинах, у яких сфера комунікації виокремлюється як особливий онтологічний об'єкт. Її вивчення базується на методах герменевтичної інтерпретації смислів, критичної рефлексії, раціональній реконструкції; 3) постнекласичний підхід зводить природу соціального до суб'єктно-об'єктних відносин, тобто до принципу інтерсуб'єктивності, і виключає об'єктивність. Суспільство розглядається як мережа комунікацій, а комунікації створюють можливість для самопису суспільства і його самовідтворення (Н. Луман).

Міжкультурна комунікація відбувається за допомогою двох основних типів комунікації: вербальної та невербальної. Вербальне спілкування здійснюється за допомогою мови як в усній, так і в письмовій формі. За цих умов спілкування суттєву роль відіграють соціальні норми використання мови, різноманітних її стилів, лексичних одиниць та принципи мовної поведінки, соціальні відношення, ціннісні орієнтації про правду, світобачення, звичаї, ритуали і т.д. Проте, не менший обсяг комунікації припадає і на невербальне спілкування. Ця форма спілкування вважається важливою не лише у дитинстві, коли людина звикає до основних аспектів поведінки своєї культури та починає їх засвоювати на підсвідомому рівні, але й у будь-якій іншій ситуації, коли вона стикається з незнайомим культурним середовищем і звичайні повсякденні ситуації – їжа, сон, гігієнічні процедури, одяг, привітання тощо – стають джерелами труднощів.

Міжкультурна комунікація – спілкування, що відбувається в умовах, які

так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Комунікативна компетенція визначається як використання знань символічних систем та правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що використовуються під час спілкування. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще крос-культурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур.

Література

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
2. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : [учебн. пос.] / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2002. – 224 с.
3. Скубішевська Т.С. Роль мовних стратегій у міжкультурній комунікації // Мультиверсум: Філософський альманах. – 2004. – № 43. – С. 57-64.

Пазюра Н.В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри авіаційної англійської мови
навчально-наукового інституту аеронавігації
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Сучасна освіта характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграційними процесами у змісті підготовки, значними змінами у традиційних моделях навчання та у характері подання інформації. Останні десятиріччя є свідками зростання популярності соціальних медіа та кількості їх користувачів. Популярність соціальних мереж, спрямованих на персональну комунікацію привело до їхньої інтеграції у повсякденне життя молоді. З іншого боку, ми стаємо свідками поступової інтеграції соціальних мереж до навчального процесу та набуття ними ролі надійного помічника у навчанні іноземних мов шляхом заохочення студентів до поглиблення своїх методологічних знань. Разом з розважальним

компонентом соціальні медіа пропонують нові можливості у розвитку іншомовної комунікації, пропонують більш активні методи роботи у співпраці з учителями, надають доступ до інформаційних ресурсів, а також заохочують носіїв мови до спілкування у реальному контексті.

Мета дослідження полягає в здійсненні аналізу ефективності застосування соціальних мереж у навчальному процесі для формування у студентів іншомовної компетенції, виявлення інноваційних форм та методів навчання з використанням найбільш популярних соціальних мереж.

Проведений аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що процес інкорпорації соціальних мереж у процес вивчення іноземної мови вже активно використовується у ряді зарубіжних країн. Дослідження проводяться з метою виявлення ефективності, покращення результатів навчання та продуктивності засвоєння матеріалу завдяки виконанню таких завдань, як перевірка та оцінювання робіт одногрупників. Такі завдання сприяють активізації навчання, розвитку навичок конструктивної критики, обміну інформацією, згуртованості групи. Дослідники Дж. Лян та К. Цай (J. Lian, C. Tsai) зазначають, що навички письма студентів значно покращились завдяки таким завданням. Науковці Ю. Сяо, Р. Лакінг (Y. Xiao, R. Lucking) підтверджують в своєму дослідженні, що більшість студентів активно виконують такі завдання, причому одержує користь той, хто оцінює та той, кого оцінюють. Науковці також вважають, що такі завдання можуть бути використані як альтернативна форма оцінювання, яка може змінити саму роль оцінювання [2, с. 53].

За проаналізованими матеріалами у вищих навчальних закладах Туреччини на заняттях англійської мови часто використовується змішане навчання (блендінг), що поєднує он лайн навчання з традиційною «обличчя до обличчя» роботою зі студентами. Він створює позитивний мотивуючий настрій для студентів та вчителів та активізує он лайн навчання. Д. Лім і М. Морріс (D. Lim, M. Morris), Т. Осгаторпе і Р. Грахам (T. Osguthorpe, R. Graham) виділяють наступні переваги змішаного навчання: соціальна взаємодія, невеликі фінансові витрати на проведення занять, простота перевірки виконаних студентами завдань. За думкою багатьох методистів методика змішаного навчання з використанням відео-блогів також виявила себе ефективною у вивченні іноземної мови.

Вартим уваги є дослідження чинників, що впливають на мотивацію у процесі формування іншомовної компетентності у студентів. Інтеграція соціальних мереж у навчальний процес, використання інноваційних технологій посилюють інтерес студентів до навчання, їхню взаємодію з метою обміну інформацією. Такий метод вивчення мови називають корпоративним навчанням. В результаті його застосування студенти починають відчувати впевненість коли вони запрошують іноземною мовою друзів приєднатись до Фейсбуку або залишити повідомлення друзям, або розмістити пост, посилання, або фото в цій групі. Використання завдань з перевірки робіт одногрупників є одним з ефективних засобів покращення

граматики мови, що вивчається, у таких аспектах як часові форми та структура речення.

Соціальні мережі є ефективними і у навчанні майбутніх вчителів іноземної мови. С. Сондерс (S. Saunders) вказує, що Фейсбук допомагає сформувати персональну та професійну суб'єктність майбутніх вчителів. Дослідження використання студентами педагогічних спеціальностей Фейсбуку протягом певного періоду часу виявили, що це «дозволяє освітнім програмам педагогічних закладів забезпечувати кращу інтеграцію та неперервність у різноманітних курсах навчання» [1, с. 84]. Проведений аналіз свідчать про те, що соціальні мережі у до професійному навчанні майбутніх викладачів іноземної мови пропонують переваги як для інструкторів, так і для студентів.

Отже, сучасний вчитель повинен бути готовий до навчання молоді, яка є дуже компетентним користувачем соціальних медіа. Тому головне завдання в цьому контексті – це пристосування власних професійних компетенцій до змін у сучасних технологічних інноваціях. Вчителі англійської мови повинні ефективно використовувати ці технології з метою розвитку навичок рефлексивного спостереження для більш конструктивного оцінювання своїх власних результатів. Застосування блендингу, корпоративного навчання, взаємного оцінювання з використанням соціальних мереж у навчальному процесі підвищує мотивацію, активізує навчальну діяльність, диверсифікує шляхи одержання інформації, та позитивно впливає на набуття студентами навичок іншомовної комунікації.

Література

1. Cem Balcikanli, (2015). Prospective English language teachers' experiences in Facebook: Adoption, use and educational use in Turkish context. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 11, Issue 3, pp. 82-99
2. Ru-Chu Shih (2013). Effect of using facebook to assist English for business communication course instruction, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, volume 12 Issue 1, pp. 52-59.

Покровская С. Е.,
викладач,
Баркан Н. А.,
викладач,

ВИДЫ, ФОРМЫ И СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Современные аспекты взаимодействия со студентами предъявляют более высокие требования к деятельности преподавателей в учебно-воспитательном процессе. Опыт показывает, что без специальных знаний о закономерностях развития и формирования личности преподаватели не могут помочь студентам разрешать свои возрастные проблемы, своевременно осуществлять коррекцию их поведения, общения и учебной деятельности, устанавливать субъектно-субъектные отношения.

Использование в учебно-воспитательном процессе современных педагогических технологий (СПТ) позволит осуществлять творческое взаимодействие преподавателя и студента с целью развития их профессиональных и личностных качеств. Автор считает, процесс внедрения СПТ должен сопровождаться и изменением методологических принципов педагогической деятельности. По мнению Г. Малейчука методологические принципы должны трансформироваться в сторону гуманистической парадигмы: вместо антологического принципа ввести феноменологический, целостный принцип заменить на дифференцированный, принцип монизма – на плюрализм. Тогда шкала дидактических ценностей может быть представлена следующим образом: 1) Переориентация преподавателя с учебно-дисциплинарной на личностную модель взаимодействия в системе подготовки будущих специалистов; 2) Активное привлечение студентов к поисковой учебно-познавательной деятельности, организованной на основе внутренней мотивации и личностной заинтересованности; 3) Создание ангорских методик развивающего обучения студентов, предусматривающих введение различных вариантов дифференциации и индивидуализации обучения [1].

Психолого-педагогические воздействия, способствующие формированию позитивного отношения к учебному процессу, могут выступать в виде положительных и отрицательных подкреплений поведения студентов. Польза от использования поощрений и наказаний при формировании поведения студентов неоднозначна. Кроме поощрения и наказания в педагогической психологии используется понятие „стимулирование“. Н. Стамбулова отмечает, что „стимулирование представляет собой побуждение человека извне, целью которого является превращение внешнего побуждения во внутреннее, т.е. в мотив“. Она констатирует, что основные виды стимулирования известны, и у каждого педагога есть свои предпочтения. Например: авторитарный преподаватель берет всю ответственность на себя; демократический – ответственность

распределяется между преподавателем и студентом; либеральный – большую часть ответственности студент берет на себя.

Преподавателям часто приходится сталкиваться с проблемами психолого-педагогического сопровождения и организации учебной деятельности в студенческой аудитории. Для решения задач личностно-ориентированного обучения студентов ведется большая научно-исследовательская и методическая работа над созданием учебных программ, соответствующих принципам проблемности и индивидуализации не только по темпу работы, но и в соответствии со спецификой приемов умственной деятельности студентов. Применение в высшей школе индивидуального подхода в процессе обучения крайне затруднено тем, что при этом требуются различные варианты учебных заданий и информационного обеспечения лекционного курса, семинарских и практических занятий [3]. В процессе педагогической деятельности авторами была выделена и описана классификация способов педагогического взаимодействия преподавателя со студентами, которая состоит из четырех групп способов педагогического взаимодействия: содержательных, звуковых, визуальных и эмоционально-нравственных [4].

Систематическое и регулярное использование разных видов и форм конструктивного педагогического взаимодействия со студентами позволит преподавателю постоянно получать обратную связь об их поведении, мотивах, смысле и целях обучения, что позволит своевременно корректировать субъектно-субъектные отношения в системе „преподаватель – студент“.

Литература

1. Покровская С. Е. Информационное обеспечение как условие развивающей и дифференцированного обучения студентов-психологов / С. Е.Покровская, П.А.Баркан // Информационное и развивающее обеспечение студентов в процессе вузовского образования: материалы Респ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21-23 июня 2007 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка: ред. кол. Л. В. Маришук, Т. М.Савельева. – Минск: БГПУ, 2007.-С. 124-131.

2. Покровская С. Е. Особенности психолого-педагогического взаимодействия педагогов в системе отдыха и оздоровления детей / С.Е.Покровская, Н.А. Баркан // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей: состояние и перспективы развития: материалы Международ. науч.-практ. конф., 11-12 мая 2006 г., НДОЛ „Зубренок“ / отв. ред С. С.Кашлев. – Мн.: Паркус плюс, 2006. -С. 50-53.

3. Покровская С.Е. Информационное обеспечение курса «Психология» в процессе дифференцированного обучения студентов / С.Е. Покровская, Н.А.Баркан // Психолого-педагогические основы повышения эффективности учебно-испитательного процесса: Сборник материалов международ. научн.-практ. конфер. каф-ры педагогики и психологии / Под ред. М. Е.Кобринского. – Минск: БГАФК, 2001.-С 59-63.

4. Покровская С.Е. Содержательные способы передачи учебной информации на лекциях по курсу „Психология" / С. Е. Покровская //Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту: Матер. VI межд. научн. сессии БГАФК – Мн.: БГАФК, 2002.-С 227-228.

Рожак Н.

*асистент кафедри іноземних мов
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Головною метою навчання іноземної мови студентів географічного факультету, як і всіх інших немовних спеціальностей, є формування іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатність до міжкультурного іншомовного спілкування [1].

Формування іншомовної комунікативної компетенції – це систематизований, логічно побудований процес навчання, в ході якого студент повинен оволодіти чотирма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, читанням, письмом, аудіюванням.

Робота викладача у цьому навчальному процесі має на меті створення на заняттях відповідних психолого-педагогічних умов, які допоможуть студентам досягти такого рівня комунікативної компетенції, який дозволить їм вільно спілкуватися на іноземній мові.

Для навчання студентів різним видам мовленнєвої діяльності необхідно надати їм можливість практичного оволодіння тим або іншим її видом. Оскільки в основі формування умінь в будь-якому вигляді іншомовної мовленнєвої діяльності лежать комунікативні навички, пріоритет у навчанні іноземних мов має бути за усними вправами [2]. Комунікативні навички студентів формуються у комунікативно орієнтованих, фахово створених викладачем ситуаціях. У цьому полягає зміст викладання іноземної мови, особливо щодо формування умінь говоріння.

Особливості викладання іноземної мови на географічному факультеті:
1) високі вимоги до володіння іноземною мовою після закінчення курсу; 2) обмежена кількість годин, що відводиться програмою на вивчення іноземної мови; 3) різний рівень мовної підготовки студентів; 4) професійно-орієнтоване навчання іноземній мові; 5) надання пріоритету усного мовного спілкування у навчанні іноземної мови.

Навчання студентів географічного факультету іноземної мови передбачає реалізацію практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети у комплексі. Практична мета навчання полягає в оволодінні іноземною мовою як засобом комунікації в усній і письмовій формах у соціально-побутовій, соціально-культурній та професійній сферах тощо. Розвивальна мета передбачає розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента, формування у нього нових умінь та навичок іншомовного спілкування тощо. Загальноосвітня мета передбачає розширення кругозору студента, здобуття знань про культуру й традиції країни, мова якої вивчається. Виховна мета передбачає виховання у студентів культури спілкування [3, с. 55].

Традиційні форми навчання іноземної мови на географічному факультеті: лекційні, практичні і семінарські заняття. Методика навчання базується на перекладі навчальних спеціальних текстів, вивченні граматики й синтаксису наукового стилю. Ця методика спрямована на розвиток навичок читання і розуміння текстів, оволодіння фаховою термінологією. Її недолік – не сприяє формуванню комунікативної компетентності студентів.

Нові форми й методи навчання іноземної мови: 1) модульна організація процесу навчання, 2) особистісно-орієнтоване навчання, 3) комунікативно орієнтоване навчання, 4) спеціальні інтерактивні методики. У практиці навчання іноземної мови на географічному факультеті застосовуються елементи різних педагогічних систем.

Нові форми й методи навчання спрямовані на узгодження з майбутньою професійною діяльністю студентів-географів, але на даний час вони використовуються в неповній мірі. Завдання викладача – вибір і використання раціональних методів навчання, креативний підхід до них.

До педагогічних засад, що мають забезпечити формування іншомовної комунікативної компетенції студентів, відноситься інноваційне навчання. Інноваційне навчання іноземної мови студентів географічного факультету характеризується професійною спрямованістю та комунікативною орієнтованістю навчання. Щодо методів та підходів до викладання, переваги надаються інтерактивним технологіям, які сприяють створенню середовища, близького до професійної сфери діяльності майбутніх фахівців-географів.

Інноваційне навчання іноземної мови студентів географічного факультету передбачає: 1) відмову від переказу навчальних текстів, інших репродуктивних методів навчання мови; 2) перехід до діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, упровадження інтерактивних видів роботи.

Основна мета інноваційного навчання – навчити студента поповнювати свої знання у будь-якій ситуації. В основі інноваційного навчання – спільна діяльність студента і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивної роботи.

Основою викладання іноземної мови на географічному факультеті має бути його професійна спрямованість. Вона ґрунтується на врахуванні потреб майбутніх фахівців у спеціальності [4, с. 37].

Завдання викладача іноземної мови: 1) збільшення мовних знань студентів з основ спеціальності; 2) розвиток комунікативних умінь, властивих професійній діяльності.

Актуальним завданням є створення на заняттях з іноземної мови таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь і навичок. Це можливо при моделюванні ситуацій у навчанні. Більшість ситуацій моделюються викладачем. Вирішення комунікативного завдання сприяє формуванню у студентів повноцінних мовленнєвих умінь.

Особистісно-орієнтований підхід у викладанні іноземної мови передбачає спрямованість на розвиток особистості як активного суб'єкта навчальної діяльності, підвищення ролі самостійної роботи, контролю і самоконтролю за процесом та результатами оволодіння іноземною мовою. Це реалізується у модульній системі навчання у вузі. Модульна система навчання іноземних мов дозволяє поєднати традиційні та інноваційні методи викладання.

Комунікативний підхід у викладанні іноземних мов передбачає навчання спілкування та формування здатності до міжкультурної взаємодії. Комунікативно-орієнтоване навчання спрямоване на формування у студентів комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція вважається сформованою, коли студент чи фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід.

Щодо методів та підходів до викладання, переваги надаються інтерактивним технологіям, які сприяють розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетенцій, створенню середовища, близького до професійної сфери діяльності майбутніх фахівців.

Сучасні викладачі надають перевагу інтерактивним методикам викладання, де студент є не просто слухачем, а сам творить процес навчання, здатний до взаємодії та активного спілкування. Інтерактивні технології (метод проектів, мозкова атака, рольові ігри тощо) створюють необхідні передумови для формування мовленнєвої компетенції студентів.

Базовий принцип інтерактивних технологій на практичних заняттях з іноземної мови – принцип колективної взаємодії. Досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійну та соціально-інтерактивну діяльність: обговорення, дискусії, діалоги, рольові ігри, імітації, дебати.

Інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість процесом навчання з боку викладача.

Поширена інтерактивна технологія у викладанні іноземної мови – метод проектів. Проект – це спеціально організований викладачем комплекс

дій, що передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність студентів з розв'язання певної проблеми і створення творчого продукту. Головним завданням проекту є пошук реального вирішення конкретної проблеми. Результатом виконаної роботи мають бути підготовлені студентами публічні презентації проектів [5, с.11].

Перед викладачами іноземної мови стоїть завдання надалі впроваджувати в навчальну практику нові ефективні методики і технології, поєднувати традиційні та інноваційні методи, що зумовлено стрімкими змінами життя і зростаючими фаховими вимогами до випускників факультету географії.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. : д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Ріхтер О. Є. Проблема використання інформаційних технологій у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. Є. Ріхтер // Режим доступу : http://www.rusnauka.com/11_NPE_2013/Pedagogica/5_134506.doc.htm

3. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : автореф. дис.... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08/ / З. И. Коннова . – Тула, 2003. – 355 с.

4. Кушнір В.С. Особливості критеріально-орієнтованого тестування при вивченні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі [Електрон. ресурс] / В.С. Кушнір // Матеріали III Всеукр. конф. «Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі», 21 – 25 березня 2011, м. Київ. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1030>. – Назва з екрану

5. Олексюк О. Є. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології / О. Є. Олексюк // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Миколаїв, 2004. – Вип. 23. – С. 10-13.

Сокол М. О.

кандидат філологічних наук, докторант,

ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ

В умовах локально-глобального характеру розвитку універсуму розробляються нові, нерозривно пов'язані з інтеграційними процесами концептуальні моделі освіти, засновані на новому розумінні інформації, діяльності, особистості, відтак з'являються і розвиваються нові парадигми освіти: інформаційно-педагогічна, випереджальна, особистісно-орієнтована, глобальна, глобально-регіональна (локальна).

Завдяки міжкультурній комунікації, розширюється і поглиблюється інтеграція з галузями наукового знання, залучаються результати широких міждисциплінарних і різнорівневих досліджень: філософських, логіко-методологічних, історичних, фундаментальних теоретичних, експериментальних, емпіричних, прикладних. Звідси, світова педагогічна наука постає не лише як результат пізнавальної діяльності, що здійснюється завдяки зусиллям багатьох культур різних регіонів і країн світу, але і знаходиться в постійному пошуку понятійно-категорійного апарату, який точно і однозначно виражає науково-педагогічне знання, утворюючи частину світової системи педагогічних понять.

Розробляються підходи до класифікації національної педагогічної системи понять, наприклад, російськомовної, на поняття-категорії, поняття-закони (Є. Бондаревська, Г. Железовська.), її порівняльний аналіз з іншомовною педагогічною термінологією (І. Колесникова, О. Долгіна, І. Бабенко, М. Воловікова і т. д.). Здійснюються проекти, в тому числі віртуальні і дистанційні, з відбору та адаптації іншокультурних педагогічних понять, погодження, упорядкування та вдосконалення міжнародної педагогічної термінології як рушійної сили процесу інтернаціоналізації освіти (М. Галагузова, В. Краєвський, В. Полонський, Г. Саранцев та ін.). Проектовані терміносистеми в цьому контексті розглядаються як згорнуте знання, що є своєрідним входом у науково-педагогічне знання (Н. Рябцева), і одночасно спосіб його контролю, зберігання та передача. Основою проектування, систематизації та впорядкування міжнародного педагогічного понятійно-категорійного апарату стає педагогіка як глобальний інформаційний ресурс (Л. Сухорукова), як наука, що вивчає сутність, закономірності, принципи, методи і форми організації педагогічного процесу як чинника розвитку людини протягом усього його життя.

Проектування міжнародної педагогічної термінології в нових умовах розвитку світової педагогічної науки і практики освіти здійснюється відповідно до загальних засад наукового пізнання, на які вона опирається. Наприклад, у вітчизняній педагогічній науці поряд з традиційним розумінням освіти як процесу і результату оволодіння людиною певною системою знань, умінь і навичок, існує поняття гуманістичного особистісно-орієнтованої

освіти. В основу освіти особистісно-орієнтованого типу покладена система антропоцентричних цінностей, яка здійснюється в результаті осмислення сутнісних функцій освіти, таких як гуманітарна, культуротворча та функція соціалізації (Е. Бондаревська).

Інтеграція наук починає впливати не лише на поширення, але і на процес самого формування понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Так, наприклад, особистісно-орієнтована педагогіка, розробка якої привела до появи у вітчизняній педагогічній науці таких понять, як «культурологічне особистісно-зорієнтоване навчання», «особистісно-педагогічна саморегуляція», «особистісний підхід», «особистісні смисли», а от теорія навчання протягом усього життя (Life-long Education) поповнила світову педагогічну науку численними термінами, наприклад: Adult Education, Professional Education, Continuing Education, Distance Education, Human Resources Development and Training, Adult Literacy Education і т.п.

У вітчизняній педагогічній науці уже розвиваються дослідження, які все більше орієнтуються на потреби мінливого і все більш взаємозалежного світу, підвищення шансів залучення в сферу науково-педагогічного пізнання нових предметних галузей, отримання знань про нові аспекти педагогічної теорії і практики. Відтак, їхнє відображення знаходимо у понятійно-категорійному апараті. Наприклад: навчання протягом усього життя (lifelong learning); мовні програми з використанням комп'ютера (computer assisted language learning, media education); глобальна освіта (global education); навчання на крос-культурній основі (cross-cultural education); міжкультурна педагогіка (Inter-Cultural Education); педагогічний менеджмент (Educational Administration and Management); телекомунікації в освіті (Educational Telecommunications); дистанційна освіта (Distance Education); полікультурна освіта (Multicultural Education) тощо.

На нашу думку, упорядкування понятійно-категорійного апарату пов'язано зі структуризацією та систематизацією науково педагогічних знань. У процесі наукового дослідження відбувається тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять, що скорельовані на розробку моделі наукового знання в предметній площині дослідження системи основних педагогічних понять. Детальна розробка понятійного апарату з застосуванням іншомовних першоджерел сприятиме підвищенню рівня теоретичного аналізу проблеми детермінації понятійно-категорійного апарату педагогічної науки, а відтак і проведення подальшої експериментальної роботи.

Література

1. Антонова О. Є Становлення системи базових знань з педагогіки в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2014. – С. 44- 107.

2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гумани-стических теориях и системах воспитания. Учебное пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов на Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

3. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Вопросы педагогики и образования: Сб. науч. тр.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 140–153.

4. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська, – Київ. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

Степанюк К. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Бердянськ, Україна*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасні соціально-економічні умови, особливості розвитку держави, що характеризуються переходом людства до нової техніки й технологій, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини, ставлять нові освітні й виховні завдання, виконання яких має забезпечувати формування особистості. Проблеми професійної підготовки магістрів у вищих педагогічних закладах України займають особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти. У зв'язку з цим важливим завданням є врахування сучасних методів та технологій, спрямованих на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, надбань науки, культури і практики.

Важливою умовою ефективності формування технологічно-проектувальних умінь магістрів педагогіки і методики початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проектна діяльність, що зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проектної технології у вищій педагогічній освіті.

Розглядаючи специфіку застосування методу проектів у технологічному аспекті, О. Онопрієнко визначає навчальний проект як дидактичний засіб, за допомогою якого учні долучаються до перетворювальної діяльності, що передбачає формулювання проблеми й мети, планування змісту, з'ясування засобів, одержання продукту діяльності [3]. Дослідниця характеризує метод проектів як інтегративну модель, що включає такі види діяльності: пізнавальну, трудову, спілкування, ігрову, художню, дослідницьку,

пошукову, суспільно корисну. Л. Коваль, досліджуючи метод проектів у контексті технологічного навчання молодших школярів, тлумачить його як «обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність, яка спрямована на формування в школярів певної системи інтелектуальних та практичних умінь» [2, с. 102].

Зазначимо, що сучасна вища педагогічна школа потребує нових форм організації навчального процесу, які б забезпечили самостійну пошуково-творчу діяльність студентів. На виконання цих завдань ученими розробляються шляхи впровадження методу проектів у навчальний процес вищої школи, одним з яких виступає підготовка до цього процесу самого майбутнього викладача.

Так, у дослідженні О. Калити подається авторське бачення проектної технології як системи науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети (формування комунікативної компетентності) під час підготовки майбутніх фахівців, її поліфункціональний характер. Вона є розвивальним середовищем, засобом максимального наближення особистості до реальної професійної діяльності та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та професійного спілкування й співпраці, формує в майбутніх фахівців комунікативну компетентність, сприяє набуттю навчального, професійного й життєвого досвіду, досвіду багатовимірних моделей спілкування [1, с. 92].

Теоретичний аналіз досліджень учених (О. Калита, Л. Коваль, О. Комар та ін.) дає підстави вважати, що проектна діяльність виступає потужним засобом формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти та вищої школи зокрема. Організація такої діяльності відбувається за допомогою активного впровадження методів: портфоліо (Л. Коваль); проектів, креативних стратегій, рольових ігор (О. Калита); взаємного навчання, роботи в групах, дискусій, ліквідації безвихідних ситуацій, методу фокальних об'єктів, інтегративної системи «Insert», методу гірляндних запитань (О. Комар) тощо.

Отже, проектна діяльність дозволяє залучити студентів магістратури до творчого інтелектуального пошуку, розробити нові підходи до сучасної концепції освіти, яка базується на загальнолюдських цінностях. Виконання проектів, максимально пов'язане із професійними ситуаціями, є найкращим засобом самостійної діяльності магістрантів, який стимулює пізнавальний, емоційний розвиток, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в студентів пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання, формує професійну готовність до педагогічної викладацької діяльності.

Здійснення власної проектної діяльності в процесі професійного розвитку є показником високої кваліфікації майбутнього викладача педагогіки і методики початкової освіти. Це підкреслює найважливішу складову проектної діяльності – результат. Коли мета повністю реалізована,

можливим є отримання якісно нового результату, що виражається в здатності особистості адаптуватися до умов, які швидко змінюються, та достатнім рівнем сформованості умінь знаходити та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати.

Література

1. Калита О. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Калита Олена Петрівна. – К., 2012. – 261 с.

2. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : [монографія] / Людмила Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.

3. Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. В. Онопрієнко. – К., 2009. – 20 с.

Ткаченко А.В.

аспірантка

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

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ У МИСТЕЦТВІ

Будь-який образ є фрагментом зовнішнього світу, який потрапив у фокус людської свідомості, став її подразником й інтеріоризований нею, постає фактом свідомості, ідеальною формою її змісту. Поза художніми образами відсутнє естетичне відображення дійсності, мистецька уява та творчість. У гносеологічному полі образ – найбільший за обсягом феномен. Історико-культурній еволюції художнього образу присвячено фундаментальні праці Е. Ауербаха, М. Бахтіна, Г. Гачева, К. Горанова, О. Лосєва, О. Фрейденберга та ін. Проте окремі аспекти зазначеної проблеми продовжують залишатися мало висвітленими.

Процес теоретичного осмислення поняття «художній образ» було започатковано античною естетикою, асоціюючись з іменами Платона та Арістотеля. Платон дав перше визначення художнього образу у поєднанні з поняттями мімесису, катарсису та «калокагатії». Для нього образи в мистецтві – копії реальних об'єктів й опосередковано вічних ідей, вельми віддаленими від істини. Тому ці образи не лише позбавлені пізнавальної цінності, але й перешкоджають пізнанню істинно суцього світу. [1].

Можна окреслити низку суттєвих особливостей, властивих класичним

концепціям інтерпретації художнього образу: синтетизм і цілісність підходу; акцентування основних функцій художнього образу (пізнавальної, оцінної, виховної, естетичної і т.д.); окреслення в художньому процесі 4-х взаємодіючих факторів: дійсності як джерела; обдарованої особистості художника як активного творчого начала; мистецького твору як художньої цінності; інтерпретації художньої цінності, її соціального й індивідуального сприйняття, а також критичного осмислення як підсумку й завдання процесу творчості.

Вагомий вплив на розвиток теорії художнього образу у західній естетиці здійснив феноменологічний напрям, репрезентований працями Ж. Сартра, Н. Гартмана та ін. Мистецтво в них – не образ дійсності, але саме є особливою дійсністю, яка перебуває у стані конфлікту з «фізичним порядком» природи та суспільства. Причому витвір мистецтва розглядається як певна даність, котра містить всю сутність буття, цілісність людського існування, що дозволяє проникнути у сутність життя й у свою власну сутність одночасно. Зазначена концепція, на думку К. Горанова, стала теоретичною основою мистецтва модернізму [3].

Мистецтво як соціокультурна реальність виконує ні з чим не порівнянну художню функцію: робить видимим невидиме, чутним нечутне, сприяє виявленню не виявленого й раніше не пережитого в людському житті. Центральним поняттям у концептуалізації естетичної культури особистості здавна постає феномен художнього образу й сукупної йому здатності до продуктивної уяви. У сучасній психолого-педагогічній літературі уявою називається здатність людини оперувати образами зовнішнього світу й виражати певний внутрішній зміст (сукупність ідей, почуттів, оцінних ставлень до життя та переживань у широкому змісті цього слова. А у контексті тяглої естетико-філософської традиції продуктивна уява інтерпретується як центральна художня здатність [2].

Художній образ — особлива форма естетичного освоєння світу, за якої зберігається його предметно-чуттєвий характер, його цілісність, життєвість, конкретність, на відміну від наукового пізнання, що подається у формі абстрактних понять. Формою мислення у мистецтві виступає художній образ. Це основа будь-якого виду мистецтва, а спосіб творення художнього образу — головний критерій приналежності до різних видів мистецтва. Образи виникають у свідомості людей під впливом реальної дійсності, сприйнятої за допомогою органів чуття. Вони є копіями, відбитками дійсності. Образи зберігаються в пам'яті і можуть бути відтворені уявою. На основі образів пам'яті митець створює нову реальність — художній образ, який у свою чергу викликає у свідомості людей (слухачів, глядачів) низку уявних образів.

Художній образ є формою існування мистецтва. З позиції його розуміння розглядають пізнавально-виховне, освітнє й особистісно-розвивальне значення мистецтва.

Художній образ є формою мислення в мистецтві, пізнання дійсності й одночасно її оцінкою; такою, яка виражає ставлення художника до світу.

Художник мислить асоціативно, тому образ будується як парадокс, неподібність, символ. У художньому образі злиті в єдине об'єктивне й суб'єктивне, матеріальне й духовне, зовнішнє і внутрішнє. Як відображення реальності, художній образ є її перетворенням. Він зберігає єдність суб'єкта й об'єкта, і не може бути простою копією свого життєвого прообразу. Художній образ виступає водночас і як певне (поетичне, ідейно-естетичне) значення, і як знак, що містить це значення. До характеристики художнього образу можна додати також умовність, багатозначність, недомовленість.

Таким чином, художній образ є центральним, системоутворюючим поняттям для різних видів мистецтв, особливим, емоційним, природним й надзвичайно продуктивним способом пізнання реальної дійсності. Термінологічне сполучення «образ чогось» або «когось» вказує на стійку властивість художнього образу співвідноситися з позахудожніми явищами. Його специфіка органічно пов'язана з явищами реальної дійсності й механізмами логічного мислення. А як філософська категорія посідає належне місце в естетичних системах, з'ясовуючи специфіку взаємозв'язку мистецтва з немистецтвом: з життям і свідомістю.

Література

1. Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Т.1. Ред. В. Ф. Асмус. М., «Мысль», 1976. – 550 с.
2. Боровик О.В. Развитие воображения: Метод. реком. / О.В. Боровик. – М.: ООО «ЦГЛ «Рон»», 2000. – 112 с.
3. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / К.Горанов. – М.: Искусство, 1970. – 520 с.

Федчишин Н.О.,
доктор педагогічних наук, доцент,

*завідувач кафедри іноземних мов,
Слагіна Н.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Кліщ Г.І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський державний медичний університет
ім. І.Я. Горбачевського,
м. Тернопіль, Україна*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ГЕРБАРТІАНСЬКИХ ІДЕЙ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ

Важливим складником у системі освіти є історія педагогіки, оскільки вона поєднує в собі традиції освіти в таких вимірах, як розвиток осередків освіти, становлення її окремих ланок, аналіз форм, методів, принципів і змісту навчання, їх генетико-історичну апробацію (подальший розвиток чи занепад). У працях О. Сухомлинської наголошено на вагомості екскурсу в історію розвитку педагогіки, пошуку передового досвіду закордоння, які можуть стати підвалинами сучасної науки. Наукові праці, монографії з історії педагогіки свідчать про зацікавлення дослідників історією розвитку вітчизняної та світової педагогіки й системи освіти. Особливий інтерес виникає до певних періодів становлення педагогічної науки, коли відчутними стали прогалини внаслідок тиску австрійської та російської імперій на українські прояви в політиці, культурі, освіті (освітні реформаторські рухи, активний пошук нових прогресивних ідей, поглядів, концепцій, теорій). Саме тому важливим є звернення до зарубіжного педагогічного досвіду.

Спираючись на здобутки німецьких істориків педагогіки встановлено, що гербартианству і його вченню в історіографії педагогіки відведена роль своєрідного феномена-подразника. Гербартіанська педагогіка розглядається як педагогічна система, обґрунтована представниками наукової школи Й.-Ф. Гербарта (Л. фон Штрюмпель, Т. Вайтц, Г. Гартенштайн, М.-В. Дробіш, Ф.-В. Дьорпфельд, К. Кербах, К.-В. Магер, Г.-А. Лінднер, В. Райн, К.-Ф. Стой, О. Фрікк, Т. Фогт, Т. Ціллер, О. Вільманн), які в нових історичних умовах запропонували вирішення актуальних питань виховання, дидактики, педєутології.

Гербартіанство викликало неоднозначне ставлення, оскільки в працях гербартианців можна було віднайти не лише різні інтерпретації ідей Й.-Ф. Гербарта, але й авторські оригінальні ідеї, важливі для педагогічної теорії і практики. Гербартіанці вибрали вченого як певний орієнтир, які вивчали його праці, інтерпретували їх й формулювали власні моделі, керуючись цікавими за постановкою завданнями. Не залишено поза увагою приписані гербартианству: «звуження теоретичних перспектив, скорочення

формувань та нівелювання навчально-технологічних моделей».

Л. Гофманн (L. Hofmann) у підручнику «Історія педагогіки. Наукові основи педагогіки. Загальна педагогіка» («Geschichte der Pädagogik. Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik») (1903) звертає увагу на Т. Ціллера, поціновувача педагогіки Й.-Ф. Гербарта, котру він намагався втілити в педагогічну практику, Т. Ціллер більшу вагу надавав методам підготовки, аніж особистості вчителя [2, с. 54]. Оскільки в Саксонії підготовка вчителів здійснювалася в академічних навчальних закладах, тому багато студентів здобували професію педагога в Ляйпцізі багато з них навчалися у Т. Ціллера. Гербартіанець, імплементуючи педагогічну теорію свого вчителя, розподіливши навчальний матеріал відповідно до культурно-історичних ступенів, дещо опустив розвиток етико-психологічних основ педагогіки та науково-фахове навчання. До повної картини гербартіанської педагогіки вніс свою лепту і В. Райн, розвинувши й удосконаливши вчення Й.-Ф. Гербарта в ділянці педагогіки школи: методів навчання, сприяння обдарованості, підвищення кваліфікації вчительства.

У книзі «Історія педагогіки та навчання у нарисах» («Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt») Е. Рауш (E. Rausch) (1905) зосередився на діяльності К.-Ф. Стоя, зокрема його навчальних закладах, і зазначив, що гербартіанець указував на переваги виховання у школі-інтернаті перед сімейним вихованням: виховання через навчання, формування різностороннього інтересу, морально-релігійне виховання. Перед учителями-вихователями у школі ставилося потрійне завдання: 1) увага, опіка, спостереження та навчання; 2) відповідна до цього діяльність; 3) повна свобода вчителя. Власне така постановка завдань і визначила на декілька десятиріч успіх і популярність гербартіанської школи-інтернату [4, с. 37]. Важливі аргументи з аналізу гербартіанства дає Г. Шерер (H. Scherer) в «Історії педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») (1910) зазначаючи, що в той час, коли Ф. Ніцше сміливо намагався змінити мислення суспільства, гербартіанство вперто працювало в галузі педагогіки школи. З 1850-х років їх зусилля увінчалися успіхом: по-перше, гербартіанцям вдалося зреалізувати основні думки педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта в систему підготовки вчителя, по-друге, запропонувати власні педагогічні моделі та, по-третє, визначити дух і форму німецького шкільництва [5, с. 25].

Зацікавлення істориків педагогіки викликала праця К. Гайльманна (K. Heilmann) «Довідник педагогіки: доповнений відповідно до нових навчальних планів» («Handbuch der Pädagogik: nach den neuen Lehrplänen bearbeitet») (1911), у якій автор звертає увагу на педагогічний інститут (школу-інтернат) гербартіанця К.-Ф. Стоя. Інститут через його, спрямовану на особистість, виховну роль славився як «Сімейний заклад» (Anstaltsfamilie). Оскільки сім'я репрезентувала особистість, її інтереси, таким самим і було основне завдання навчального закладу: «...сім'я, сімейні цінності повинні стати зразком для нашого навчального закладу», а «директор та його

дружина повинні стати справжніми батьками й не робити різниці у ставленні й піклуванні між власними дітьми та вихованцями» [1, с. 87]. Сьогодні ми можемо припустити, що школа-інтернат К.-Ф. Стоя могла визначити функціонування сучасних сімейних будинків виховання.

А. Мессер (A. Messer) у праці «Історія педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») (1930) акцентував на тому, що педагогіка гербартианства мала значний вплив на систему середньої та вищої школи. Визначальним чинником стало запропоноване гербартианцями (К.-Ф. Стоєм у Єні та Т. Ціллером у Ляйпцізі) бачення школи. Обидва намагалися вдосконалити педагогічну теорію свого вчителя, обидва заснували приватні педагогічні семінарії з практичними школами, які здобули не лише визнання, але й популярність та успіх [3, с. 79]. З відмінною педагогічною інтуїцією, геніальними знаннями, організаторськими здібностями А. Мессеру вдалося вибудувати навчально-виховний заклад нового типу – школу-інтернат, так званий педагогічний інститут, у якому успішно втілював свою мету – підготовку ерудованого, вихованого на релігійно-моральних засадах, фізично й душевно здорового громадянина, а педагогічна теорія формувала професійного педагога, що стало для вченого вагомим, аніж розвиток методів навчання.

Отже, послідовники та прихильники вчення німецького педагога успішно впроваджували його положення щодо навчального плану, концентрації в навчанні, методичного опрацювання нового матеріалу тощо. Ці та інші ідеї, проаналізовані гербартианцями, знайшли особливу підтримку в офіційних документах у школах Тюрингії. Оплотом гербартианства слугували педагогічний семінар та кафедра педагогіки Єнського університету, очолювана професором В. Райном.

Література

1. Heilmann K. Handbuch der Pädagogik : nach den neuen Lehrplänen bearbeitet / K. Heilmann. – Bd. 2. Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts. – 2. verbesserte Auflage. – Berlin : Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1920. – 333 S.
2. Hofmann L. Geschichte der Pädagogik. Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik / L. Hofmann. – Breslau : Königliche Universität und Verlags-Bichhandlung, 1903. – 92 S.
3. Messer A. Geschichte der Pädagogik / A. Messer. – 3. Teil: Vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. – 2., verbesserte und erweiterte Auflage. – Breslau : Ferdinand Hirt Verlag, 1930. – 141 S.
4. Rausch E. Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt / Erwin Rausch. – Leipzig: A. Deichert (G. Böhme), 1905. – 192 S.
5. Scherer H. Geschichte der Pädagogik / H. Scherer. – Leipzig : E. Wunderlich, 1910. – 247 S.

Фурсенко Т. М.
викладач

*Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
аспірантка відділу
зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АКТУАРІЇВ У КАНАДІ

За даними багатьох агенцій професія актуарія є однією з найбільш затребуваних у Канаді. Так, у 2006 році в дослідженні американців U.S. News & World Report актуарії внесені в перелік 25 найкращих професій, які, певно, будуть мати великий попит в майбутньому. Проаналізовані матеріали свідчать про існування декілька шляхів, що ведуть до отримання освітньо-кваліфікаційного рівня актуарія:

- навчання в університеті на актуарій програмі, з подальшим складанням декількох кваліфікаційних іспитів;

- навчання на програмі суміжної галузі знань (Mathematics, Statistics, Accounting, Finance), з обов'язковим складанням повного комплексу професійних екзаменів.

Яку б систему не було обрано, головними регуляторами надання освітніх послуг у сфері актуарної науки виступають Північноамериканські професійні об'єднання: Спілка Актуаріїв (the Society of Actuaries – the SOA), Спілка актуаріїв по страхуванню від непередбачуваних випадків (the Casualty Actuarial Society – the CAS) та Канадський інститут актуаріїв (the Canadian Institute of Actuaries – The CIA). Перші дві організації базуються у США (будь-яку з них майбутні актуарії обирають в залежності від бажаного профілю здійснення майбутньої професійної діяльності: у випадку з першою – це страхування життя та суміжні напрямки, друга – майнове страхування) та організують підготовку (шляхом дистанційної освіти) та проведення професійних іспитів. Канадський інститут актуаріїв, що є місцевим дисциплінарним органом у межах професії, не пропонує власної системи екзаменів, проте розробляє акредитаційні критерії для вищих навчальних закладів для відкриття програм з актуарної науки, надає ресурси для постійного професійного самовдосконалення та саморозвитку, розробляє кодекс професійної етики (code of conduct) тощо. Набуття членства в будь-якій з зазначених професійних асоціацій є кінцевою метою навчання потенційних актуаріїв та є посвідченням набуття кваліфікації.

Зупинимось на одному з пріоритетних завдань CIA – сприянню постійному вдосконаленню та саморозвитку актуаріїв як необхідної умови підтвердження професіоналізму, а, отже, й дозволу на здійснення професійної діяльності. Цікавим постає той факт, що самовдосконалення у

рамках професії носить не рекомендаційний характер, а є вимогою. Зокрема CIA визначаються мінімальні норми програми професійного розвитку актуаріїв. Так, члени об'єднання зобов'язані кожні два роки присвячувати 100 годин підвищенню кваліфікації, з яких 24 мають включати організовану навчальну діяльність у вигляді зустрічей, семінарів тощо, а решта – індивідуальна робота (написання дослідницької роботи, підготовка до презентацій, обмін досвідом з колегами тощо). Всю звітну документацію стосовно проходження підвищення кваліфікації необхідно зберігати протягом 5 років [2].

Говорячи про політику взаємовизнання статусів та членства у згаданих організаціях, важливо зазначити, що більшість членів CIA є одночасно членами американських організацій, тому, щоб уникнути непорозумінь, пов'язаних з підпорядкуванням осіб, що професійно здійснюють актуарну діяльність у США та Канаді, у 2006 році була підписана угода, згідно з якою, питання поширення юрисдикції того чи іншого професійного об'єднання, до якого повинен належати актуарій, визначається місцем здійснення професійної діяльності, що обумовлюється наявністю специфічних місцевих стандартів[1]. Тому, наприклад, якщо у актуарія, котрий працює на території Канади, виникають питання стосовно страхування майна та непередбачуваних випадків, логічно, що фахівець буде звертатись за професійною допомогою до відповідного комітету CIA, а не CAS як уповноваженого органу.

Існують також специфічні процедури для «взаємозарахування» членства в професійних об'єднань. Так, для того, щоб отримати статус повного члена CIA, від особи вимагається: успішно скласти іспити SOA, включаючи the Fellowship Admission Course та the Canadian Institute of Actuaries' Practice Education Course (PEC) або успішно пройти екзаменування CAS, куди входить іспит, що стосується специфіки діяльності актуаріїв у власне Канаді (the Part 7C exam) та професійні семінари (the CIA Professionalism Workshop)[1].

Окрім регуляторної функції професійних асоціацій, слід зазначити, що регулювання страхування здійснюється у Канаді також на рівні федерального уряду та провінцій. Проте, варто сказати, що переважна більшість страхового ринку Канади знаходиться все ж під федеральним контролем, тому актуарна діяльність у цій країні регулюється Відділ регулювання фінансових установ (the Office of the Superintendent of Financial Institutions – the OSFI) [1]. Актуарний відділ цього органу встановлює стандарти контролюючої діяльності, забезпечуючи належний рівень компетентності.

OSFI співпрацює з CIA та має на меті підтвердження того, що стандарти останнього є прийнятними та призводять до бажаного рівня підготовки актуаріїв. Представники OSFI приймають участь у роботі комітетів з питань актуарної діяльності, а також проводяться регулярні зустрічі на рівні керівництва цих організацій декілька разів на рік. Крім того, у 2005-2006 роках CIA та OSFI спільно розробили кваліфікаційні стандарти для відповідальних актуаріїв Канади[1].

Таким чином, нормування професійної діяльності та підготовка актуаріїв у Канаді здійснюється на державному (федеральному та провінційному) рівнях та на рівні професійних об'єднань, що покликано сприяти забезпеченню високих стандартів та узгодженості.

Література

1. Gapp S. The Actuarial Profession in Canada [Electronic resource] / S. Gapp // The Actuarial review. – Access mode : <http://www.casact.org/newsletter/index.cfm?fa=viewart&id=5717>
2. Qualification Standard Requirements for Continuing Professional Development [Electronic resource] // Canadian Institute of Actuaries. – Access mode : <https://www.cia-ica.ca/docs/default-source/2016/216014e.pdf?sfvrsn=0>

Царик О. М.

*кандидат філологічних наук, доцент
Тернопільський національний економічний університет,
м. Тернопіль, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Застосування рівневого підходу до навчання іноземних мов дає змогу ретельніше планувати навчальний процес, сформулювати цілі та уявлення про можливі досягнення студентів. Параметри володіння мовою забезпечують можливість оцінки знань, навичок і вмінь студента. Використовуючи загальну систему рівнів за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», можна спростити співпрацю між різними секторами освіти. Із збільшенням можливостей студентів мігрувати з одного освітнього закладу в інший наявність загальної шкали оцінки досягнень студентів набуває великого значення.

Для навчання студентів першого курсу економічного університету формуються мовні підгрупи за рівнем володіння іноземною мовою. Вихідний рівень визначається комп'ютерним тестуванням, перевіряється та оцінюється лінгвістична компетенція студента, тобто знання лексики, граматики, відповідні навички та вміння мови як системи. Отриманий студентом результат співвідноситься з розробленими критеріями оцінки і, таким чином, визначається рівень володіння мовою і проводиться розподіл студентів у мовні підгрупи за рівнями. Кожен мовний рівень забезпечується відповідним комплексом навчальних матеріалів.

Для досягнення належного рівня володіння іноземною мовою важливо застосовувати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня

знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога.

На думку О. Сидорук, інтерактивне навчання – це така форма пізнавальної діяльності з конкретно визначеною метою, що полягає у створенні сприятливих умов для навчання, які допоможуть студентам досягти успіхів у навчанні, а також розвивати свої інтелектуальні можливості [4, с. 349].

О. Пометун визначає інтерактивне навчання як організацію навчального процесу, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії між викладачем і студентом, на багатосторонній комунікації, на підвищенні рівня знань студентів на використанні самооцінки та зворотного зв'язку і на постійній активності членів навчальної групи [3, с. 7].

А. Павлович у своєму дослідженні також наголошує на тому, що організація навчального процесу з використанням інтерактивних методів передбачає залучення всіх членів навчальної групи до спільної пізнавальної діяльності та не дає їм жодного шансу залишатися поза процесом їх взаємодоповнюючої навчальної співпраці. Адже на кожного студента покладається подвійна відповідальність: з одного боку, він відповідає за певні завдання, які повинен виконати самостійно і подати на розгляд навчальної групи, а з іншого – він повинен виконати частину роботи, від якої залежить якість виконання завдання, покладеного на групу, до якої він належить [2].

Отже, інноваційні методи навчання іноземної мови надзвичайно ефективні, оскільки їх використання забезпечує досягнення найвищих результатів розвитку іншомовної комунікативної компетентності, що в свою чергу надзвичайно важливо у професійно орієнтованому іншомовному навчанні майбутніх економістів у їхній професійній кар'єрі.

Інноваційні методи навчання не ставлять собі за мету просту трансформацію теоретичного матеріалу від викладача до студента, оскільки це відбувається під час традиційного навчання [3]. Інтерактивне навчання спрямоване на створення на занятті умов, які забезпечують взаємодію всіх членів навчальної групи, щоб незалежно від рівня мовної підготовки кожен студент брав активну участь у процесі сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. Не того матеріалу, що вже проаналізував, відібрав й опрацював викладач, а матеріалу, який студенти опрацювали самостійно, проаналізували, усвідомили, «відчули і прожили». Аналіз наукової літератури про використання інтерактивних методів у процесі навчання іноземної мови свідчить про те, що більшість науковців дотримуються думки, що інтерактивне навчання має значну кількість переваг для досягнення цілей, які постають сьогодні перед викладачами іноземних мов, а саме: високий рівень засвоєння знань, що мають безпосередній зв'язок із практикою; розкриття пізнавальних можливостей студентів; участь у

навчальному процесі всіх членів навчальної групи; підвищення рівня мотивації членів навчальної групи; здійснення контролю засвоєних знань шляхом використання простих та швидких методів; партнерство між викладачем і студентами [1].

Таким чином, врахування особливостей організації і проведення навчально-виховного процесу у вищих економічних навчальних закладах передбачає використання інтерактивних методів навчання, що має свої переваги і з психологічного погляду.

Література

1. Вороніна Г. Р. Особливості використання інтерактивних методів навчання іноземної мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / Г. Р. Вороніна. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1079>.
2. Павлович А. В. Використання інтерактивних методів навчання у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі [Електронний ресурс] / А. В. Павлович. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1064>.
3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
4. Сидорук О. Ю. Використання інтерактивних технологій у підготовці вчителів іноземної мови в Німеччині / О. Ю. Сидорук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Випуск 24. – С. 349–353.

Чичук А.П.

*кандидат педагогічних наук
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

РІЗНІ МОДЕЛІ КУРИКУЛУМУ ПЕДАГОГІВ-ТЕОРЕТИКІВ США

Упродовж всієї історії розвитку педагогічної думки США увагу американських педагогів приваблювали питання курикулуму. Однак систематичне дослідження його побудови відбувалося у ХХ столітті, вченими Дж. Бічамп (G. Beauchamp) [1], Д. Уілер (D. Wheeler) [4], Ф. Боббіт (F. Bobbitt) [2] та ін.

Педагоги-теоретики розробили різні моделі курикулуму, окремі з яких (Д. Уілера, Х. Таба, Дж. Бічампа) коротко схарактеризуємо.

Курикулум моделі Д. Уілера представлений у формі циклічного процесу, в якому вченим виділено п'ять фаз: важлива роль відводиться специфікації цілей навчання (перша фаза); встановленню їх взаємозв'язку із змістом навчання – відбором навчальних дій, розрахованих на досягнення цих цілей

(друга фаза), відбір предметних знань (третя фаза); у курикулумі автор виділяє єдність змістової і процесуальної сторін – організація та інтеграція навчальних дій і предметних знань у процесі навчання і в навчальному закладі в цілому, і в аудиторії зокрема (четверта фаза); оцінка ефективності реалізації фаз 2, 3 й 4 в досягненні навчальних цілей (п'ята фаза)[5; 4].

Отже, вчений Д. Уїлер при побудові курикулума виділяє єдність його змістової та процесуальної сторін, спрямовані на досягнення результатів навчання.

Дослідниця Х. Таба при створенні моделі курикулума важливу роль відвела специфікації цілей навчання як основи відбору та організації набуття предметних знань з урахуванням педагогічних потреб студента (диференціація різних типів предметних знань відповідно до рівня розвитку навчаючого), а також факторам, що впливають на оптимальне досягнення цілей навчання [5;3].

Отже, дослідниця Х. Таба проблему відбору змісту навчання (предметних знань та прийомів мислення) розв'язувала з урахуванням створення оптимальних умов (факторів, що впливають на навчання) для організації повноцінного навчання.

Модель Дж. Бічампа включає такі компоненти: цілі навчання, зміст культури, вказівки з використання документа та схему оцінки. Важливе місце в моделі курикулума Дж. Бічампа займає організація змісту культури, яка включає рідну та іноземну мову; спілкування; здоров'я; гуманітарні, природничі та соціальні науки, математику; а також різні вміння: когнітивні, афективні, дослідницькі. Слід зазначити, що відібраний зміст навчання розміщений відповідно до певних рівнів організації навчання (перший, другий, третій, четвертий рік). Особливу увагу автор курикулуму звертає на обсяг та послідовність вивчення змісту культури. До того ж, до цієї моделі включено додатково: система правил з використання документа (положення про користування курикулумом та його модифікацію в практиці навчання) та схеми оцінки, що відображає засоби контролю за реалізацією курикулума та технологією його розробки [5, с.27].

Як видно із зазначеного, модель Дж. Бічампа відображає організацію навчально-виховного процесу навчального закладу, а не фахівця.

Аналіз моделей курикулумів учених Д. Уїлер, Х. Таба та Дж. Бічампа свідчить, що в усіх моделях представлені однакові структурні компоненти (цілі, зміст навчання, оцінки), хоча є і певні відміни, які свідчать про те, що моделі Д. Уїлер та Х. Таба відображають організацію підготовки спеціаліста, а курикулум моделі Дж. Бічампа – організацію навчально-виховного процесу цілого навчального закладу. Що стосується відмін, то слід відмітити, що у моделі Д. Уїлер окремо виділено компонент «відбір навчальних дій», у моделі Х. Таба компоненти «навчальні дії» та «предметні знання» об'єднані разом, але додано компонент «фактори, що впливають на навчання». У моделі Дж. Бічампа «зміст навчання» замінено на «зміст культури»[5, с.28].

Виходячи з аналізу різних моделей курикулуму, дослідниця Н. Лізунова засвідчує, що найбільш поширеним визначенням дефініції «курикулума є таке: це програми навчання й виховання висококваліфікованих фахівців, що включають: Цілі навчання; Зміст навчання й виховання; Педагогічну стратегію, форми, методи, необхідні для досягнення визначених цілей; Критерії оцінки діяльності вищої школи [5, с.18].

Отже, поняття «курикулум» включає перелік, цілі та зміст певних навчальних курсів у програмі, що пропонуються навчальним закладом: передбачувані результати: знання, цінності, що формуються за допомогою певних методів.

Література

1. Beauchamp G.A. Curriculum Theory. Itasca, Illinois, 1981.-221p.
2. Bobbitt F. The Curriculum of Modern Education. New York, 1941.-419p.
3. Taba H. Curriculum Development: Thejry and Practice. New York, 1962.-640p.
4. Wheeler D.K. Curriculum Process. London: Landon Univ. Press,Led, 1967.-320 p.
5. Лизунова Нина Михайловна. Теория и практика отбора содержания обучения в высшей школе США.-Дисс. ... канд. пед. наук.-Москва,1990.-190с.

Шевченко К.В.

*методист секції східних мов
кафедри іноземної філології*

*Краматорський економіко-гуманітарний інститут,
аспірантка відділу
зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України,
м. Краматорськ, Україна*

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ В КИТАЇ

Кожна країна світу зацікавлена у якісній підготовці бакалаврів освіти, адже вчитель відіграє важливу роль у підготовці та становленні майбутніх професіоналів у різноманітних галузях, конкурентоспроможні, мобільні, професійно розвинені бакалаври освіти сприяють ефективному розвитку економічної, політичної та соціально-побутової сфер держави.

Певний інтерес викликають форми організації навчання існують у педагогічних закладах Китаю. До форм навчання у китайських педагогічних закладах належать: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, навчальні конференції, консультації, екскурсії, експедиції, навчальна педагогічна практика, курсові і дипломні роботи, проекти; самостійна робота

студентів. При цьому лекція і семінар - форми навчання, які переважно орієнтовані на колективну навчальну діяльність, що спрямовується педагогом; лабораторні і практичні заняття, групові консультації - на групову роботу та індивідуальну роботу, яка передбачає самостійне опрацювання студентами джерел, заняття в лабораторії, підготовку курсових і дипломних робіт, індивідуальні консультації та інші [3].

У сучасному Китаї в епоху постійного розвитку інформаційних технологій у процесі підготовки бакалаврів освіти дуже широко використовуються мультимедійні засоби. Дуже часто нова інформація подається у формі презентації, особливо на старших курсах, презентація виступає у якості наглядного матеріалу. Цей метод дозволяє вирішити багато проблем сучасної освіти, використання інформаційних технологій, особливо мережі Інтернет дозволяє завжди мати доступ до останніх інновацій у педагогіці і психології, та у професійних дисциплінах. Мультимедійні технології допомагають посилити інформаційну насиченість всього навчально-виховного процесу в закладах педагогічної освіти; організаційні семінари. Обговорення найбільш актуальних проблем, які виникають у процесі вивчення окремої теми з курсу. Дозволяє студентам зосередитись на найбільш важливих питаннях з конкретної дисципліни. Майбутні вчителі навчаються самостійно проводити аналіз та досліджувати можливості вирішення актуальних проблем у рамках даної викладачем тематики, згідно з власними інтересами.

Китай – високорозвинена у технічному плані країна, де існують різноманітні електронні моделі навчання та навчальне телебачення, ще у 1986 році було створене Китайське телебачення просвіти. Для вчителів шкіл кожного дня по тринадцять годин проводяться лекції через міжнародні супутники зв'язку. Всі педагогічні заклади освіти добре обладнані технічними засобами, лекції майже завжди супроводжуються навчальними відеофільмами та презентаціями, що покращує сприйняття та засвоєння навчального матеріалу.

Розвиток інформаційних технологій в Китаї та особливості їх застосування регулюють такі освітні стандарти, як «Інформаційні технології у навчанні», та «Застосування комп'ютера в освіті». 1996 року, важливу роль також відіграє програма «211» у змісті якої розглядається неможливість якісної підготовки педагогічних кадрів без застосування сучасних інформаційних технологій.

Важливо, що у 2003 р. у Китаї Міністерством освіти розпочато реалізацію плану зі створення Національного Інтернет-альянсу педагогічної освіти (全国教师教育网络联盟) www.jswl.cn. Його завданням є інтеграція супутникового телебачення, комп'ютерної мережі Інтернет та системи педагогічної освіти, для спільного застосовування якісних освітніх ресурсів з метою проведення великомасштабної, економічно вигідної та ефективної безперервної педагогічної освіти[2].

Проаналізувавши автентичні навчальні плани та програми китайських педагогічних закладів, ми виявили, що обов'язковою для вивчення є дисципліна «Сучасні технології навчання», де багато уваги приділяється саме важливості застосування новітніх інформаційних технологій.

Формування професійної ініціативи один із головних способів ефективного професійного розвитку бакалаврів освіти.

Важливо, що повноцінну і творчу самостійну роботу студентів у навчальному закладі забезпечує матеріальна та інформаційно-технічна база: навчальні лабораторії, комп'ютерні класи з можливістю роботи в Інтернеті, бібліотека з читальними залами, навчально-методичні кабінети інститутів, факультетів, кафедр та ін. Навчальні ресурси закладу містять також електронні навчально-методичні комплекси навчальних дисциплін (електронні курси), з яких студент може отримати повний пакет необхідних матеріалів для опанування певної дисципліни. Електронні курси доступні на інтернет-сторінці у віртуальній бібліотеці навчального закладу або відповідної кафедри.

До переваг використання інформаційних технологій у підготовці бакалавра освіти у КНР можна віднести: широкий доступ до інформації зі всього світу, можливість швидкого пошуку необхідної навчальної літератури, зручні форми підвищення кваліфікації, можливість занурення в іншомовну атмосферу для вчителів-філологів, економія часу, сприятливі умови для саморозвитку, можливість постійно підвищувати власні компетенції, можливість обміну досвідом з іншими досвідченими вчителями, та інші.

Важливо наголосити, що застосування сучасних інформаційних технологій у Китаї є також актуальним і під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних робітників. Останнім часом популярними стають способи підвищення кваліфікації за допомогою Інтернет конференції, вчителі з різних частин країни мають можливість поділитись власним досвідом, обговорити способи подолання труднощів, які постають перед учнями при вивченні того чи іншого предмету, поділитись новітніми методами викладання та виховання учнів [2]. Таким чином використання Інтернету значно спрощує життя педагогам, не має потреби їхати в інше місто, або провінцію, для того, щоб підвищити рівень володіння предметом, а також рівень знань з психології та педагогіки.

Підтвердженням ефективності впровадження ІКТ у Китаї можуть слугувати дані Всесвітнього економічного форуму, згідно з якими в рейтингу країн (Networked Readiness Index 2009-2010) з точки зору готовності і здатності використовувати переваги ІКТ Китай займає 37 місце, залишивши позаду ряд європейських країн: Угорщину (46), Італію (48), Латвію (52), Польщу (65), Україну (82) та інші [3].

Проаналізувавши роль інформаційних технологій у підготовці бакалавра освіти у КНР, ми виявили, що приділяється багато уваги розвитку інформаційних технологій, які значно спрощують навчальний процес.

Удосконалення інформаційних технологій в Україні повинне відбуватися постійно у зв'язку зі швидким розвитком сучасних інформаційних технологій у світі.

Література

1. 中华人民共和国教育法律法规集(Законы Китайської народної республіки про освіту)。外文出版社，北京1999，-185页
2. Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.moe.edu.cn/>
3. 浙江大学本科生院 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.cfd.zju.edu.cn/>
4. Пазюра Н.В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть ХХ століття) Монографія за ред. Н.Г.Ничкало. – К. Видавництво «Альфа – ПК», 2009. – 206 с.

