

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних праць

Випуск 10

Харків – 2019

УДК 37.0(082)

П 78

Редакційна колегія:

Головний редактор – **В. Г. Пасинок**, доктор педагогічних наук, професор.

Відповідальний секретар – **Т. О. Маркова**.

Члени редакційної колегії:

О. Ф. Іванова, доктор психологічних наук, професор;

Н. П. Крейдун, кандидат психологічних наук, професор;

С. М. Куліш, доктор педагогічних наук, професор;

Л. М. Яворовська, кандидат психологічних наук, доцент.

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 12 від 25 листопада 2019 року)*

П 78 **Проблеми** сучасної освіти : збірник науково-методичних праць / уклад.
В. Г. Пасинок, Т. О. Маркова. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. – Вип. 10. –
192 с.

ISBN 978-966-285-616-3

Десятий випуск збірника традиційно присвячено загальним питанням сучасної освіти, новітнім освітнім технологіям та методиці викладання у вищій школі, а також актуальним проблемам навчання студентів-іноземців в Україні.

Матеріали збірника можуть бути корисними для організаторів освітнього процесу, викладачів, студентів і всіх, кого цікавлять проблеми сучасної освіти.

Свідоцтво про державну реєстрацію КЗ № 21575-11475Р від 20.08.2015 р.

УДК 37.0(082)

ISBN 978-966-285-616-3

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2019

© Пасинок В. Г., Маркова Т. О., уклад., 2019

© Дончик І. М., макет обкладинки, 2019

ЗМІСТ

1. Загальні проблеми сучасної освіти 5

Армейська Л. В.

Професійна компетентність та неперервна самоосвіта:
шляхи самореалізації й самовдосконалення педагогічних працівників..... 5

Вовк О. І., Куделко С. М.

Центр краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька
Каразінського університету в науковому й освітньому процесах 15

Гарник Л. П., Шерстюк В. С., Шеянова Е. Д.

Інновації у менеджменті якості освітніх послуг
для українських ЗВО: запровадження CRM-систем..... 24

Максименко Н. В., Тітенко Г. В., Некос А. Н., Уткіна К. Б.

Проблеми і перспективи підготовки аспірантів
екологічних спеціальностей в Україні 31

Немець Л. М., Гусєва Н. В., Суптело О. С.

Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій
у підготовці студентів у галузі суспільної географії 43

Немець Л. М., Сегіда К. Ю., Логвинова М. О.

Індивідуальні освітні траєкторії: роль у забезпеченні якості вищої освіти 51

Огнівенко З. Г., Черкашина Н. І.

Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення
мотивації до вивчення іноземної мови..... 61

Татаринов М. В.

Трансформація та шляхи подальшого розвитку післядипломної освіти
в умовах стратегічних викликів і загроз 65

2. Сучасні освітні технології та методики викладання

Бердников А. Г., Павлов А. Н., Шматков С. И

Анализ результатов проведения комплексной деловой игры
с магистрами компьютерной специальности 76

Бойко О. А.

Важливість та методи вивчення фразових дієслів
та фразеологічних одиниць у викладанні англійської мови 84

О. А. Voiko / Бойко О. А.

«Reading circles» as a tool for making your students be eager to read,
discuss and analyze the text at Speech Practice lessons /
«Reading circles» як засіб заохочення студентів до читання,
дискутування та аналізу прочитаного тексту на уроках усної практики 91

Galstyan A. G. / Галстян А. Г.

Boosting of students' motivation by using audio-visual means /
Підвищення мотивації студентів за допомогою аудіовізуальних засобів..... 98

<i>Лазоренко О. В., Савченко О. М.</i> Чинники забезпечення якості фізичної освіти: досвід кафедри загальної фізики (до 80-річчя кафедри)	106
<i>Мацюкін Д. В., Пахомова І. М.</i> Використання технологій доповненої реальності під час викладання фізики	111
<i>Наливайко О. О.</i> Використання цифрового додатка <i>Kahoot</i> в освітньому просторі	117
<i>Ніколенко Є. Я., Беляєва Л. В., Гріднєва С. В., Шумова Н. В., Салун О. О.</i> Особливості формування біоетичної відповідальності майбутнього лікаря ...	122
<i>Ніколенко Є. Я., Сокруто О. В., Вовк К. В., Беляєва Л. В., Ніколенко О. Є., Мартиненко М. В., Александрова Н. К.</i> Досвід кафедри загальної практики – сімейної медицини з підготовки сімейних лікарів	128
<i>Павлова О. Л., Ларічева Л. В.</i> Методика розвитку критичного мислення у вищій школі	133
<i>Садрицька С. В.</i> Можливості використання додатка <i>Google Classroom</i> в освітньому процесі	139
<i>Штриголь Д. В.</i> Про перспективи використання методу «форум-театр» у педагогічному процесі	145
3. Актуальні проблеми навчання студентів-іноземців	149
<i>Боченков А. И.</i> Контактное слушание в реальной ситуации общения в аудитории.....	149
<i>Гарник Л. П., Вітковський Ю. П., Снігурова І. І., Столярова Н. П., Джафарова Л. К.</i> Гуманітарний вимір менеджменту якості освітньої діяльності: толерантність та її формування у соціокультурному просторі ЗВО.....	154
<i>Копылова Е. В., Тростинская О. Н.</i> Дистанционное обучение в языковой подготовке иностранных студентов-экономистов	167
<i>Куплевацька Л. О.</i> Мовне втілення усного мовленнєвого жанру «оцінювання роботи студента» як прояв лінгвокомунікативної компетентності викладача в контексті міжкультурної комунікації.....	172
<i>Курилюк Т. И.</i> Некоторые причины ошибок в лексической сочетаемости слов студентов-узбеков	181
Відомості про авторів	186

1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Л. В. Армейська
armeyslv@gmail.com*

Професійна компетентність та неперервна самоосвіта: шляхи самореалізації й самовдосконалення педагогічних працівників

Актуалізовано проблему організації та управління самоосвітньою діяльністю педагогічних працівників, удосконалення роботи в міжкурсовий період через самоосвітню діяльність, розвиток самоосвіти, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації особистості вчителя, доступності якісної освіти, що вирішується сьогодні шляхом розробки та впровадження нового змісту освіти, інноваційних педагогічних технологій, досягнення якісних змін у практичній діяльності педагогічних працівників в умовах реформування освіти.

Окреслено шляхи удосконалення професійної майстерності вчителя через самоосвітню діяльність упродовж усього життя, створення індивідуальної педагогічної траєкторії та індивідуального іміджу, який формується згідно з розробленою соціально прийнятною моделлю вчителя-майстра.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоосвіта, саморозвиток, професійна майстерність, професійна компетентність, індивідуальний імідж.

*L. V. Armeiska
armeyslv@gmail.com*

Development of pedagogical workers' professional competence and organization of their continuous self-education, self-realization and self-perfection

The paper deals with the problem of organizing and managing pedagogical workers' self-educational activity, the improvement of their work in the intercourse period by self-education, the development of self-teaching, self-improvement and by searching for ways of teacher's personality self-realization, availability of high quality education, which nowadays is solved by developing and introducing new educational content, innovative pedagogical technologies, making qualitative changes in pedagogical workers' practical activity in the context of education undergoing reforms.

The article also outlines ways of improving teacher's professional skills by life-long self-educational activity, by creating an individual pedagogical

trajectory and an individual image which is formed according to a well-designed and socially accepted model of a teacher as a master.

Keywords: self-educational activity, self-education, self-development, professional skills, professional competence, individual image.

Розгляньмо перспективні шляхи досягнення вершин педагогічної майстерності вчителя сучасної школи. Той, хто не хоче відставати, мусить рухатися вперед – і не зупинятися, досягнувши вершини, а підійматися вище і вище. У цьому й полягає основна мета сучасного учителя.

Уже давно зрозуміло, що не достатньо бути на уроці (і навіть поза ним) актором, режисером, діловодом, диригентом, дипломатом, психологом, новатором і компетентним фахівцем. Модель сучасного вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у нескінченному творчому пошуку. Ці якості не надаються додатком до диплома про педагогічну освіту, а формуються у щоденній учительській праці.

Сучасна методика організації та супроводу науково-методичної роботи в закладі освіти пропонує педагогічним працівникам розробляти сучасні програми та проекти нарощування творчості педагога, створення індивідуальної педагогічної траєкторії та індивідуального іміджу сучасного вчителя. Під час вирішення цих питань не є достатнім лише проведення поширених форм методичної роботи – таких, як методичні наради, практичні семінари, методичні об'єднання, виїзні консультації, чати, форуми тощо. Та й не це є головним у зростанні сучасного вчителя. Основне – методичним структурам відповідних підрозділів відстежити (а іноді – й інтуїтивно відчути) здатність педагогічних працівників до творчості, вчасно дати поштовх, що викликає бажання рухатися вперед. І якщо досвідчений методист зуміє розпізнати цей паросток, докладе певних зусиль для його розвитку, результат перевершить очікування [1; 3].

На думку дослідників (І. Андрєєва, Є. Барбіної, В. Болотова, Н. Голованової, В. Лозової) [2; 3; 5; 7; 12; 13], одним із перспективних шляхів досягнення вершин педагогічної майстерності вчителя на сучасному етапі є реалізація компетентнісного підходу в освіті. У центрі уваги авторитетних організацій, що опікуються цими питаннями, зокрема Міжнародної комісії Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), перебувають питання кадрового забезпечення модернізації навчально-виховного процесу в закладах освіти на засадах компетентнісного підходу. І це закономірно, оскільки ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є, безперечно, учитель, чий рівень професійної підготовки й особистої культури має забезпечувати дієвість інноваційного розвитку освіти.

Поглиблене вивчення сутності професійної компетентності вчителя вимагає аналізу понять «компетентність» (від лат. *competens* (*competentis*) –

відповідний; здатний), «компетентний» і «компетенція» з позиції різних підходів, що існують у науковій літературі. Слід відзначити, що серед дослідників відсутня спільна думка щодо тлумачення і вживання цих дефініцій.

Терміни «компетентність» і «компетенція» походять з одного джерела: з латини *competentia* – узгодженість, відповідність, а *compeo* – відповідати, бути здатним.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови наводяться такі потрактування терміна «компетенція»:

- 1) достатня обізнаність із чим-небудь;
 - 2) коло повноважень будь-якої організації, установи чи особи;
- «компетентність» – властивість від «компетентний».

Слово «компетентний» означає:

- 1) який має достатні знання в певній галузі, який із чимось добре обізнаний, тямущий; що ґрунтується на знанні, кваліфікований;
- 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити принаймні три підходи до визначення співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». *Перший* підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (С. Дружилов, Е. Зеєр) [8; 9].

Ми дотримуватимемося *другого* підходу, представники якого вважають компетенції складниками компетентності (О. Овчарук та інші) [11]; зокрема, згідно із тлумаченням цих учених, професійна компетентність учителя є сукупністю таких професійно-педагогічних компетенцій: соціально-психологічної, комунікативної, психолого-педагогічної, методологічної, предметної – у межах вчительської спеціальності, готовності до професійної самореалізації. Дослідники звертають увагу, що компетенцію не можна визначити через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її прояві належить конкретним умовам, різноманітним обставинам. Отже, компетенція не може бути ізольована від певних умов її реалізації, тому компетенцію дослідники розуміють як можливість установа зв'язку між знанням і ситуацією, як здатність відшукати знання та дію, що сприяє вирішенню проблеми.

Згідно з *третьім* підходом поняття «компетенція» тлумачиться як певна сфера, коло питань, які людина уповноважена вирішувати, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності.

Т. Сорочан [18] зауважує, що «компетенція не зводиться ні до знань, ні до умінь. «Мати компетенцію» означає «опанувати вміння, бути здатним виявити в цій ситуації отримані знання й досвід».

Представники Міжнародної комісії Ради Європи розглядають сутність компетентності як загальні, або ключові (базові), вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння, ключові

уявлення, опори, або опорні знання. В основі західноєвропейських моделей компетентності лежать такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання комплексних завдань, оволодіння новими знаннями, навичками, позитивне уявлення про себе як особистість, здатність до гармонійного спілкування, уміння поводитися в колективі. Останнім часом у науці визначено базові (ключові) компетентності, обґрунтовано необхідність володіння ними кожною особистістю як обов'язкова умова підготовки до дорослого життя. Існують різноманітні підходи до класифікації ключових компетентностей.

Експерти програми „DeSeCo” («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади»), яку було започатковано фахівцями Швейцарії, США і Канади, визначають термін «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати певні завдання. На їхню думку, компетентність простежується в діяльності особистості в різних контекстах. Наприклад, здатність до співпраці, що є складовою компетентності, зорієнтованої на потреби, має таку внутрішню структуру: знання, пізнавальні та практичні навички, відносини, емоції, цінності, етика та мотивація.

У своєму дослідженні О. Овчарук [11] зазначає, що фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*IBSTPI*) визначають компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу», а на думку експертів Міжнародної комісії Ради Європи, компетентності передбачають «спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок».

В. Маслов [15] розглядає компетентність як систему знань і умінь, що є необхідними для виконання посадово-функціональних обов'язків.

Е. Зеєр [9] тлумачить термін «компетентність» як загальну здатність фахівця мобілізувати свої знання й уміння, щоб віднайти спосіб дії в конкретній ситуації.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні компетентність тлумачиться як «система теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціальних наукових знань, організаційно-методичних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних і психологічних якостей».

Як підкреслює О. Пошетун [16], більшість українських педагогів термін «компетенція» розуміють як коло повноважень, окреслене одержаним нормативно-правовим документом особистості – дипломом, наказом, статутом тощо – і обійманою посадою, а компетентність – як здібність людини, підсилену конкретними знаннями, уміннями, навичками та способами діяльності, що виявляється в певних видах діяльності. У межах своєї

компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною з конкретних питань, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності.

Отже, спільним для всіх дослідників є розуміння компетентності як оцінної категорії, що характеризує людину – суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно діяти в конкретній сфері. Компетенції розглядаються як індивідуальне, більш вузьке поняття, як складові компетентності.

Існує багато визначень – конкретизацій дефініції «компетентність»: ключові, життєві, загальноосвітні, комунікативні; для нашого дослідження виділимо такі: психологічна, професійна, педагогічна, психолого-педагогічна, професійно-педагогічна та ін.

На основі досвіду країн-учасниць Болонського процесу відібрано 30 загальних компетенцій із трьох категорій: інструментальні, міжособистісні, системні, а також спеціальні (предметні) компетенції. Ураховуючи, що цю класифікацію побудовано з погляду значення для професії, вважаємо, що для нашого дослідження, крім спеціальних, важливу роль мають *інструментальні* компетенції, які містять *когнітивні* здібності (здатність розуміти й використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти й керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення й розв'язувати проблеми); *технологічні* уміння (пов'язані з використанням техніки, *комп'ютерні* навички та здібності інформаційного управління); *лінгвістичні* уміння; *комунікативні* компетенції. Конкретизований набір складається з таких інструментальних компетенцій: здатність до аналізу та синтезу; уміння організовувати і планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми та приймати рішення. Серед зазначених системних компетенцій виділимо такі здатності, що мають особливе значення для нашого дослідження, а саме:

- застосовувати знання на практиці;
- ефективно навчатися;
- адаптуватися до нових ситуацій;
- бути відповідальним за якість;
- прагнути успіху.

Проаналізуємо наукові підходи до визначення поняття «професійна компетентність», що відрізняються плюралізмом думок.

Змістове визначення цього поняття залишається предметом дискусій науковців. Відзначимо, що впродовж останніх років дослідники, приділяючи значну увагу дослідженням професійної компетентності педагогів, значно розширили згадане поняття, – це систематизовано в таблиці 1.

**Плюралізм наукових підходів щодо поняття
«професійна компетентність»**

Автор	Тлумачення поняття
Л. Хоружа	Професійна компетентність педагога є сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.
О. Дубасенюк	<i>Професійно-педагогічна</i> компетентність – це сукупність умінь, здатність педагога по-новому структурувати наукове та практичне знання. Розроблено зміст її складових: спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну та ауто-психологічну.
О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Л. Мітіна	<i>Психолого-педагогічну</i> компетентність педагога розуміють як сукупність певних якостей особистості, що характеризується високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії із суб'єктами навчання.
Л. Лісіна, Н. Лісова	<i>Психолого-педагогічну</i> компетентність потрактовують як явище, яке поєднує елементи професійної й загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значущі якості, що виявляються в педагогічній діяльності.
А. Маркова	Визначає <i>психологічну</i> компетентність як сукупність психологічних якостей, що впливають на результативність діяльності.
Л. Мітіна	Тлумачить <i>педагогічну</i> компетентність як фактор професійного розвитку інтегративних характеристик особистості, що охоплює дві складові: діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички і способи реалізації педагогічного спілкування).
Н. Кузьміна	Під <i>психологічною</i> компетентністю педагога розуміє сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного здійснення функцій щодо виховання, навчання й розвитку особистості.

Крім компетентнісного, І. Бех, В. Лозова [4; 13] наголошують на актуальності *особистісного* підходу в навчально-виховному процесі, що має ґрунтуватися на структурно-цілісному й повноцінному уявленні про особистість суб'єктів навчання; здійснюватися шляхом комплексного вивчення, розвитку й реалізації усіх складових особистості, яка навчається.

Не можна не звернути увагу на один з найбільш ефективних засобів удосконалення професійної компетентності вчителя – на самоосвітню діяльність, завдяки якій підвищуються професіоналізм, педагогічна майстерність.

Концептуальні підходи, що покладено в основу визначення змісту психолого-педагогічної компетентності педагогічного працівника, тісно пов'язують цю категорію з професіоналізмом і педагогічною майстерністю.

Зокрема, професіоналізм визначається як інтегрована характеристика, що складається з професійної культури та професійної самосвідомості. Н. Лосева [14] надавала пріоритетного значення самосвідомості, самопізнанню у процесі формування професіоналізму.

Значна роль у формуванні педагогічної майстерності належить розвитку комунікативних умінь учителя, у тому числі – мовленнєвих. Також учені звертають увагу на вирішальне значення стилю педагогічного спілкування – і застерігають від дистанціювання, авторитаризму, залякування учнів тощо. Існує три основні компоненти комунікативності: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості й альтруїзм, що у взаємодії та взаєморозвитку в процесі самовиховання педагога сприяють формуванню педагогічної майстерності.

Серед десяти груп педагогічних умінь науковці визначають такі: професійної самоосвіти та саморозвитку; оптимальної педагогічної комунікації; стійку професійну позицію педагога, вміння реалізовувати й розвивати власні педагогічні здібності, керувати своїми емоційними станами; здатність усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал; вміння оцінювати власну «професійну пропозицію», визначати свої сильні та слабкі сторони.

У всіх дослідженнях щодо змісту, форм і методів навчання науковці актуалізують проблему розвитку професійної компетентності вчителів. Розвиток професійної компетентності вчителя по суті має андрагогічну основу, оскільки андрагогіка – теорія навчання дорослих – виходить із того, що мета сучасного підходу до освіти полягає у сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей.

Професійне самовдосконалення педагога відбувається через самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах, що проводяться в закладі освіти чи в районі, місті, а також шляхом самовиховання. Із появою в роботі вчителя комп'ютера та мережі Інтернет значно підвищуються можливості педагогічної самоосвіти. З'являються нові теми, цікаві завдання та способи їхнього вирішення, нові способи самореалізації, що виникли у педагога завдяки появі нових засобів самоосвіти, тобто розвиток усіх «якостей» [17].

Отже, у межах нашого дослідження особливого значення набувають андрагогічні принципи, що підсилюють висновки науковців (Е. Зеер, Н. Клокар, Т. Сорочан) [9; 10; 18] про необхідність постійного самовдосконалення особистості. Основними серед них є такі: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний;

кар'єрного зростання; вікового підходу; створення сприятливих умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності навчання; спільної діяльності в освітньому процесі; розвитку творчого потенціалу, морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання, а також формування професійної компетентності вчителів.

Сучасне коло досліджень у галузі андрагогіки містить у собі: вивчення освітніх потреб з урахуванням рівня професійної підготовки; вивчення, моделювання напрямів, форм і функцій освітньої діяльності дорослої людини на рівні базової та додаткової професійної освіти, самоосвіти. Принципами формування й розвитку андрагогічного знання вважаються інтегративність, практико-зорієнтованість, гуманітарність, а методами – соціологічні, статистичні, порівняльний аналіз, лонгітюд, моніторинг, контент-аналіз.

У дослідженнях науковців індивідуалізація навчання потрактовується як максимальне наближення освітнього процесу до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану. Індивідуальний підхід до школярів у навчанні передбачає, за безумовної єдності основного змісту загальної освіти, підбір елементів навчального матеріалу, методів навчання, наочних та технічних засобів, розумне поєднання загальнокласних, групових й індивідуальних форм його організації з урахуванням особливостей кожного учня задля оптимального впливу у процесі забезпечення всебічного гармонійного розвитку його особистості.

Завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі здійснюється через участь у семінарах, отримання інформації на засіданнях методичних об'єднань, кафедрах, складання доповіді чи реферату, участь у педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, чатах, форумах.

Суттєву увагу вчитель має приділяти мотивації навчальної діяльності учнів. Вони виявляються в інтересі до змісту навчальних предметів, до самого процесу набуття знань, умінь, навичок, компетентностей. Соціальні мотиви полягають у бажанні школяра посісти певну соціальну позицію, потребі спілкуватися на новому рівні, отримати високу оцінку та схвалення від людей. Управління пізнавальною діяльністю учнів є функцією взаємодії учителя й учня, основним результатом якого є перехід учнів у позицію суб'єктів пізнання. Така перебудова освітнього процесу передбачає застосування інноваційних підходів до процесу навчання та відповідної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти [1].

Ми погоджуємося з Л. Рибалко [17], яка вважає, що розвиток професійної компетентності вчителів зумовлюється як розвиток «самостей» учителя: самоактуалізації, самооцінки, самоствердження, саморозвитку – й пояснює це тим, що розвиток є акумуляцією внутрішнього потенціалу

вчителя; адекватна самооцінка формує правильне ставлення до нарощення потенціалу, під час ствердження у професії відбувається становлення професійної позиції вчителя – і саморозвиток сприймається як самоціль.

Увагу до розвитку «самостей» також знаходимо у Г. Брагіної та Е. Самещенко [6], які в систему самовиховання вчителя включають 4 етапи:

1) самопізнання, якому відповідають такі способи самовиховання, як самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування;

2) планування роботи над собою шляхом самозобов'язань, створення програми самовиховання;

3) реалізація програми через самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозаохочення, самоаналіз;

4) контроль, що здійснюється у такі способи: самоконтроль, самозвіт, самооцінка.

Отже, професійна компетентність вчителів характеризується сукупністю взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, що сприяють зростанню педагогічної майстерності, підвищенню ефективності педагогічної діяльності й дозволяють досягати якісних результатів у процесі навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки та самовдосконалення суб'єктів навчання. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, організація неперервної самоосвіти, самореалізація та самовдосконалення відбуваються впродовж життя, систематизуються й узагальнюються під час підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Література

1. Армейська Л. В. Науково-методичний супровід упровадження освітніх інноваційних процесів у регіоні / Л. В. Армейська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки. Сер. 13 : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. IX : Науково-методичний супровід освітніх процесів професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. – С. 7–13.

2. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.

3. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 40 с.

4. Бех І. Д. Особистісно орієнтована модель виховання як науковий конструкт / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. / Уманський держ. пед. ун-т. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 143–156.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

6. Брагина Г. В. Самовоспитание – путь формирования педагогического мастерства / Г. В. Брагина, Е. Г. Самещенко // Метод. реком. для препод. и студентов по основам педмастерства к практическим занятиям на I курсе. – Полтава, 1987. – С. 29.
7. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб., 1997. – С. 15–25.
8. Дружилов С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 авг. 2000 г. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–36.
9. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
10. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
12. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
13. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблем дидактики / В. І. Лозова // Сучасні проблеми дидактики : зб. наук. пр. – Х., 2003. – 256 с.
14. Лосєва Н. М. Професійне самовдосконалення та особистісний розвиток педагога / Н. М. Лосєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 86–92.
15. Маслов В. І. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
16. Пометун О. І. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (серпень-вересень). – С. 23–27.
17. Рибалко Л. С. Акмеологічні основи професійної педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Рибалко ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 45 с.
18. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

*О. І. Вовк
o.vovk.88@gmail.com
С. М. Куделко
kudelko_sm@ukr.net*

**Центр краєзнавства
імені академіка П. Т. Тронька Каразінського університету
в науковому й освітньому процесах**

Розкрито тему діяльності першого в українських університетах Центру краєзнавства, розглянуто головні напрямки його роботи, а також показано комунікаційні зв'язки підрозділу з різноманітними державними, громадськими інституціями як у Харкові й усій Україні, так і за кордоном. Також описано механізм включення Центру до наукового та освітнього процесів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Зроблено висновок про те, що співробітники Центру мають належний потенціал для вирішення різноманітних проблем, так чи інакше пов'язаних із дослідженням та популяризацією історії регіону.

Ключові слова: Центр краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька ХНУ імені В. Н. Каразіна, краєзнавство, науковий процес, освітній процес.

*О. І. Vovk
o.vovk.88@gmail.com
S. M. Kudelko
kudelko_sm@ukr.net*

**P. T. Tronko Center of Local History
of V. N. Karazin Kharkiv National University in scientific,
teaching and methodical processes**

This paper deals with the functioning of The Center of Local History, the first in Ukrainian universities. Main areas of its work are considered; communication links with various state and public institutions in Kharkiv, Ukraine and foreign countries are described. The mechanism of inclusion of the Center in scientific, teaching and methodical processes of V. N. Karazin Kharkiv National is described. It is concluded that the Center's staff have true potential for solving various problems related to the research and popularization of the region history.

Keywords: P. T. Tronko Center of Local History of V. N. Karazin Kharkiv National University, local history, scientific process, teaching and methodical process.

17 березня 2008 року, відповідно до Указу Кабінету Міністрів України про створення Центрів наукового краєзнавства у класичних університетах, у Каразінському університеті, першому в країні, було створено такий центр. Головною метою нового підрозділу стало проведення історико-краєзнавчих досліджень, пов'язаних із Харковом і Харківщиною і навіть ширше – всім Слобідським краєм. Відкрився Центр 10 жовтня того самого року [6, с. 88].

Провідну роль у створенні підрозділу відіграли почесний доктор і перший голова Наглядової ради університету, Герой України, академік НАН України П. Т. Тронько (1915–2011) і ректорат університету. Значна роль в організації Центру належить також історичному факультету (декан – проф. С. І. Посохов). Із 2012 року Центру краєзнавства присвоєно ім'я академіка П. Т. Тронька.

У Харківському університеті склалися давні краєзнавчі традиції. Міцний фундамент вивчення історії краю було закладено ще у працях вчених другої половини ХІХ – початку ХХ століття. У роботах Д. І. Багалія, М. Ф. Сумцова, Д. К. Зеленіна та інших досліджувалися не лише різноманітні аспекти історії і культури Слобожанщини, але й було започатковано основи етнографічного, діалектологічного та інших напрямків, які успішно розвиваються й дотепер. У фокусі уваги сучасних університетських краєзнавців перебуває минуле українського народу, а також інших етносів, що проживають на Слобожанщині [3, с. 150].

Співробітники Центру презентують результати своєї діяльності на численних конференціях, семінарах, круглих столах, у тому числі – з міжнародною участю. Серед подібних відзначимо традиційні Слобожанські, Сумцовські та інші читання, що проходять на базі Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова, Харківського художнього музею, Харківського обласного будинку народної творчості та інших закладів. Працівники Центру є постійними учасниками авторитетних наукових заходів, що відбуваються в багатьох регіонах України, – серед них Біографічні читання (м. Київ, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), «Актуальні проблеми сучасної української медієвістики» (м. Чернігів, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) тощо [4]. Вони неодноразово виступали з доповідями на конференціях в Азербайджані, Білорусі, Латвії, Польщі, Чехії та інших країнах.

Центр і сам є співорганізатором важливих наукових форумів. Серед них – науково-практичний семінар із музеєзнавства «Луньовські читання», який проводиться з 2009 року спільними зусиллями історичного факультету (кафедра історіографії, джерелознавства та археології) та Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька, Східно-регіонального відділу Центру пам'яткознавства НАН України та УТОПіК, Асоціації музеїв закладів вищої освіти м. Харкова. За результатами конференції регулярно видається збірник статей [2; 7].

Особливо слід відзначити найстарішу в Україні Міжнародну краєзнавчу конференцію молодих учених, яка проводиться з 1983 року. Щорічна кількість учасників у ній сягає від 80 до 150 осіб. Показовою була 36-та конференція, що відбулася у грудні 2018 року. У її межах працювала одна англomовна секція, а в роботі, поряд із доповідачами з України, взяли участь молоді вчені з Болгарії та Індії. Ці конференції традиційно організовує історичний факультет Каразінського університету в найтіснішому співробітництві з Центром краєзнавства [3]. Кращим доповідачам вручаються встановлені Центром премії на честь відомого вченого-краєзнавця проф. А. Г. Слюсарського (1900–1980). Видається електронний збірник матеріалів конференції [8].

Ще одним напрямком діяльності ТронькоЦентру є виставкова робота. Із 2016 року до складу підрозділу входить відділ етнографії. На базі його колекції в університетській Художній галереї імені Г. Семирадського було проведено виставки: «Сорочку мати вишила мені червоними і чорними нитками» (2016 рік), «Православна ікона на Слобожанщині» (2017 рік), «Українська писанка: закарбовані грані духовного» (2018 рік) [7]. Робота виставок привернула значну увагу харків'ян та гостей міста й Каразінського університету та неодноразово висвітлювалася у засобах масової інформації.

Також у ТронькоЦентрі відбувається збирання нумізматичної і філателістичної колекцій, у яких репрезентовано зразки монет, знаків поштової оплати (марок), маркованих і немаркованих конвертів (у тому числі – зі спеціальним погашенням). Вони були випущені на честь підрозділів університету та його славетних представників. У 2015 році до 210-річчя Каразінського університету в Центральній науковій бібліотеці було організовано виставку «Харківський університет у дзеркалі філателії». Також нумізматична і філателістична колекції Центру краєзнавства були покладені в основу загальноуніверситетського проєкту «Онлайн-колекції Каразінського університету».

Із 2015 року діє офіційний вебсайт Центру краєзнавства – <http://tronkocentr.karazin.ua>. Тут регулярно презентуються онлайн-виставки і проєкти (на поточний момент їх створено вже понад 20), у яких у доступній та наочній формі розкриваються нові аспекти історії Харківського університету. Наприклад, проєкт «Каразінський університет на карті Харкова» являє собою інтерактивну мапу – на ній позначені внутрішньоміські топоніми (назви вулиць, провулків, майданів), що ушлявлюють імена особистостей, які навчалися або працювали в університеті.

Виставка «Десять відкриттів учених-каразінців, які змінили уявлення про світ» об'єднує інформацію про новаторські ідеї та винаходи, зроблені членами університетської корпорації у фізиці, хімії, біології, географії, історії та інших галузях знання. У травні 2018 року до Дня перемоги над нацизмом у Другій світовій війні розпочато роботу проєкту «Навічно

в пам'яті нащадків». Він присвячений літераторам – вихованцям Харківського університету, які пройшли горнило війни (серед них – О. Т. Гончар, М. В. Кульчицький, І. Л. Муратов та інші). Відвідувачі мають змогу побачити фотокартки цих людей, прочитати рядки з їхніх творів, присвячених тій страшній війні. Цей перелік можна продовжити.

Із виставковою формою діяльності ТронькоЦентру тісно пов'язана екскурсійна. Проводяться оглядові й тематичні екскурсії Харковом та Слобожанщиною, передовсім – для гостей міста та Каразінського університету. За час своєї роботи працівники ТронькоЦентру познайомили з Харковом представників Білоруського державного університету, Болгарської академії наук, Талліннського університету (Естонія), Національного архіву Республіки Казахстан, Національного фонду досліджень (США), Університету Марії Склодовської-Кюрі (Польща), Шведського медичного університету, Університету Данді (Шотландія) та інших інституцій.

Ведеться значна організаційно-методична робота з розвитку туризму. У 2011 році у межах підготовки до чемпіонату Європи з футболу співробітники Центру краєзнавства презентували 27 етнічних маршрутів Харковом (вірменський, грецький, естонський, єврейський, китайський, польський, турецький та ін.), розрахованих на гостей Харкова з різних країн світу. Із 2013 року співробітники здійснювали розробку ексклюзивної методики проведення екскурсій у межах гранту Харківської міської ради.

У 2012 році директор Центру професор С. М. Куделко прочитав низку лекцій для майбутніх екскурсіводів, які згодом обслуговували гостей Харкова під час матчів Євроб чемпіонату. У травні-червні 2015 року він же провів майстер-класи для гідів-екскурсіводів у межах роботи Українсько-німецького тренінгового центру «Школа гостинності» за підтримки Департаменту міжнародного співробітництва Харківської міської ради та Німецького товариства міжнародного співробітництва *GIZ* (Німеччина). Працівники ТронькоЦентру неодноразово виступали як експерти під час презентації екскурсійних маршрутів, розроблених Обласним комунальним закладом «Харківський організаційно-методичний центр туризму». Директор ТронькоЦентру С. М. Куделко і заступник директора О. І. Вовк входять до складу науково-методичної ради цієї інституції [2].

Свою роботу Центр краєзнавства проводить у тісному зв'язку з іншими підрозділами Каразінського університету, в тому числі – тими, які забезпечують здійснення освітнього процесу. Заступником директора Центру, кандидатом історичних наук О. І. Вовк було розроблено і впроваджено курс «Харківщинознавство» для Інституту післядипломної освіти і заочного (дистанційного) навчання ХНУ імені В. Н. Каразіна. Мета цього курсу полягає у наданні адресної науково-методичної та практичної допомоги вчителям щодо якісного викладання учням 8–9-х класів курсу за вибором «Харківщинознавство», формування в учнів системи знань про

рідний край, спираючись на наукові дослідження різних галузей розвитку Харківщини, уміння проводити краєзнавчі дослідження, виховання любові до рідного краю.

Окрім того, слід відзначити той факт, що з недавнього часу на базі Центру проходять підвищення кваліфікації викладачі та співробітники Каразінського університету, інших закладів вищої освіти Харківського регіону. Цьому сприяє наявність у Центрі наукової бібліотеки і солідної бази даних у галузі краєзнавства, яку було накопичено за роки існування підрозділу. Колектив ТронькоЦентру також постійно вдосконалює свої професійні знання та навички. На поточний момент кілька співробітників працюють над кандидатськими і докторськими дисертаціями краєзнавчої тематики. За роки, що минули з моменту заснування Центру, його працівники захистили чотири кандидатські дисертації та одну докторську.

Центр краєзнавства є традиційною базою для проведення літніх виробничих практик студентів факультетів: історичного, а також міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу. Із 2012 року на базі підрозділу відбувається краєзнавча навчально-виробнича практика студентів 3 курсу денної форми навчання історичного факультету. Це був перший в Україні приклад проведення спеціалізованої краєзнавчої практики для здобувачів вищої освіти [5].

У межах практики студенти працюють у малих групах, кожна з яких виконує творче дослідницько-пошукове завдання (в подальшому напрацьовані результати презентуються у вигляді буклетів, традиційних і електронних виставок та в інших форматах показу). Практиканти також мають змогу познайомитися з пам'ятками історії, культури, архітектури Слобожанщини та суміжних історико-етнографічних регіонів. Під час літніх практик було організовано експедиції старовинними містами Північно-Західної Слобожанщини (Суми, Охтирка, Лебедин, Тростянець), здійснено подорожі до музеїв Полтави, Дніпра, Чугуєва та інших міст [2].

Одним із пріоритетних завдань ТронькоЦентру є профорієнтаційна діяльність, заохочення учнівської молоді до вивчення історії рідного краю. На сьогодні діє низка двосторонніх договорів про співпрацю між Центром і середніми навчальними закладами Харкова та області (наприклад, Харківська гімназія № 178 «Освіта»). У межах цих угод для учнів, які відвідували літні прищільні табори, було проведено оглядові екскурсії центром Харкова та Каразінським університетом. Проводяться також лекції і бесіди зі школярами, відбувається співробітництво зі школами за лінією Малої академії наук.

Співробітники центру беруть участь у роботі журі I (районного) і II (обласного) етапів конкурсу-захисту учнів-членів Малої академії наук України, Турніру юних істориків. Центром краєзнавства започатковано премію імені Героя України, академіка П. Т. Тронька, яка вручається за

найкращий виступ під час міського етапу Турніру юних істориків. Уже кілька років поспіль у структурі Міжнародної краєзнавчої конференції молодих учених працює шкільна секція, яка об'єднує зацікавлених історією школярів-старшокласників. Представники ТронькоЦентру щорічно керують краєзнавчою секцією Міжнародної учнівської конференції «Різдвяні читання», яка відбувається у стінах Каразінського університету.

Значні, на наш погляд, досягнення Центру пов'язані з тісною взаємодією з різними підрозділами не лише всередині альма-матер, але й із різними освітніми, культурними та навчальними закладами Харківщини. Співробітники Центру входять до складу дорадчих органів (колегія, науково-методична рада тощо) Державного архіву Харківської області, Центрального державного науково-технічного архіву України, Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова, Національного меморіального комплексу «Висота маршала І. С. Конєва», Харківського обласного науково-методичного центру туризму та інших.

Затребуваність Центру з боку міського та обласного керівництва проявляється, в тому числі, і в участі його співробітників у різних комісіях і комітетах, що діють при міській та обласній радах, обласній державній адміністрації. Серед них – міські топонімічна й геральдична комісії, Туристична рада при Харківському міськвиконкомі, комісія зі збереження культурної спадщини при обласному Управлінні культури і туризму, комісія зі збереження архітектурної спадщини при обласному Управлінні містобудування й архітектури та ін.

Особливо тісні зв'язки налагоджено між Центром і Харківським відділенням Національної спілки краєзнавців України. Директор Центру проф. С. М. Куделко входить до складу Президії НСКУ. У травні 2015 року в Каразінському університеті відбулося засідання Пленуму Правління НСКУ, в організації якого взяли діяльну участь представники ТронькоЦентру. Захід, у якому взяли участь делегати з усіх регіонів України, було проведено з нагоди 100-річчя від дня народження корифея українського краєзнавчого руху П. Т. Тронька і 90-річчя від дати утворення в Харкові Українського комітету краєзнавства, що обґрунтовано вважається безпосереднім попередником Національної спілки краєзнавців України. У межах Пленуму було організовано науково-краєзнавчу експедицію Богодухівщиною – рідними місцями П. Т. Тронька [1].

Окрім того, Центр підтримує відносини із Харківським відділенням Українського товариства охорони пам'яток історії і культури, Харківським відділенням національної спілки журналістів України, Харківським відділенням Національної спілки художників України та ін.

ТронькоЦентр підтримує й міжнародні контакти. Діють договори з Академічною бібліотекою Латвійського університету (м. Рига) і Вітебським державним університетом імені П. М. Машерова (Республіка Білорусь).

Також ведеться активне співробітництво з національно-культурними товариствами, що діють на Харківщині. У 2012 році Центр краєзнавства разом із Музеєм археології та етнографії Слобідської України (тепер – Музей археології) Каразінського університету та національно-культурним товариством «Бейт Дан» виграв грант Фонду барона Ротшильда (м. Лондон, Велика Британія) за проектом «Євреї Сходу України: від Хазарського каганату до сьогодення».

Співробітники ТронькоЦентру регулярно виступають у засобах масової інформації регіонального, національного та міжнародного рівнів. Також ведеться активна популяризаторська робота, в першу чергу – в межах засідань найстарішого в Україні клубу «Краєзнавець», що діє на базі відділу «Україніка» імені Т. Г. Шевченка Харківської державної наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка. Представники Центру краєзнавства не лише читають тут науково-популярні лекції, але й презентують нову літературу, яка в подальшому поповнює бібліотечні фонди. Співробітники ТронькоЦентру постійно виступають як рецензенти наукових і навчально-методичних праць, а також опоненти під час захисту дисертацій.

У межах своєї роботи колектив Центру бере безпосередню участь у підготовці видань, які розкривають найважливіші аспекти історичної минувшини Харківського регіону, висвітлюють багатогранну історію Каразінського університету. Серед найважливіших публікацій, до створення яких долучилися університетські краєзнавці, слід назвати монографії і довідково-енциклопедичні видання: «Вкарбовані в літопис науки» (2009 рік), «Харьков: справочник по названиям. 7 000 улиц, площадей, скверов, районов...», «Харьков: хроника столетий» (2011 рік), «Духовно-релігійні пошуки І. Ю. Рєпіна у дзеркалі сучасної біографістики» (2012 рік), «Харківщина: енциклопедичний словник» (2014 рік), «В. Н. Каразін. Діалоги у часі й просторі: дослідження і матеріали», «Ректори Харківського університету», «Почесні члени Харківського університету», «Харківський університет і українська культура» (2015 рік), «Постать Василя Каразіна в історіографії» (2016 рік), «Харківський університет в образотворчому мистецтві» (2017 рік), «Харківський університет і література. Антологія творів випускників, викладачів і студентів» (2018 рік) та багато інших [6, с. 88].

Особливо слід відзначити підручник для студентів закладів вищої освіти «Основи краєзнавства», виданий у ХНУ імені В. Н. Каразіна. У його написанні брали участь директор ТронькоЦентру проф. С. М. Куделко і секретар науково-методичної ради доц. О. Г. Павлова. Цей підручник, над створенням якого працювали фахівці з усіх регіонів держави, є одним із найбільш затребуваних в Україні. Ці та інші книги неодноразово перемагали на щорічних виставках-конкурсах навчальної та наукової літератури, що проводяться у Каразінському університеті.

Здобутки представників Центру краєзнавства неодноразово відзначалися на університетському, регіональному, національному та міжнародному рівнях. Наприклад, у 2017 році директора Центру краєзнавства С. М. Куделка було нагороджено Подякою Міністра освіти і науки України за багаторічну сумлінну працю, вагомий особистий внесок у виховання творчої молоді та відродження духовності й історичної пам'яті українського народу. Того самого року співробітник Центру О. М. Янкул отримав диплом III ступеня за доповідь на Міжнародній науковій конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «XI Машеровські читання» (Вітебський державний університет імені П. М. Машерова, м. Вітебськ, Республіка Білорусь), а заступник директора О. І. Вовк отримала стипендію імені В. Н. Каразіна з гуманітарних наук у номінації «Обдаровані молоді науковці» від Харківської обласної державної адміністрації.

Серед першочергових завдань Центру є надання різноманітних довідок і висновків краєзнавчого характеру державним, громадським, релігійним та іншим замовникам.

У поточний час Центр краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька бере активну участь у реалізації Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки. Зокрема, йдеться про Проєкт 4.6 «Модернізація музейного комплексу» (керівник – проф. С. І. Посохов, заступник керівника – проф. С. М. Куделко) та Проєкт 5.1 «Класика, що випереджає час» (керівник – проф. С. І. Посохов, заступник керівника – О. І. Вовк).

Таким чином, створення Центру краєзнавства відповідало викликам сьогодення, які характеризуються збільшенням уваги до локальних і регіональних сюжетів, посиленням тенденцій із децентралізації, зростанням інтересу до специфіки краю. Каразінський університет отримав підрозділ, який вирішує чимало важливих питань, пов'язаних з актуалізацією його багатого історико-культурного надбання, реалізацією комеморативних практик, популяризацією альма-матер в Україні та за її межами.

Література

1. Букет Є. Урочистий пленум Правління НСКУ [Електронний ресурс] / Є. Букет. – Режим доступу : <http://nsku.org.ua/?m=20150528>
2. Вовк О. І. З досвіду екскурсійної діяльності співробітників Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька ХНУ імені В. Н. Каразіна / О. І. Вовк // VII Луцьківські читання. Музейний колектив і його проблеми : матеріали науково-практичного семінару 24 березня 2016 року / уклад. О. Г. Павлова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. – С. 59–63.
3. Вовк О. І. Краєзнавчі конференції молодих учених на історичному факультеті Харківського університету: історія і досягнення / О. І. Вовк //

Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. – 2016. – Вип. 19. – С. 150–160.

4. Куделко С. М. Елементи традиційної культури в екскурсійних маршрутах по сучасній Слобожанщині / С. М. Куделко // Традиційна культура в умовах глобалізації: платформа для міжгалузевих та міжрегіонального суспільного діалогу: матеріали науково-практичної конференції (22–23 травня 2015 р.). – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – С. 96–99.

5. Методичні рекомендації до навчально-виробничої практики (для студентів III курсу історичного факультету) / уклад. С. М. Куделко, О. Г. Павлова; наук. ред. проф. С. І. Посохов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 20 с.

6. Харківський університет і українська культура (до 210-річчя від часу заснування ХНУ імені В. Н. Каразіна) / [кол. авт.]; передм. В. С. Бакірова; за ред. Ю. М. Безхутрого. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 296 с.

7. Шпорт Г. М. «...Сорочку мати вишила мені... червоними і чорними нитками...» (на матеріалах етнографічної виставки) / Г. М. Шпорт // VIII Луцькі читання. Проблеми збереження музейних колекцій: матеріали науково-практичного семінару 30 березня 2017 року / уклад. О. Г. Павлова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. – С. 193–201.

8. Янкул О. М. Премія Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька ХНУ імені В. Н. Каразіна / О. М. Янкул // Матеріали XXXIV Міжнародної краєзнавчої конференції молодих вчених, присвяченої 50-річчю Українського товариства охорони пам'яток історії і культури. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. – С. 92–94.

*Л. П. Гарник
milla.garnyk@gmail.com
В. С. Шерстюк
sherstyuk@gmail.com
Е. Д. Шеянова
sheianovaelina@gmail.com*

Інновації у менеджменті якості освітніх послуг для українських ЗВО: запровадження CRM-систем

Відповідно до сучасних трендів більшість провідних освітніх та навчально-дослідницьких закладів уже отримали визнані на міжнародному рівні сертифікати на свої СУЯ (ISO 9001:2015), які базуються на процесному підході та ризик-орієнтованому мисленні, що є випробуваними на практиці інструментами для конструювання та подальшої розбудови їхніх унікальних систем управління якістю освітніх послуг. Дослідження присвячено огляду кращих світових практик і можливостей запровадження CRM-систем для оптимізації та гармонізації вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: управління якістю освітніх послуг, CRM-системи, економіка знань, реформа національної системи освіти, інновації.

*L. P. Garnyk
milla.garnyk@gmail.com
V. S. Sherstyuk
sherstyuk@gmail.com
E. D. Sheyanova
sheianovaelina@gmail.com*

Innovations in educational services quality management for Ukrainian higher educational institutions: implementation of CRM-systems

Under the influence of globalization within last decades were cardinally changed and revised viewpoints on ability of educators to mobilize internal cultural, intellectual and spiritual values for acceleration of innovative development of Ukrainian society. According to contemporary trends, numerous of leading educational and educational-research institutions have got internationally recognized certificates on their QMS (ISO 9001:2015), based on process approach and risk-oriented thinking, that are practically approved instruments for construction and further development of their unique quality management systems. The research aims at reviewing and analyzing the best world practices

and possibilities to implement the CRM-systems for optimizing and harmonizing Ukrainian educational system.

Keywords: educational services quality management, CRM-systems, knowledge economy, national educational system reform, innovations.

Останнім часом глобальний ринок і зростання темпів конкуренції на ньому докорінно змінили підходи щодо менеджменту якості освітніх послуг, які надають заклади вищої освіти. Серед кола вітчизняних потенційних платоспроможних споживачів освітніх послуг простежується стала тенденція направляти своїх дітей на навчання до провідних країн світу. Останнім часом навіть представники менш забезпечених верств населення, які хвилюються за майбутнє своїх нащадків (зазвичай не менш талановитих та більш мотивованих), намагаються скористатися будь-якою можливістю, щоб забезпечити їм навчання за кордоном. Тому це змушує українських освітян адаптуватися до жорстких умов конкуренції на локальному й глобальному рівнях.

Аналіз останніх вітчизняних і зарубіжних джерел із проблем інновацій в освітянській діяльності дає всі підстави стверджувати, що в практиці управління закладами вищої освіти (ЗВО) простежується низка значних недоліків, які знецінюють його бренд: атавізми радянської адміністративно-командної системи (надмірна бюрократизація процесу управління, часті конфлікти інтересів через родинно-кланові зв'язки, корупція), формальне ставлення керівництва та співробітників до інновацій [4, р. 28], недостатня державна фінансова підтримка освітніх закладів, зневага до викладацької діяльності та низька заробітна платня поряд із високими кваліфікаційними вимогами, відсутність стратегічного планування діяльності, ізольований розгляд процесів і тенденцій розвитку української вищої школи без урахування міжнародної практики.

Консервативні підходи, незважаючи на певні переваги, сьогодні остаточно втратили свою актуальність через те, що багато вітчизняних освітніх закладів розглядають підприємства як потенційних партнерів у розбудові країни, а ті, хто усвідомив таку необхідність, поки що не винайшли ефективних стратегій переконання та залучення організацій і підприємств до плідної співпраці. Саме тому ми маємо парадокс: освітні заклади випускають так званих «дипломованих спеціалістів», які мають самі працевлаштовуватися, і лише незначна кількість випускників (котрі дійсно вчилися та працювали за фахом під час навчання) знаходять собі роботу за спеціальністю згідно з дипломом.

Утім зараз переважна більшість ЗВО стурбована радше проблемою виживання, ніж довгостроковими продуктами стратегічного розвитку та поліпшення якості освітніх послуг, до яких можна віднести моніторингові дослідження, кадровий менеджмент і корпоративне навчання співробіт-

ників [3; 7]. Тому вітчизняні та зарубіжні підприємства не розглядають навчання своїх працівників у наших ЗВО як пріоритет. Іноземні компанії, зацікавлені у співпраці з українськими ЗВО, можна розділити на дві категорії. Перша категорія – резиденти з країн із низькою культурою надання освітніх послуг (переважно середньоазійські країни, в тому числі – й країни колишнього Радянського Союзу), які намагаються дати «європейську» освіту своїм громадянам у пострадянських державах з високим рівнем та давніми традиціями підготовки фахівців з інженерних, економічних, фармацевтичних та медичних наук. Друга категорія – це компанії, які прагнуть отримати лише талановитих молодих співробітників (фахівців у сфері технічних наук).

Представники провідних іноземних компаній намагаються уникати ймовірних ризиків, які часто виникають у процесі реалізації спільних проєктів з українськими ЗВО, через поширений стереотип щодо неготовності їхнього керівництва до конструктивного діалогу.

Місія, бачення та соціальна відповідальність традиційно є поняттями, що привертають увагу бізнесу й держави до ЗВО, наразі не отримують достатньої уваги. Місії є зазвичай суто декларативними та часто не пов'язаними зі стратегією та операційними планами закладів вищої освіти [5, р. 79]. Незначна кількість випробуваних на практиці моделей успішної співпраці підприємств і ЗВО підкреслює необхідність створення єдиних та чітких вимог до національних стандартів якості надання освітніх послуг. Тому необхідно зосередити увагу до проведення та впровадження результатів досліджень із системної адаптації західних бізнес- і менеджмент-концепцій до локальних умов. Міжнародна практика свідчить, що якість надання освітніх послуг та партнерство з підприємствами можливі лише за умов, коли обидві зацікавлені сторони привносять у нього свій інтелект, ноу-хау і рішучість у досягненні поставленої мети, а не лише потреби та кошти. Для кожної компанії є бажаним партнером той заклад вищої освіти, який гармонійно поєднує в собі традиції (визнаний бренд) і новинки технічного прогресу, що є особливо актуальним, зокрема для технічних ЗВО [2, р. 42].

Рівень конкуренції на вітчизняному ринку освітніх послуг щороку зростає, загострюється проблема залучення нових абітурієнтів унаслідок низки чинників:

- 1) «демографічна яма» 1991–1995 років негативно вплинула на загальну чисельність потенційних студентів-громадян України, що збільшує ризик ЗВО не пройти державну акредитацію;

- 2) популярність і розповсюдження дистанційної освіти та погіршення соціально-економічного становища в Україні негативно вплинули на інтерес студентів до традиційної системи освіти [5, р. 95];

3) не всі ЗВО «встигають» за темпами розвитку науково-технічного та соціально-економічного прогресу, тому кількість закладів вищої освіти (усіх форм власності) в Україні скоротилася в цілому на 27,8 % – до 657.

Серед основних проблем, із якими стикається будь-який заклад вищої освіти, є такі:

1) організація і поліпшення колективної роботи студентів та співробітників із базами даних і системами дистанційного, корпоративного й змішаного навчання [2, р. 121];

2) оптимізація роботи та своєчасне наповнення офіційного інформаційного сайту;

3) спроможність формувати та зберігати інформацію щодо успішності та науково-соціальної активності студентів і аспірантів, щоб мати змогу оперативно аналізувати дані про подальший розвиток кар'єри випускників і робити висновки про відповідність поточних освітніх програм вимогам роботодавців на вітчизняному та зарубіжному ринках праці;

4) оптимізація збирання, обробки та подальшої роботи з анкетами абітурієнтів;

5) централізований контроль своєчасної оплати за надання освітніх послуг;

6) забезпечення безперешкодного доступу до публічної інформації для співробітників ЗВО та споживачів освітніх послуг [1, р. 475–476];

7) розробка та впровадження інструментів збирання й аналізу даних щодо поточного стану функціонування ЗВО;

8) розробка та впровадження системи розподілу, звітності та контролю за своєчасним і якісним виконанням поставлених задач перед персоналом.

Сьогодні відбувається перехід від традиційних (класичних) форм освіти до інноваційних, тому головною конкурентною перевагою підприємств і організацій, у тому числі й університетів, стає компетентність їхнього персоналу. Запорукою успіху у підвищенні якості освітніх послуг є впровадження на практиці ідеології загального управління якістю та заснованих на ній стандартів, за якими вже більш ніж 5 000 провідних навчальних закладів світу сертифікували свої системи управління якістю відповідно до вимог національних та міжнародних стандартів [6, р. 53–55]. До їхнього числа належать провідні ЗВО Китаю, Тайваню, Таїланду, Сінгапуру, Кореї, Австралії, Нової Зеландії, Марокко, ОАЕ та багатьох країн Європейського Союзу і Північної Америки.

Досвід провідних університетів світу доводить, що інструментом, який здатний забезпечити реалізацію сучасної моделі якості підготовки випускника ЗВО, є повністю автоматизована система управління якістю, розроблена на основі *CRM* – найбільш ефективного інструменту для управління освітньою діяльністю, документообігом та маркетингом [1, р. 416]. Цей інструмент дозволяє: оперативно коригувати розклад навчальних занять;

повністю відмовитися від низки бюрократичних процедур, які пов'язані зі зберіганням, обліком, аналізом та обробкою поточної документації; зберігати бази даних щодо споживачів освітніх послуг та компаній-партнерів; оперативно отримувати доступ до фінансової історії кожного здобувача освітніх послуг; швидко отримувати звіти щодо основних показників функціонування ЗВО; ставити та контролювати виконання завдань; проводити ефективні маркетингові кампанії.

CRM-систему використовують такі інноваційні ЗВО, як Iillinois State University та Arizona State University (США), University of Bradford і Westminster University (Велика Британія), University of Amsterdam (Нідерланди).

Найбільш популярною у світі бізнесу є CRM-система Бітрікс 24, яку використовують наразі більш ніж 100 000 компаній-лідерів світового бізнесу. Популярність цієї платформи зумовлена широким колом її функціональних можливостей та спроможністю поєднувати у собі максимальну кількість інструментів для успішного управління організацією, а також незначними, порівняно з іншими аналогами, фінансовими ресурсами на її побудову та обслуговування. Перевагою Бітрікс 24 є її простий і зрозумілий інтерфейс та технічні характеристики, що дозволяють працювати з цією системою з будь-якого комп'ютера, планшета чи телефона, які мають доступ до мережі Інтернет (рис. 1).

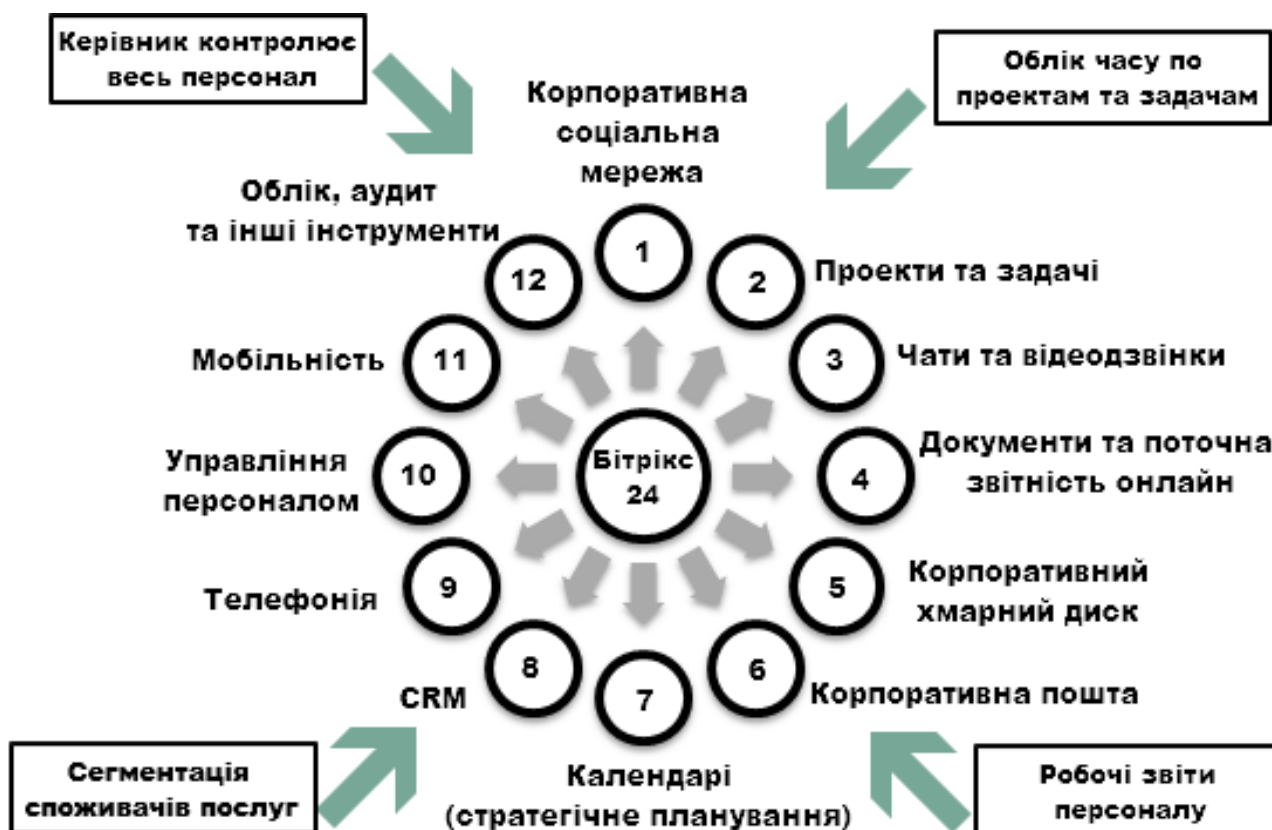


Рис. 1. Характеристика функціональних можливостей CRM-системи на прикладі Бітрікс 24

Згідно з даними статистики з відкритих джерел CRM-систему використовують близько 87 % організацій-представників західного бізнесу, тоді коли лише 6 % вітчизняних компаній (переважно агрофірми та інтернет-магазини) наважилися запровадити її на практиці. Сьогодні на ринку України, згідно з даними дослідження *GFK*, отримали визнання нижченаведені CRM-системи (рис. 2).

Бітрікс 24 – це не лише CRM-система, але й єдиний інтерфейс, у якому відображено усю інформацію з функціонування ЗВО. Впровадження такої системи у ЗВО сприятиме виконанню вимог стандарту

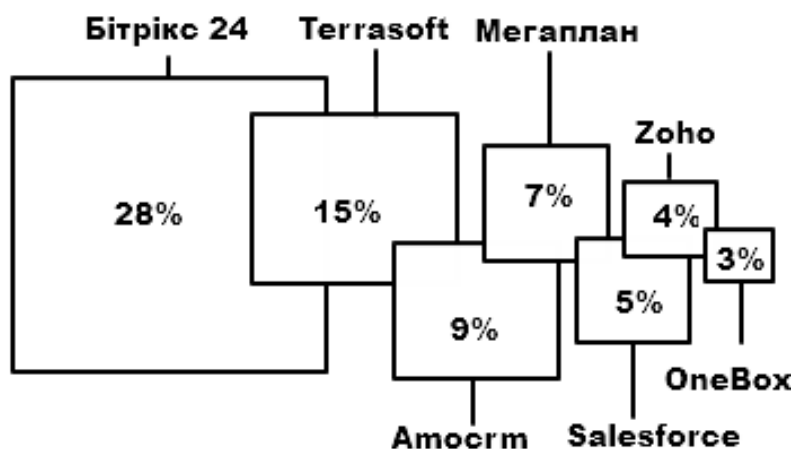


Рис. 2. Лідери українського ринку CRM-систем

ISO 9001:2015, зокрема його розділу «Контекст діяльності підприємства», що визначає вплив зовнішніх факторів на результати діяльності закладу вищої освіти та задоволення зацікавлених груп споживачів освітніх послуг – абітурієнтів і роботодавців. Останні тенденції розвитку системи вищої освіти України передбачають перехід ЗВО на стратегічне планування, тобто активне впровадження принципів ризик-орієнтованого менеджменту. Із цією метою стандартом ISO 9001:2015 передбачено постійне й системне проведення оцінки ризиків та прийняття управлінських рішень, які ґрунтуються на результатах їхньої комплексної оцінки. Така вимога є конструктивним доповненням принципу «прийняття рішень, ґрунтованих на фактах», який було покладено в основу попередніх версій цього стандарту.

Такий підхід до застосування інноваційних технологій для інформатизації методів оцінки ризиків дає змогу ЗВО більш ефективно вживати запобіжних заходів й здійснювати покращення його діяльності. Цей стандарт також містить поняття «організаційне середовище», яким є навколишнє ділове оточення, що включає в себе сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів, враховуваних під час стратегічного планування.

Зважаючи на процес модернізації вітчизняної системи освіти, окреслимо певні тези-висновки, які, сподіваємося, стануть у нагоді реформаторам.

1. Провідна роль ЗВО – генерація, систематизація та поширення знань, які формують ефективне середовище для науково-технічного прогресу і соціально-економічного розвитку освітнього закладу та країни в цілому.

2. Успіх і визнання ЗВО визначає ефективність менеджменту «знань організації». Менеджмент знань – це вміння керівництва організації накопичувати, систематизувати та управляти інформацією, що є результатом об’єднання інтелектуального потенціалу усіх співробітників та масивів

інформації на інформаційних ресурсах. Це сприяє оптимальному формуванню робочих груп, команд та учасників проєктів за допомогою інноваційних (хмарних) технологій [6, р. 83–84] та CRM-систем на кшталт Бітрікс 24, які вже успішно використовують провідні гравці вітчизняного бізнесу.

3. Розвиток інтелектуального потенціалу та соціокультурної мобільності українців стануть можливими лише за умов надання рівного доступу всім громадянам України до якісної інноваційної освіти.

Література

1. Buttle F. Customer Relationship Management: concepts and technologies / F. Buttle. – Oxford : Routledge, 2009. – 500 p.
2. Digital Universities International best practices and applications. – Roma : Gangemi Editore Spa, 2014. – V. 1. – 130 p.
3. GfK Ukraine [Electronic resource]. – Way of access : www.gfk.com/uk-ua
4. Hazlitt H. Economics in One Lesson: The Shortest and Surest Way to Understand Basic Economics / H. Hazlitt. – London : Crown Publishing Group, 2010. – 224 p.
5. Losh E. The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University. London : MIT Press, 2014. – 302 p.
6. Quality assurance in higher education institutions in ukraine 2016 through the prism of european guidelines and standards ESG 2015 / ed. by M. Mazurkiewicz. – Wrocław : Wrocław University of Science and Technology: EXANTE, 2015. – 106 p.
7. Radziwill N. Book Review: Quality-I is Safety-II: The Integration of Two Management Systems / N. Radziwill // Quality Management Journal. – 2018. – 25:4. – P. 20.

*Н. В. Максименко
maksymenko@karazin.ua*

*Г. В. Тіменко
titenko555@gmail.com*

*А. Н. Некос
alnekos999@gmail.com*

*К. Б. Уткіна
ecointernational@karazin.ua*

Проблеми і перспективи підготовки аспірантів екологічних спеціальностей в Україні

Репрезентовано результати дослідження думки фахівців, що здійснюють підготовку кадрів вищої кваліфікації в Україні за спеціальностями екологічного спрямування. Основою роботи є опитування шляхом анкетування та його статистичний аналіз. Отримані результати засвідчили існування проблем організаційного й наукового характеру. Важливою проблемою названо відсутність в оновленому переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, у тому числі – докторів філософії («Перелік 2015»), окремо – кваліфікації з екологічних наук – PhD («Екологія»).

Ключові слова: національна рамка кваліфікацій, аспірант, спеціальність, екологічні науки, проблеми.

*N. V. Maksymenko
maksymenko@karazin.ua*

*G. V. Titenko
titenko555@gmail.com*

*A. N. Nekos
alnekos999@gmail.com*

*K. B. Utkina
ecointernational@karazin.ua*

Problems and perspectives of postgraduate training in environment-oriented specialties in Ukraine

The article highlights the problems existing in the national system of training postgraduate students of environment-oriented specialties, their dissertations defending according to modern requirements, as well as finding ways to improve the situation using international experience.

The main methods are an anonymous survey of leading scientists engaged in post-graduate training and performing research work in the field of the

environment. The received results have shown the existing organizational and scientific problems. The key problem is the lack of a separate qualification category of PhD (Environmental Sciences) in the “List 2015”.

Keywords: National Qualification Frameworks, PhD student, speciality, Environmental Sciences, problems.

На сьогодні в Україні, згідно з наказом МОН України від 14.09.2011 р. № 1057 «Про затвердження Переліку наукових спеціальностей» [1] («Перелік 2011»), підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів у докторантурі, аспірантурі та ад’юнктурі університетів здійснюється у 27 галузях наук із 541 наукової спеціальності. Екологічне спрямування серед них мають чотири: 03.00.16 – Екологія (біологічні, сільськогосподарські, медичні науки), 08.00.06 – Економіка природокористування та охорони навколишнього середовища (економічні науки), 11.00.11 – Конструктивна географія і раціональне використання природних ресурсів (географічні науки) та 21.06.01 – Екологічна безпека (технічні, хімічні, геологічні науки).

Окрім того, низка питань сучасної екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування охоплюють у своїх дослідженнях і такі спеціальності «Переліку 2011»: 03.00.17 – Гідробіологія (біологічні науки); 03.00.20 – Біотехнологія (біологічні, технічні і сільськогосподарські науки); 04.00.07 – Інженерна геологія; 05.11.13 – Прилади і методи контролю та визначення складу речовин (технічні науки); 05.22.01 – Транспортні системи (технічні науки); 05.23.20 – Містобудування та територіальне планування (технічні науки); 05.26.01 – Охорона праці (технічні науки); 06.01.04 – Агрохімія (сільськогосподарські науки); 11.00.01 – Фізична географія, геофізика і геохімія ландшафтів (географічні науки); 11.00.02 – Економічна та соціальна географія (географічні науки); 11.00.05 – Біогеографія та географія ґрунтів (географічні науки); 11.00.07 – Гідрологія суші, водні ресурси, гідрохімія (географічні науки); 11.00.08 – Океанологія (географічні науки); 11.00.09 – Метеорологія, кліматологія, агрометеорологія (географічні науки); 21.02.03 – Цивільний захист (хімічні, біологічні, технічні, медичні, військові, ветеринарні науки) тощо.

Поставною КМУ від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [2] («Перелік 2015») анульовано «Перелік 2011». Наказом МОН України від 06.11.2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [3], затверджено таблицю відповідності Переліку наукових спеціальностей («Перелік 2011») та Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, у тому числі – докторів філософії («Перелік 2015») [2].

Водночас захист дисертацій донині здійснюється за «Переліком 2011». Проблема «розпорошення» екологічних питань із різних спеціальностей різних галузей знань не просто залишилася, але й зросла, оскільки кількість останніх збільшилась. Ця ситуація викликає у науковій спільноті занепокоєння.

У межах реалізації Проєкту Erasmus+ «Комплексна докторська програма з екологічної політики, менеджменту природокористування та техноекології – INTENSE», 586471-EPP-1-2017-1-EE-EPPKA2-SVNE-JP проведено анонімне опитування провідних науковців, що здійснюють аспірантську підготовку та виконують науково-дослідну роботу у галузі навколишнього середовища. Опитуванням охоплено заклади вищої освіти практично всіх обласних центрів, а також міст Умань і Кременчук.

Завдяки «розпороженості» екології між різними аспірантськими програмами на запитання анкети відповіли вчені різних галузей, серед яких домінували географічні науки (44 %). Чверть респондентів – доктори або кандидати технічних наук, 19 % – представники сільськогосподарських наук і по 6 % – педагогічних і фізико-математичних наук.

Оскільки підготовкою аспірантів опікуються як заклади вищої освіти, так і наукові установи, 81 % опитуваних – працівники ЗВО, а 19 % – співробітники науково-дослідних інститутів.

Анкета, розроблена партнерами за проєктом INTENSE з Одеського державного екологічного університету, містить такі запитання.

1. Які найважливіші, на вашу думку, прогалини в наявній національній системі підготовки докторів філософії в цілому?
2. Які конкретні проблеми пов'язані з науковою підготовкою у сфері менеджменту природокористування, екологічної політики та техноекології?
3. Які найважливіші заходи можна вжити у межах наявних базових умов для вдосконалення організації та змісту докторських студій (аспірантури)?
4. На вашу думку, якість кандидатських дисертацій з екологічних досліджень покращується чи погіршується? Якщо погіршується, будь ласка, коротко поясніть свій погляд.
5. Чи бачите ви якісь значні проблеми із забезпеченням якості в процесі наукової підготовки?
6. Не могли б ви перелічити критерії чи показники, які можна використовувати для оцінки підготовки докторів філософії?
7. Чи ви бачите якісь проблеми з організацією, якістю та/або змістом підготовки, які зараз пропонують аспірантам?
8. Чи є щось, що можна зробити в межах наявних базових умов для того, щоб поліпшити організацію, якість та/або зміст підготовки, яка зараз пропонується аспірантам?

9. Чи бракує аспірантам та випускникам аспірантури якихось предметних або загальних навичок для успішної наукової кар'єри та/або для виконання дисертації?

10. Які форми співпраці між закладами, що надають ступінь доктора філософії чи пропонують аспірантуру, покращили б якість докторських студій у вашому закладі та на рівні країни?

11. Якби підготовка докторів філософії (із наданням освітніх послуг та забезпечення якості включно) здійснювалася та/або координувалася загальнонаціональною організацією (наприклад, докторською школою з екологічних досліджень), надання яких послуг очікувалося б від цієї організації?

Відповіді на перше запитання «Які найважливіші, на вашу думку, прогалини в наявній національній системі підготовки докторів філософії в цілому?» окреслили широке коло проблем.

Найчастіше у відповідях звучали різні інтерпретації тези «загальнонаукова підготовка аспірантів не відповідає статусу "доктор філософії"». Зазначалося, що нова форма підготовки докторів філософії та докторів наук лише розпочала діяти відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 [4]. Тому потрібно дати час для її реалізації. А поки що, за відсутності єдиної концепції національної системи підготовки докторів філософії в цілому, дуже часто вона включає в себе лише теоретичну частину, в системі немає прив'язки до певного виробництва. Загалом же респонденти зазначають, що науковий рівень «доктор філософії», порівняно зі ступенем «кандидат наук», повинен передбачати більш глибоку теоретико-методологічну підготовку здобувача. Зокрема – «вихід» після завершення дослідження на більш високий концептуальний рівень.

Значна кількість опитаних підкреслила відірваність науки від практики, відсутність інтересу до наукових досліджень як у випускників [7], так і в установах різного рівня, де головні посади обіймають люди, далекі від екології, – і їх не цікавлять наукові розробки. Як розвиток тези зазначалося, що наукові розробки дисертаційних робіт дуже рідко доходять до практиків, управлінців чи законотворців, а переважно залишаються у бібліотеках чи наукових журналах. Тому в аспірантів немає розуміння практичного застосування виконуваної роботи, а це багатьох демотивує.

Досить часто важливою проблемою є відсутність фінансової мотивації, а саме: невисокі стипендії аспірантів і згодом – зарплати наукових співробітників чи викладачів. Якщо ж не працюєш у наукових чи навчальних установах, доплату за вчене звання взагалі не отримуєш. Ще на один аспект фінансової складової, який зазначають деякі респонденти, – недостатній рівень забезпеченості дослідження коштами, сучасним обладнанням та технологіями.

Проблема слабкої кореляції з аналогічними дослідженнями в інших країнах світу, яку визначили респонденти, на наш погляд, тісно пов'язана

з проблемою опублікування результатів дисертаційного дослідження у визнаних фахових українських та іноземних виданнях.

На думку опитаних, у цілому державою Україна чітко не визначено роль і місце докторів філософії у Національній рамці кваліфікацій і класифікаторі професій, що породжує невідповідність підготовки докторів філософії з конкретних наук відповідно до потреб України [5; 6]. Водночас опитані підкреслюють надмірний ступінь регламентації державою усіх аспектів підготовки й захисту дисертаційного дослідження та невідповідність світовій практиці процедури захисту дисертацій у спецрадах, які діють постійно.

Проблемами також визнані:

– переважно єдина модель функціонування аспірантури (недостатні можливості для університетів і наукових установ самостійно обирати освітню модель підготовки докторів філософії, наприклад – шляхом створення спільної аспірантури між університетами та науковими установами – як вітчизняними, так і зарубіжними);

– недостатнє забезпечення міжнародної академічної мобільності як обов'язкової складової підготовки докторів філософії.

Як відповідь на запитання «Які конкретні проблеми пов'язані з науковою підготовкою у сфері менеджменту природокористування, екологічної політики та техноекології?» найчастіше в анкетах підкреслюється відсутність належної сучасної матеріально-технічної бази для проведення досліджень (недостатня забезпеченість сучасним обладнанням, обмежені можливості на базі університетів здійснювати лабораторні дослідження компонентів довкілля обраних об'єктів, особливо – польових, із портативними пересувними приладами, катастрофічне відставання у викладанні майбутнім докторам філософії основ новітніх технологій, недосконалість і застарілість інструментально-лабораторної бази). Без підтримки держави ці проблеми вирішити дуже складно. Хоча респонденти вважають, що спільне виконання міжнародних наукових проєктів – один зі шляхів її вирішення.

Великою проблемою саме в підготовці докторів філософії в екологічній галузі опитані вважають те, що предмет сучасної екології «розпорошений» між аграрними, біологічними, географічними, економічними, технічними і медичними науками.

Окремо опитані відзначають слабкий зв'язок із практичною діяльністю науковців, коли інноваційні результати, отримані в процесі підготовки робіт, часто залишаються незатребуваними, тобто відсутні конкретні впровадження. До того ж, за згаданою галуззю мало фахових українських журналів [7], що входять до міжнародних наукометричних баз даних, оприлюднення результатів досліджень у яких могло б дати шанс на впровадження.

Неабиякою проблемою є отримання статистичних даних в екологічній сфері. Всім є знайомим небажання державних органів, що проводять

контроль та моніторинг стану довкілля, співпрацювати з аспірантами – як в інформаційному плані, так і в дослідницьких роботах. Це призводить до недостатнього використання сучасних інформаційних технологій для збирання та опрацювання даних, необхідних для оцінки стану навколишнього природного середовища, наслідків антропогенного впливу на екосистеми та ін.

Деякі респонденти зазначають, що перелічені сфери не є пріоритетними – з огляду на напрями розвитку науки і техніки в Україні на період до 2020 року. Державою чітко не визначено наукові складові напрями «раціональне природокористування». Відповідно, ці сфери не входять до переліку найважливіших науково-технічних (експериментальних) розробок за пріоритетними напрямками розвитку науки і техніки у межах виконання державного замовлення на найважливіші науково-технічні (експериментальні) розробки та науково-технічну продукцію.

Запитання «Які найважливіші заходи можна вжити в межах наявних базових умов для вдосконалення організації та змісту докторських студій (аспірантури)?» також викликало жваве обговорення. Респонденти висловлювали думку як стосовно вдосконалення підготовки аспірантів взагалі, так і окремо – екологічного спрямування.

Найбільша кількість респондентів головним для вдосконалення аспірантури вважають термінове завершення підготовки та затвердження державних стандартів підготовки докторів філософії за основним переліком спеціальностей вищої освіти в Україні [2; 3], у тому числі – «екологічні науки», та забезпечення належної якості освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії (вдосконалення переліку, змісту й обсягу фахових спецкурсів та міждисциплінарних методологічних курсів).

Саме на рівні державного керування науковою діяльністю запропоновано офіційно оформити екологічний науковий напрям, назвавши його «екологічні науки», – і за ним захищати дисертації.

Особливий акцент в анкетах зроблено на розширенні змісту освітньої складової підготовки докторів філософії, у тому числі – на забезпеченні опанування аспірантами сучасних міжнародних вимог до підготовки публікацій та репрезентації результатів наукових досліджень за кордоном. Оскільки підготовка аспірантів передбачає засвоєння великої бази теоретичних знань, ці теоретичні знання було б добре інтегрувати в міжнародні теоретичні бази. Це дозволить продукувати інновації, уникати повторень помилок і вирішувати проблеми в Україні з урахуванням закордонного досвіду. Обов'язковим є засвоєння певної кількості кредитів в інших ЗВО та в інших державах.

Тісно пов'язаною з попередньою є пропозиція залучення аспірантів до різноманітних міжнародних програм, які підтримують мобільність студентів та аспірантів, допомагають брати участь у міжнародних наукових конференціях, проходити стажування в закордонних наукових закладах та ін.

Також запропоновано обов'язково враховувати практичну складову у науковій роботі, збільшуючи фінансування лабораторних та польових досліджень аспірантів. В анкетах підкреслено необхідність розширити участь аспірантів у виконанні державних та інших науково-дослідних тем, щоб дослідження справді мали прикладний характер [8]. Повинні розв'язуватися задачі, поставлені Мінекології, департаментами екології, державними адміністраціями, проблемними підприємствами тощо, тобто теми досліджень мають бути близькими до нагальних проблем, що існують в державі.

Окремо рекомендується підтримати співпрацю аспірантів із державними органами, що проводять контроль та моніторинг стану довкілля, доступ до бази екологічних даних/інформації на всіх рівнях (окрім секретної, як це передбачено законами України), обмін інформацією щодо аспірантських досліджень. Це корисно не лише для аспірантів, а допомогло б заповнити прогалини державної системи моніторингу довкілля і продукувати свіжий та актуальний аналітичний результат для зацікавлених осіб, що збільшило б престиж і цінність університетів як науково-дослідних установ.

В окрему групу виділено пропозиції організаційного характеру. Передусім респонденти підкреслюють необхідність законодавчо прописати «базові умови». На сьогодні офіційно не затверджено процедуру і механізм підготовки і, головне, – захисту дисертацій докторів філософії. Необхідно різко зменшити кількість документів до і після захисту. Висловлено пропозицію ліквідувати спецради і створити експертні комісії – лише з 2–3 фахівців, як це практикується у деяких країнах Європи.

Досить часто серед опитаних звучала думка, що докторські студії необхідно формувати на кафедрах, а не в аспірантурі. У тому вигляді, що зараз, аспірантури непотрібні. Аспірант (докторант) має бути підпорядкований лише науковому керівнику, а не аспірантурі.

Відповіді на запитання «На вашу думку, якість кандидатських дисертацій з екологічних досліджень покращується чи погіршується?» мали три варіанти: «покращується», «погіршується», «залишається на попередньому, достатньо високому рівні». Більшість респондентів погоджуються з думкою, що, скоріше, завдяки героїчним зусиллям науковців старої школи, вона залишається на достатньо високому рівні. Все залежить від рівня відповідальності керівника аспіранта, самого здобувача наукового ступеня, авторитету спеціалізованої ради. Рівень варіюється за часом – трошки вгору, трошки вниз. Але середній рівень робіт упродовж приблизно 10 років залишається більш-менш постійним. Відстає рівень застосування сучасного наукового обладнання та сучасних ПС-технологій, але якість дисертацій відповідає вимогам часу і ситуації в країні. Відзначається і позитивна роль необхідності міжнародних публікацій результатів роботи.

Прибічників тези, що якість дисертацій погіршується, – теж досить багато. Пояснюючи свою думку, респонденти зазначають, що будь-яке

дослідження підводять під екологічне. Немає чітких критеріїв в екологічних дослідженнях, не зовсім зрозумілими є критерії якості дисертацій за результатами екологічних досліджень. Враховуючи той факт, що переважна більшість досліджень у сфері захисту довкілля є прикладними, слід оцінювати передовсім ступінь (рівень) впровадження результатів екологічних досліджень. За цим показником – не всі захищені дисертації, наприклад, зі спеціальності 21.06.01, містять відомості про практичне впровадження результатів. Відсутність реалізації практичних напрацювань екологів передусім пов'язують із катастрофічним зниженням упродовж останніх років кількості місць працевлаштування екологів.

Деякі роботи, на думку опитаних, є недостатньо якісними через спрощення глибини наукових досліджень, відсутність можливості власних лабораторних досліджень, у тому числі – у зв'язку із застарілою лабораторною базою та відсутністю сучасних інструментів із дослідження довкілля. А відсутність експериментальної бази є наслідком мізерного рівня фінансування. Погіршення робіт також пов'язують із важкодоступністю, відсутністю, фрагментарністю або недостовірністю результатів державних моніторингових досліджень.

Відповідаючи на запитання «Чи ви бачите якісь значні проблеми із забезпеченням якості в процесі наукової підготовки?», більшість респондентів погодилися з існуванням проблем і запропонувала свій перелік показників. Деякі респонденти опитувані вважають, що треба звертатися частіше до стандартів вищої освіти, які складала кращі фахівці відповідних галузей знань. Там вже закладено відповідні критерії – і треба лише ознайомитися з відповідним стандартом вищої освіти й застосовувати його на практиці. Згідно зі стандартом уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, формуються завдяки практичній діяльності у процесі реального вирішення комплексних проблем. Наші аспіранти здобувають переважно навички і компетентності у сфері написання наукових статей для поповнення теоретичних знань чи, швидше за все, – емпіричних даних, які не вирішують комплексні проблеми у галузі професійної діяльності, у тому числі – у викладанні екологічних дисциплін.

До проблем також віднесено формальність апробації результатів дослідження, а саме:

- участь у конференціях, особливо міжнародних, закордонних, здебільшого заочна, головним чином – через відсутність коштів на відрядження;
- передача результатів дослідження до цільових установ також не вимагає зворотного зв'язку;
- публікація у високореєтингових журналах є майже неможливою через застаріле лабораторне обладнання і невизнані у Європі методики.

Проблемою часто є й те, що керівники дисертантів не завжди володіють сучасними знаннями, екологічною ситуацією, комп'ютерними

навичками у підготовці науковців. Як зазначалося респондентами, єдиним критерієм якості наукової підготовки має бути вчасно та якісно підготовлена до захисту кваліфікаційна робота (дисертація). Між тим, з огляду на загальнонаукові компетентності, які аспірант має здобути під час підготовки за освітньо-науковою програмою (ОНП), слід посилити контроль за здатністю репрезентувати та обговорювати власні наукові результати. Цікавим було б питання організації окремого виду наукових конференцій – конференцій здобувачів ступеня доктора філософії, окремо – в межах кожної спеціальності згідно з основним переліком. Проведення таких заходів можна доручити ЗВО, у яких діятимуть постійні спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій.

Також опитані наголошують на необхідності врахування: кількості публікацій у журналах, що рецензуються; участі у міжнародних наукових конференціях; участі у міжнародних наукових проєктах; щонайменше – однієї статті у виданнях з методології науки. Деякі респонденти вважають необхідним набуття компетентностей у викладанні екологічних дисциплін. Тому пропонують внести такий показник: виконання навчального навантаження в кількості 75–100 годин на рік – та зробити обов'язковим кандидатський екзамен із методології науки. Запропоновано також спрощення вимог та полегшення процедури захисту дисертацій англійською мовою.

На запитання «Не могли б ви перелічити критерії чи показники, які можна використовувати для оцінки підготовки докторів філософії?» чверть анкетованих відповіли «ні». Ще низка анкетованих не визначилися, оскільки вважають, що реалізація нової форми потребує часу. Ми звикли до інших форм організації навчання аспірантів. Що є кращим, покаже час.

Решта респондентів майже в рівному співвідношенні зосередилась на:

- відсутності організуючої ролі відділу аспірантури, яка зводиться лише до відстеження виконання програми, організації іспитів та збирання різних звітів. Фактично, весь тягар навчання в аспірантурі покладено лише на аспіранта і наукового керівника. І лише від їхньої наполегливості і завзятості залежить результат. Саме тому для підвищення якості підготовки доцільно робити кращий підбір наукових керівників (лише доктори наук) і закріпляти аспірантів за кафедрами, а не за відділами аспірантури;

- надмірному ступені регламентації державою усіх аспектів підготовки та захисту дисертаційного дослідження, оформлення безлічі документів, невідповідності уваги до наукової цінності дослідження відносно до документального супроводу захисту дисертації [9]. Особливо це стосується формальних вимог до кількості статей: «5 одиниць для природничих спеціальностей – це забагато». Як зазначають респонденти, конкретні результати наукової роботи з'являються на третій-четвертий рік навчання. На цей період здійснюється значне навантаження: написання необхідних публікацій, участь у конференціях для апробації результатів, підготовка, завер-

шення й оформлення самої дисертації. А у разі рівномірного планування написання статей висновки першої можуть відрізнятися від результатів останньої або перша стаття через 4 роки стає менш актуальною;

– окремо кілька відповідей підкреслюють як проблему відсутність мотивації у майбутніх докторів філософії щодо працевлаштування та мале фінансове забезпечення, що унеможливорює або ж значно скорочує проведення польового чи лабораторного етапів досліджень.

Водночас опитані зазначають, що «Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 23.03. 2016 р. № 261 [4], передбачено вирішення низки проблемних питань щодо організації, якості та змісту підготовки докторів філософії в Україні.

Як відповідь на запитання «Чи є щось, що можна зробити в межах наявних базових умов для того, щоб поліпшити організацію, якість та/або зміст підготовки, які зараз пропонуються аспірантам?» зазначено, що аспірантам дуже необхідна державна фінансова підтримка у вигляді грантів, що могла б використовуватися на польові чи експериментальні дослідження, можливість брати участь у конференціях (у тому числі – закордонних) або публікуватися у рейтингових виданнях. Дехто для поліпшення організації підготовки пропонує зняти різноманітні інформаційні педагогічні дисципліни та безкінечне і безрезультатне вивчення іноземних мов. Головне – практика.

Висловлювалися побажання задля підвищення результативності підготовки дисертаційного дослідження вдосконалити порядок затвердження теми дисертації. Зокрема, затверджувати не власне назву теми, як це практикується сьогодні, а репрезентований аспірантом (після першого року навчання) дослідницький проект із ретельним обґрунтуванням теми дослідження, оглядом джерел, проблемних питань, які потребують вирішення, а також глибоко усвідомленим формулюванням мети і завдань дослідження.

На запитання «Чи бракує аспірантам та випускникам аспірантури якихось предметних або загальних навичок для успішної наукової кар'єри та/або для виконання дисертації?» кожен другий респондент відповідає, що не бракує. У середньому підготовка в аспірантурі – зазначають опитані – надає аспірантам всі необхідні знання, вміння та навички. Надалі все залежатиме від особистості аспіранта та традицій наукової школи, до якої він є дотичним. Головне, щоб було бажання. Але й талант має неабияке значення. Решта опитаних надала різні варіанти відповіді, але всі вони згодні з одним: бракує лише самих перспектив успішної наукової кар'єри, адже зараз відбувається закриття наукових інститутів, скорочення їхнього фінансування і штату працівників тощо.

У відповідях на запитання «Які форми співпраці між закладами, що надають ступінь доктора філософії чи пропонують аспірантуру, покра-

шили б якість докторських студій у вашому закладі та на рівні країни?» респонденти були одностайними:

– необхідна організація заходів, що сприяють активному науковому спілкуванню (наукові конференції, методичні семінари, стажування аспірантів в інших ЗВО (у тому числі – закордонне)), а також обов'язкове засвоєння певної кількості кредитів в інших ЗВО;

– пропонуються спільні дослідження за однаковими методиками різних регіонів або ж спільні дослідження різних науковців на стику наук: географії – біології, екології – географії, географії – технологій захисту довкілля тощо;

– перспективним також вважається виконання спільних грантів. Запропоновано можливість співпраці аспіранта не з одним науковим керівником, а з декількома – як в Україні, так і за кордоном (сандвіч-проекти).

Доцільним також є більш інтенсивне залучення експертів з інших регіонів для атестації звітів аспірантів та рецензування їхніх публікацій, а можливо, – навіть створення реєстру опонентів (експертів) за основними напрямками в межах спеціальності. Підвищили б якість робіт, на думку респондентів, «сліпе» рецензування хоча б докторських робіт та реальна оцінка роботи експертами.

Опитані підкреслюють і необхідність запровадження політик та процедур якості й наукової етики: недопущення плагіату у роботах аспірантів; неврахування публікацій у неякісних наукових виданнях із сумнівними редакційними практиками; заохочення публікацій в українських та іноземних наукових журналах, які проводять якісне рецензування, впроваджують адекватні етичні норми роботи, зокрема й несхвалення фіктивної участі у наукових конференціях; сприяння якісній апробації результатів дослідження. Акцентовано увагу на підвищенні відповідальності наукового керівника та первинної установи, що випускає дисертацію до захисту.

Питання анкети «Якби підготовка докторів філософії (із наданням освітніх послуг та забезпечення якості включно) надавалася та/або координувалася загальнонаціональною організацією (наприклад, докторською школою з екологічних досліджень), надання яких послуг очікувалося б від цієї організації?» викликало протилежні думки: від абсолютної зайвості такої структури до покладання на неї дуже великих сподівань.

Більшість опитаних вважає, що не потрібно створювати будь-які нові організації. Це був би ще один орган залежності аспірантів з високим ризиком корупції. Підготовка аспірантів здійснюється в наукових школах, університети вже мають відділи аспірантури, потрібно просто підвищити їхню ефективність із урахуванням зазначених у цій статті зауважень.

Література

1. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14.09.2011 р. № 1057 // Документ z1133-11, чинний, поточна редакція – Редакція від 15.05.2015, підстава – z0409-15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11>
2. Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, згідно з якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
3. Про особливості запровадження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою КМУ від 29.04.2015 р. № 266 : Наказ МОНУ від 06.11.2015 р. № 1151 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-01-18/4636/nmo-1151.pdf>
4. Про затвердження «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ministriv-kabineta-postanovi/postanova-vid-bereznya-2016-261-pro-2016-3063.html>
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ від 23.11. 2011 р. № 1341 // Архів оригіналу за 2013-08-27 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
6. Про затвердження плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 роки : Розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. № 1077 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2016-%D1%80>
7. Максименко Н. В. Очікування випускників-екологів щодо працевлаштування за фахом / Н. В. Максименко, С. М. Широкоступ // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. / уклад. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – Вип. 6. – С. 13–23.
8. Про відповідальність спеціалізованих вчених рад за прийняті рішення про присудження наукових ступенів : Лист МОН України 1/9-150 від 14.03.2018 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/lyst-mon-pro-vidpovidalnist-specrad.pdf>
9. Про затвердження Вимог до оформлення дисертації : Наказ МОН України від 12.01.2017 р. № 40 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17>

Л. М. Немець
soc-econom-region@karazin.ua
Н. В. Гусєва
gusewa3110@gmail.com
О. С. Суптело
syptelo@gmail.com

Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці студентів у галузі суспільної географії

Доведено, що інструментом, який би міг вдосконалити освітній процес у закладах вищої освіти України, є впровадження в нього практики індивідуальних освітніх траєкторій. Досліджено досвід впровадження концепції індивідуальної освітньої траєкторії в низці університетів світу, а також окреслено можливості та перспективи для України.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, заклади вищої освіти, освітні програми, Україна, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

L. M. Niemets
soc-econom-region@karazin.ua
N. V. Husieva
gusewa3110@gmail.com
O. S. Suptelo
syptelo@gmail.com

International experience of using individual educational trajectories for preparing students in the subject of Human Geography

The level of education development is a key precondition for the development of the country. Ukraine is among countries with a higher education level of more than 90 %. The process of globalization in the world contributes to the expansion of ties and interaction not only between industries, but also in the field of education and science. Unfortunately, the current process of higher education organization in Ukraine in comparison with global practices does not fully provide an opportunity for maximum realization of students' knowledge and skills. An instrument that could improve the situation is the individual educational trajectory. In this paper, the experience of introducing the concept of the individual educational trajectory in a number of world higher education establishments is studied, as well as opportunities and prospects for Ukraine are outlined.

Keywords: Individual Educational Trajectory, Higher Education establishments, Educational Programs, Ukraine, V. N. Karazin Kharkiv National University.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, здійснюють вплив і на систему вищої освіти. Інтеграція країни до європейського та загальносвітового освітніх просторів відкриває перед українськими закладами вищої освіти (ЗВО) багато можливостей, але водночас залишається низка проблем, що ускладнюють цей процес.

Зокрема, на шляху до підвищення якості вищої освіти та інтеграції України до європейського освітнього простору головною проблемою стає деуніфікованість освітніх програм та обмежені можливості вільного формування студентами індивідуальної освітньої траєкторії. З одного боку, українські студенти мають можливість навчатися та стажуватися в різних університетах світу, зокрема в межах програми ERASMUS+. Проте без уніфікованості освітніх програм виникає багато проблем та перевантаженість студентів (які протягом семестру часто мають виконати як програму приймаючого європейського ЗВО, так і програму свого українського ЗВО), що є не виправданим. Тому, окрім рішення цієї проблеми, постає питання імплементації індивідуальних освітніх траєкторій, що б дало змогу студентам максимально використовувати всі наявні освітні можливості.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [2] індивідуальна освітня траєкторія є персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Впровадження та реалізація індивідуальних освітніх траєкторій у сучасних ЗВО є необхідною для максимально ефективної підготовки фахівців.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів від 29 квітня 2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [1] в ЗВО України підготовка фахівців проводиться за 29 галузями знань, які включають в себе 115 спеціальностей. Більш вузькоспеціалізована підготовка студентів здійснюється відповідно до затверджених університетом освітніх програм, які часто відрізняються від освітніх програм однакових спеціальностей інших ЗВО. Це, з одного боку, підвищує конкурентоздатність ЗВО, а з іншого – зменшує можливості студентів для академічної мобільності.

Підготовка фахівців у галузі суспільної географії здійснюється за спеціальностями «Географія» та «Науки про Землю» в галузі природничих наук. У межах цих спеціальностей різними ЗВО України відкрито цілу низку освітніх програм і спеціалізацій. Зокрема, наприклад, на кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна підготовка суспільних географів здійснюється за такими освітніми програмами [3]:

1) «Економічна, соціальна географія та регіональний розвиток» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 106 Географія;

2) «Географія рекреації та туризму» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 106 Географія;

3) «Геоурбаністика, регіоналістика та країнознавство» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 106 Географія;

4) «Геоінформаційні системи та технології в територіальному управлінні» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія;

5) «Економічна та соціальна географія» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 103 Науки про Землю.

Для порівняння, на кафедрі економічної та соціальної географії Київського національного університету імені Тараса Шевченка підготовка суспільних географів здійснюється за такими освітніми програмами [4]:

1. «Економічна географія» (спеціалізації «Управління розвитком регіону», «Розвиток продуктивних сил та регіональна економіка») першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія.

2. «Урбаністика та міське планування» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія.

3. «Економічна та соціальна географія» (спеціалізації «Управління розвитком регіону», «Розвиток продуктивних сил та регіональна економіка») другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія.

4. «Урбаністика та регіональний розвиток» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія.

5. «Економічна та соціальна географія» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 106 Географія.

Аналіз навчальних дисциплін за зазначеними спеціальностями та освітніми програмами яскраво репрезентує деуніфікованість освітнього процесу навіть на державному рівні. Порівняно з європейськими ЗВО згадана проблема має набагато гостріший характер. Отже, якщо студент отримає можливість навчання хоча б на кілька місяців у будь-якому з університетів України, не кажучи вже про ЗВО інших країн світу, то матиме значне переважання додатковими предметами. Водночас закордонні поїздки студентів із метою навчання або стажування стають дедалі частішими, а у процесі здобуття рівнів вищої освіти «магістр» та «доктор філософії» взагалі є невід'ємним елементом освітнього процесу.

У межах міжнародної програми академічної мобільності ERASMUS+ студенти кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на сьогодні мають змогу навчатися протягом декількох місяців в університетах Жирони (Іспанія), Орадя (Румунія) і Таллінна (Естонія) [3]. У цих університетах

функціонує практика індивідуальних освітніх траєкторій. Тобто студент у межах обраного напрямку навчання, суміжного з основним (суспільна географія), має змогу обрати низку предметів, які, на його думку, будуть найбільш корисними та ефективними для подальшого отримання загальних та професійних компетентностей. Такі вибіркові дисципліни обираються відповідно до кредитної трансферно-накопичувальної системи.

Здавалося б, можливість міжнародного навчання або стажування має підвищити рівень кваліфікації майбутнього фахівця, розширити можливості здобуття ним професійних компетентностей, які б підвищили його конкурентоздатність на ринку праці. Проте після завершення академічної мобільності студенти стикаються з низкою проблем, головним чином, пов'язаних з невідповідністю освітніх програм, різним кредитним навантаженням та додатковими точками контролю. Також часто проблемою стає той факт, що обрана основна освітня програма є менш вузькоспеціалізованою, ніж пройдена під час академічної мобільності, тому студенти можуть втрачати інтерес до подальшого навчання в Україні. Одним зі шляхів вирішення цих проблем могло б стати впровадження практики введення індивідуальної освітньої траєкторії в українських ЗВО.

Провідні ЗВО світу вже протягом тривалого часу практикують навчання студентів за індивідуальними освітніми траєкторіями. У цьому аспекті можна виділити два підходи:

1) європейський підхід – передбачає свободу студента як під час вибору навчальних дисциплін (щонайменше 20 % від загального обсягу навчального часу протягом усього терміну навчання), так і під час відвідування занять;

2) американський підхід – вибіркові дисципліни за обраною освітньою програмою складають також понад 20 % від загального обсягу навчального часу протягом усього терміну навчання, проте відвідування занять є обов'язковим.

Ці підходи в цілому дуже схожі. Але якщо університети Європи зазвичай мають значну автономію та уніфікованість освітніх програм, то американські ЗВО характеризуються більшим різноманіттям підходів та методів навчання.

Для більш детального розгляду індивідуальних освітніх траєкторій пропонується аналіз освітніх програм «Human Geography» (суспільна географія) на бакалаврському рівні за 1-й рік у таких університетах [5–8]:

1. Іллінойський університет в Урбані-Шампейні (University of Illinois At Urbana Champaign), США;
2. Університет Торонто (University of Toronto), Канада;
3. Університет Осло (Universitetet i Oslo), Норвегія;
4. Університет Шеффілд Халлам (Sheffield Hallam University), Велика Британія (табл. 1).

Особливості навчання та освітніх програм ЗВО світу
(складено авторами за [5–8])

Університет	Особливості навчання та освітніх програм		
	Навчальні дисципліни I року навчання		Особливості освітнього процесу
	Основні	Вибіркові	
University of Illinois At Urbana Champaign, США	<p>Передбачено вибір однієї дисципліни із запропонованого списку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Вступ до метеорології»; • «Фізичні системи Землі»; • «Великі річки світу» 	<p>Передбачено вибір чотирьох дисциплін із запропонованого списку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Рішення про місцеперебування»; • «Соціальні та екологічні проблеми»; • «Конфлікти ресурсів»; • «Геовізерунки Іллінойсу»; • «Вступ до соціальної статистики»; • «Навколишнє середовище та суспільство»; • «Політична географія»; • «Сталість та місто»; • «Сталий розвиток у Південній Азії»; • «Планета води, криза води»; • «Просторовий аналіз» 	<ul style="list-style-type: none"> • Період навчання – 3 роки. • Особливості навчання: проведення потокових лекційних занять практикується лише на 1-му курсі; 80 % дисциплін є вибірковими, їх викладають переважно в семінарській формі; обов'язковою складовою навчання є стажування
University of Toronto, Канада	<ul style="list-style-type: none"> • «Вступ до соціальної географії»; • «Бакалаврський проект»; • «Методика»; • «Кількісні методи» 	<p>Передбачено вибір чотирьох дисциплін із запропонованого списку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Якісні методи»; • «Географічні інформаційні системи (ГІС)»; • «Міська географія та урбанізм»; • «Економічна глобалізація та регіональний розвиток»; • «Довкілля та суспільство»; • «Навколишнє середовище та суспільство»; • «Політична географія»; • «Північ / Південь – розвиток»; • «Міграція, транснаціоналізм і розвиток»; • «Влада, ідентичність та участь у трудовому житті»; 	<ul style="list-style-type: none"> • Період навчання – 3 роки. • Вимоги до завершення – мінімальний набір дисциплін із груп: <ul style="list-style-type: none"> – географія 1-го курсу: будь-які дві дисципліни; – курс фізичної та екологічної географії: будь-яка дисципліна; – курс із методики: всі дисципліни; – курс регіональної географії: будь-яка дисципліна; – 4-й курс: будь-яка дисципліна; – спеціалізовані курси: будь-які сім дисциплін

		<ul style="list-style-type: none"> • «Міграція, різноманітність та нерівність»; • «Екологія та інновації»; • «Південь у глобалізованому світі»; • «Структура та розвиток міст» 	
Universitetet i Oslo, Норвегія	<ul style="list-style-type: none"> • «Вступ до соціальної географії»; • «Методика»; • «Кількісні методи» 	<p>Жодної факультетської чи спеціальної дисципліни, проте студент може обрати додаткову дисципліну зі сфери спорту чи мистецтва, яка не ввійде до загальної кількості кредитів</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Період навчання – 3 роки, або 180 кредитів. • Основна складова освітнього процесу включає написання бакалаврського проєкту та проходження практики. • Обов'язкові дисципліни в лекційній формі викладають протягом усього 1-го курсу. Спеціальні та вибіркові дисципліни пропонуються для вивчення на старших курсах, причому спеціальні дисципліни мають складати не менше 40 % від загального обсягу навчального часу протягом усього терміну навчання
Sheffield Hallam University, Велика Британія	<ul style="list-style-type: none"> • «Підходи до географії людини»; • «Дослідження в міській географії»; • «Вступ до польової роботи»; • «Вступ до регенерації та планування»; • «Ключові поняття в соціальній науці» 	<p>Вибіркові дисципліни на 1-му курсі не передбачені</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Період навчання – 3 роки (повний день), 4 роки (неповний день). • Є можливість поєднати або продовжити навчання в інших університетах країни чи світу за суміжними спеціальностями. • Специфічною рисою навчання є проведення дебатів та відкритих семінарів не лише між студентами та викладачами, але й представниками бізнесу

Як видно з табл. 1, у досліджуваних університетах студенти мають змогу не лише обирати освітню програму, але й окремі дисципліни – як вузькоспеціалізовані, так і загальноосвітнього характеру. Така свобода

вибору для студентів розширює сферу їхньої майбутньої діяльності та робить їх більш конкурентоздатними на ринку праці, а також дає змогу на будь-якому етапі навчання змінити спеціалізацію без втрат часу та зусиль. Особливо це є характерним для університетів Канади і США, оскільки в європейських ЗВО поширена практика введення спеціалізованих дисциплін із 2-го року навчання. Важливою складовою та невід’ємним елементом освітнього процесу у ЗВО Європи та Америки є проходження практики.

Для порівняння розглянемо навчальні дисципліни для студентів-бакалаврів 1-го курсу спеціальності 106 Географія освітньої програми «Економічна, соціальна географія та регіональний розвиток» кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (табл. 2) [3].

Таблиця 2

**Особливості освітніх програм ЗВО України
(на прикладі освітньої програми «Економічна, соціальна географія та регіональний розвиток» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна) (складено авторами за [3])**

Дисципліни загальної підготовки		Спеціалізовані дисципліни	
Обов’язкові дисципліни	Вибіркові	Обов’язкові дисципліни	Вибіркові
<ul style="list-style-type: none"> • «Історія України»; • «Вища математика з основами матстатистики»; • «Фізика з основами фізики Землі»; • «Хімія з основами геохімії»; • «Іноземна мова»; • «Охорона праці та безпека життєдіяльності в галузі»; • «Загальна геологія» 	<p><i>У перший рік навчання не передбачено</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Топографія з основами геодезії»; • «Метеорологія і кліматологія»; • «Загальна гідрологія з основами океанології»; • «Загальне землезнавство»; • «Ґрунтознавство і біогеографія»; • «Основи суспільної географії» 	<p><i>У перший рік навчання не передбачено</i></p>

Аналіз табл. 1–2 свідчить, що в українських ЗВО набір навчальних дисциплін на 1-му курсі за суміжними освітніми програмами є набагато більшим, а отже, і вищою є завантаженість студентів, тоді як варіативна складова відсутня. Якщо порівнювати якісний склад навчальних дисциплін, то помітним є більш спеціалізований та професійний зміст освітніх програм (навіть у групі основних дисциплін) в університетах Європи, США та Канади.

Отже, сучасні підходи до освітнього процесу в ЗВО України та світу на сьогодні значно відрізняються. Головною відмінною рисою є відсутність реальної свободи студентів у навчанні та формуванні індивідуальної освітньої траєкторії. І хоча сучасні навчальні плани різних спеціальностей, освітніх програм і спеціалізацій в українських університетах «де-юре» передбачають вибіркові дисципліни в обсязі не менше 40 % від загального обсягу навчального часу, «де-факто» студенти ці дисципліни не обирають. Часто вони навіть не знають про те, що мають таку можливість. Більш того, враховуючи особливості планування навчального навантаження науково-педагогічних працівників ЗВО України, реалізація цієї можливості та формування індивідуальних освітніх траєкторій українськими студентами залишається під питанням. І вирішення цього питання можливе лише на загальнодержавному рівні.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (редакція від 11.02.2017 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
2. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII «Про освіту» (редакція від 19. 01. 2019 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Кафедра соціально-економічної географії і регіонознавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://soc-econom-region.univer.kharkov.ua>
4. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Географічний факультет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://geo.univ.kiev.ua/uk>
5. Sheffield Hallam University [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.shu.ac.uk/>
6. Universitetet i Oslo [Elektronisk ressurs]. – Jilgangs modus : <https://www.uio.no/>
7. University of Illinois At Urbana Champaign [Electronic resource]. – Way of access : <https://illinois.edu/>
8. University of Toronto [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.utoronto.ca/>

Л. М. Немець
soc-econom-region@karazin.ua
К. Ю. Сеїда
kateryna.sehida@karazin.ua
М. О. Логвинова
logvinova_mari94@ukr.net

Індивідуальні освітні траєкторії: роль у забезпеченні якості вищої освіти

Доведено, що для сприяння саморозвитку та самореалізації в майбутній професійній діяльності й забезпечення конкурентоздатності на ринку праці необхідно створювати індивідуальні освітні траєкторії для студентів. У результаті дослідження проведено комплексний аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду створення індивідуальних освітніх траєкторій, проаналізовано їхні компоненти та характерні особливості. Узагальнено досвід кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства з питань створення індивідуальних траєкторій освіти для студентів.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, заклад вищої освіти, індивідуальний підхід, якість вищої освіти, компетентність.

L. M. Niemets
soc-econom-region@karazin.ua
K. Yu. Sehida
kateryna.sehida@karazin.ua
M. O. Lohvynova
logvinova_mari94@ukr.net

Individual educational trajectory: the role of quality assurance

Modern socio-economic conditions in the country, the transformation of the educational system according to European and world standards oblige to provide graduates of higher education institutions with high quality training that meets the interests of students and their individual characteristics, as well as helps to acquire all professional competencies. Therefore, individual educational trajectories for students are to be created in order to promote self-development and self-realization in future professional activities and to ensure competitiveness on the labor market. The objective of this study is to analyze and summarize the existing research on individual educational trajectories and to define their role to secure the quality of higher education. This study aims at carrying out a comprehensive analysis of international and domestic experience in creating

individual educational trajectories, their components and characteristics. The Department of Human Geography and Regional Studies' experience in creating individual educational trajectories for students is summarized.

Keywords: individual educational trajectory, institution of higher education, individual approach, higher education quality, competence.

На сучасному етапі розвитку української освіти законодавчо прийнято низку нормативних документів, що затверджують стандарти вищої освіти, і визначено напрями інтеграції до європейського освітнього простору. Долучення України до Болонського процесу 19 травня 2005 року створило передумови для розбудови цього єдиного освітнього простору. Сучасна реформа освіти у межах Болонського процесу привела до необхідності розробки та тестування освітніх програм нового покоління, створених з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу до студентів [2; 16; 19]. Окрім того, аналіз наявних освітніх програм для закладів вищої освіти засвідчив, що майже усі вони перевантажені кількістю різних дисциплін та не дають змоги студентам самостійно обирати предмети, які є для них цікавими, привабливими та важливими для набуття професійних компетенцій. Створення особистісно-орієнтованих програм сприятиме набуттю знань, досвіду та професійних компетентностей, розвитку індивідуальних здібностей та особистих навичок, підготовці до успішного працевлаштування. В умовах жорсткого конкурентного середовища на сучасному ринку праці вищезгадане підвищує вимоги до створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Професор Бостонського університету Е. Феїнберг (*E. Feinberg*) вважає, що індивідуальна освітня траєкторія – це середньостроковий дидактичний комплекс, що забезпечує оптимальні можливості для розвитку творчого потенціалу студента з урахуванням його особистості та включає в себе розробку індивідуального інформаційного середовища, активізацію актуальних дидактичних ресурсів, персоналізацію проміжних цілей, чітке планування особистої навчальної й дослідницької діяльності, оптимізацію етапів самоорганізації [15].

Л. Бергман (*L. Bergman*) вважає, що траєкторія індивідуального розвитку – це персоніфікований спосіб реалізації потенціалу студентів у спільній діяльності, що передбачає формування суб'єктивного досвіду з урахуванням біологічних і психологічних особливостей [14].

Професор Австрійської академії наук та Віденського інституту міських та регіональних досліджень Ф. Шнель (*Ph. Schnell*) під поняттям «освітні траєкторії» розуміє сукупність переходів між освітніми рівнями й установами, які приводять до різних рівнів освітнього капіталу. Формуються чіткі вимоги до закладів освіти щодо стратегій впровадження індивідуального вибору студентів, які забезпечують доступ до освіти протягом усього життя [18].

Концепція індивідуальних освітніх траєкторій належить до освітнього мікрокосмосу студента, який занурений у глобальне освітнє середовище. Проектування і реалізація індивідуальних освітніх траєкторій являє собою складний процес, що включає в себе такі компоненти:

- формування індивідуального інформаційного середовища;
- індивідуалізацію дидактичних ресурсів, включаючи підбір індивідуальних пошукових інструментів;
- індивідуалізацію постановки освітньої мети, в тому числі – гнучкий підхід до її досягнення;
- індивідуалізацію темпу навчання, дослідницької діяльності, стилю навчання тощо;
- облік індивідуальних рефлексивних здібностей і здатності до самоорганізації в пошуку синергетичного ефекту [17].

Створення індивідуальних освітніх траєкторій в Україні закріплено на законодавчому рівні, зокрема в Законі України «Про освіту», який «регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права...», зазначено, що «здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їхньої складності, методів і засобів навчання» [1].

Згідно із Законом України «Про освіту» індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план. Батьки здобувачів освіти теж мають право «брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини/студента та/або індивідуального навчального плану» [1].

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Підкреслюємо, що індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [1].

Н. Суртаєва потрактовує індивідуальні освітні траєкторії як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня/студента з реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їхнім здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану за координування, організації, консультування педагога – у взаємодії з батьками [12]. А. В. Хуторський розглядає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня/студента в освіті [13].

Т. Коростіянець вважає, що «індивідуальна освітня траєкторія є персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно з етичною волевою відповідальністю» [4].

Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії і розробляється закладом освіти у взаємодії зі здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів [1].

Професор Інституту математики та інформатики Болгарської академії наук Б. Лазарєв вважає, що навчальні плани мають бути динамічними, регулярно оновлюватися в міру зміни освітніх і кар'єрних цілей студентів. Вони мають розроблятися спільно – студентами, батьками і консультантами. Студенти використовують навчальні плани для відображення процесу документування навчання, своїх навичок, захоплень, досягнень, успішності, особистих цілей, кар'єрних інтересів та іншої інформації (мають бути строго персоніфіковані). Плани навчання також включають положення щодо розвитку портфоліо та оцінки прогресу студентів у досягненні певних цілей [17].

Індивідуальна освітня траєкторія спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна освітня програма. На стадії розробки індивідуальної освітньої траєкторії студент виступає: як суб'єкт вибору диференційованої освіти, пропонованої освітньою установою; як «неформальний замовник», який «пред'являє» тому, хто проектує для нього освітню програму – індивідуальну траєкторію, свої освітні потреби та вимоги, пізнавальні та інші індивідуальні особливості [17]. На стадії реалізації програми студент виступає як суб'єкт здобуття освіти, в цьому разі особистісно-орієнтований освітній процес реалізується як індивідуальна освітня траєкторія за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки.

Характеристиками індивідуальних освітніх траєкторій є темп навчання, який визначає інтенсивність освітньої діяльності, порядок та рівень засвоєння навчальних знань, що залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей студентів, рівня підготовки, вмотивованості до навчання тощо [4]. Узагальнене поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та його характеристики репрезентовано на рис. 1.

Зміст індивідуально-освітньої траєкторії визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студента (рівнем готовності до опанування програми), змістом програми, яка має бути структурована (табл. 1).

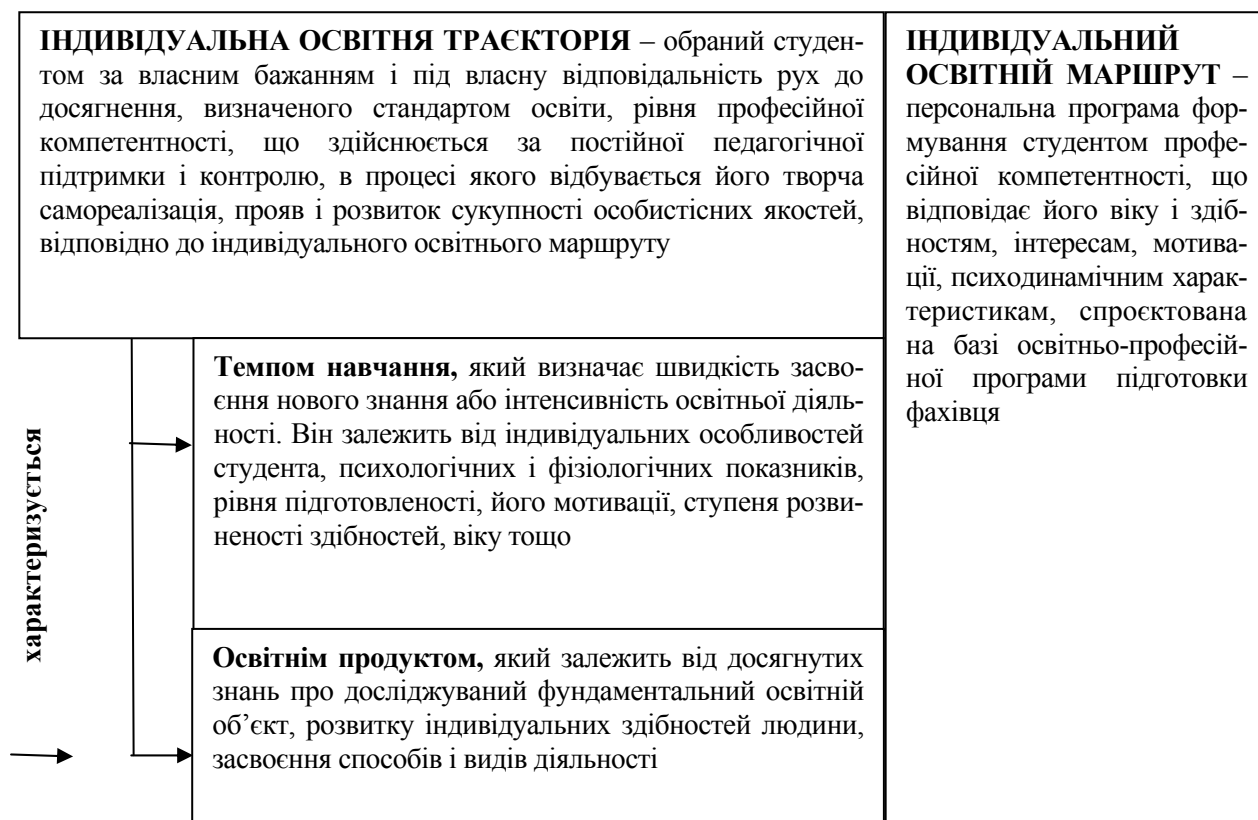


Рис. 1. Узагальнення понять «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний маршрут» та їхні характеристики (узагальнено авторами за [3; 4])

Таблиця 1

Алгоритм створення індивідуальної освітньої траєкторії та компоненти освітніх програм (узагальнено авторами за [4; 13])

Компоненти освітніх програм	Алгоритм створення індивідуальної освітньої траєкторії
Цільовий постановка цілей і провідних напрямів у сфері здобуття освіти	Перший етап діагностування викладачами та кураторами особистих якостей студентів, необхідних для видів освітньої діяльності, передбачених навчальним планом
Технологічний включає в себе певні технології, методи, методики, системи навчання	Другий етап визначення кожним студентом «своїх», а викладачами – «загальних», фундаментальних дисциплін
Змістовний відображає зміст, що реалізується у межах конкретної освітньої програми	Третій етап обґрунтування системи особистісного ставлення студентів до навчального матеріалу, який передбачено програмами навчальних дисциплін

Діагностичний розкриває систему діагностичного супроводу	Четвертий етап проєктування студентами індивідуальної освітньої траєкторії (визначення цілі, тематики, кінцевих освітніх продуктів та форм їхньої репрезентації, плану роботи, засобів та способів діяльності, системи контролю й оцінки)
Організаційно-педагогічний визначає режимні умови реалізації, характеристику студента (вік, рівень готовності до засвоєння, освітні потреби), якому адресована освітня програма; форми атестації досягнень тощо	П'ятий етап спільна діяльність студентів і викладачів щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та виконання навчальних планів студентів
	Шостий етап демонстрація особистих освітніх продуктів студентів – із їхнім подальшим обговоренням
Результативний опис очікуваних результатів реалізації	Сьомий етап оцінка освітньої діяльності

Створення індивідуальних освітніх траєкторій передбачає врахування важливих структурних елементів, які мають бути враховані як студентом, так викладачем для досягнення результату навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Елементи освіти, які є необхідними для впровадження системи індивідуальних освітніх траєкторій (узагальнено авторами за [10])

	Викладач	Студент
Цінності	створює таке середовище, в якому не лише комфортно навчатися, але й у якому можна буде самореалізуватися; формує систему цінностей у студентів	зростає інтелектуальний потенціал особистості, формується система цінностей: демократія, академічна доброчесність, свобода, патріотизм, креативність, вільнодумство, толерантність, самовдосконалення та ін.
Мотиви	<ul style="list-style-type: none"> створює студентів можливість для вибору, виступає консультантом (порадником), враховує індивідуальні інтереси студентів, особливості навчальної діяльності та засвоєння навчального матеріалу тощо; має зрозуміти цінності студента, його таланти, плани на майбутнє та очікування від навчання 	оцінює власні можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, яких він може докласти для вивчення, щоб досягти запланованого результату; мотивація до постійної, регулярної, систематичної роботи над засвоєнням навчального матеріалу

Норми	<ul style="list-style-type: none"> орієнтація на студента, відповідальність викладача та його постійна самоосвіта; авторитет викладача зростає за рахунок його особистих якостей 	дотримання норм і правил у навчанні, відповідальність за свої дії
Мета	<ul style="list-style-type: none"> підвищення загальнолюдської культури, мудрість, інтелектуальне задоволення 	опанування ключових компетентностей; задоволення особистісних освітніх потреб
Позиції учасників	<ul style="list-style-type: none"> постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента траєкторіями (а іноді й саму траєкторію), але й оцінювати його просування 	усвідомлення необхідності саморуку до самостійної постановки навчальних задач і проблем, до опанування методів їхнього рішення, конструювання власної системи знань і способів діяльності
Форми і методи	<ul style="list-style-type: none"> дослідницькі проекти, коучингові питання, експериментальні завдання, проблемні питання, критичне мислення тощо 	самостійна робота; пропонує ідеї, розробляє моделі, конструює моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається
Контроль і оцінка	<ul style="list-style-type: none"> перевірка, орієнтація на створений студентами продукт, отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, відзначаючи формування різного виду умінь – комунікативних, пізнавальних тощо 	студент вибирає або разом із викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки основним напрямом розвитку освітнього простору є впровадження студентоцентричної концепції індивідуалізованого навчання, а реалізація індивідуалізованого навчання забезпечується визначенням індивідуальної освітньої траєкторії і поетапним проходженням індивідуального освітнього маршруту, що дозволяє її реалізувати [5].

Стратегією розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки [11] в межах оптимізації освітньої діяльності один із проектів спрямовано на розширення можливостей участі студентів у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій, реалізація якого має на меті створення освітнього середовища, де визначальними є готовність до індивідуалізації програм, формування власного освітнього замовлення і бачення своїх освітніх перспектив, самовдосконалення й саморозвитку, вміння здобувати знання

й продуктивно використовувати їх у професійній діяльності; впровадження в дію механізмів, які дадуть змогу побудувати кожному студенту власну навчальну програму і реалізувати її в індивідуальній освітній траєкторії.

Побудова індивідуальних освітніх траєкторій в освітньому процесі на кафедрі соціально-економічної географії і регіонознавства визначає нову якість освітнього процесу та полягає в організації освітнього процесу та ефективної самостійної роботи студента. Наприклад, під час аудиторного заняття студенти самостійно можуть визначити мету своєї діяльності, розробляти алгоритм досягнення мети, самостійно оцінювати результати своєї діяльності та відстоювати власний погляд (позицію) у публічному виступі, формуючи здібності оратора, ґрунтовного спілкування, відстоювання власної позиції, здорової конкуренції тощо. Навчальні заняття проводяться у таких різних формах [6; 7]: заняття-лекція, лекція з елементом бесіди, заняття-діалог, заняття-тренінг, творче заняття, ділова гра тощо. Під час індивідуально-групових консультацій студенти тренують компетентності командної роботи, спільно вирішують поставлені перед ними задачі. Крім того, студенти мають змогу самостійно працювати у комп'ютерних лабораторіях, що допомагає самостійно виявляти прогалини у своїх знаннях, формувати нові вміння під час розв'язання нової задачі. Індивідуальне заняття може бути побудовано за принципом рівневої диференціації, за якої студент обирає доступний для нього шлях навчання, форми роботи, цікаві та корисні для навчання.

Важливою складовою формування індивідуальних освітніх траєкторій є залучення студентів до програм міжнародної академічної мобільності (зокрема ERASMUS+). Кафедра соціально-економічної географії і регіонознавства упродовж багатьох років співпрацює у межах зазначеної програми з університетами Орадя (м. Орадя, Румунія) – з кафедрою географії, туризму та територіального планування, з Університетом Жирони (м. Жирона, Іспанія) – кафедрою географії, а також з Талліннським університетом Естонії – кафедрою рекреаційного менеджменту. Протягом 2016–2018 років за програмою академічної мобільності ERASMUS+ вісім магістрантів кафедри навчалися протягом семестру в одному зі згаданих ЗВО [8]. Студенти та аспіранти кафедри отримують особисті гранти на навчання за кордоном, зокрема науково-дослідницьке стажування у Сілезькому університеті (м. Катовіце, Польща) в межах Вишеградської стипендіальної програми, в межах Програми прикордонного співробітництва «Польща – Білорусь – Україна» (м. Люблін, Польща), на базі меморіального комплексу «Бухенвальд» (м. Веймар, Німеччина), практики-стажування у Туреччині, В'єтнамі, Тайланді, участь у міжнародних програмах: «*Work Camp*» (Німеччина), «*Study Tours to Poland*» (Польща), «*Work and Travel*» (США) тощо [9]. Для ефективної підготовки фахівців вищої кваліфікації необхідно є спільна робота кураторів та викладачів для реалізації потенціалу

студентів із урахування особистісних здібностей, можливостей, інтересів та бажань особистого розвитку.

Отже, створення індивідуальних освітніх траєкторій для студентів закладів вищої освіти сприяє розвитку індивідуальних здібностей здобувачів освіти, допомагає найбільш ефективно опанувати навчальну програму, здобути професійні компетентності, сприяє самореалізації та самовдосконаленню, а також є ефективним підґрунтям для подальшої професійної реалізації, навчання протягом усього життя. Перспективи подальших наукових досліджень за згаданою тематикою вбачаємо у визначенні й обґрунтуванні тих умов, які сприятимуть підготовці конкурентоспроможних студентів за допомогою застосування індивідуальних освітніх траєкторій на основі впровадження зарубіжного досвіду, передових педагогічних досліджень за цією проблематикою (напрямом, дослідженням).

Література

1. Закон України «Про освіту». Редакція від 19.01.2019 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
3. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця [Електронний ресурс] / І. Є. Каньковський // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – Вип. 4. – С. 62–65. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_4_16
4. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента [Електронний ресурс] / Т. П. Коростіянець // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
6. Немець Л. Дискусійний клуб як форма формування наукових здібностей і компетентностей студентів / Л. Немець, П. Вірченко, К. Сегіда // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. / уклад. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 3 – С. 31–45.
7. Немець Л. Ділова гра як форма проведення заняття (на прикладі магістерського спецкурсу «Науковий семінар – сучасні напрямки суспільно-географічних досліджень») / Л. Немець, К. Сегіда, К. Немець // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. / уклад. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – Вип. 4, – С. 111–118.

8. Немець Л. М. Сучасні можливості міжнародного співробітництва в галузі суспільної географії / Л. М. Немець, К. Ю. Сегіда, Н. В. Гусева та ін. // Географія в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: 85 років – досягнення та перспективи : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30–31 березня 2018 року). – К., 2018. – С. 29–32.
9. Офіційний сайт кафедри соціально-економічної географії і регіональнознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://soc-econom-region.univer.kharkov.ua>
10. Постсоветское пространство – территория инноваций / под ред. проф. Б. К. Тебиева // Материалы Международной научно-практ. конф. (13–14 ноября 2014 г., г. Москва). – М. : Московский региональный социально-экономический институт, 2014. – 203 с.
11. Стратегія розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/strategiya-rozvytku-universitetu-2019-2025-2.pdf>
12. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб. пособие / Н. Н. Суртаева. – М. – Омск, 1974. – 22 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–61.
14. Bergman L. R. A pattern-oriented approach to studying individual development: Snapshots and processes / L. R. Bergman // Cairns R. B. Methods and models for studying the individual. Thousand Oaks, CA: Sage. – 1998. – P. 83–121.
15. Burchinal M. R. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories / M. R. Burchinal // Journal of School Psychology. – 2002. – № 40. – P. 415–436.
16. Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice / A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato, R. Dale. – Bloomsbury Publishing, 2016. – 352 p.
17. Lazarov B. Application of some cybernetic models in building individual educational trajectory. International Journal “Information Models and Analyses” / B. Lazarov // Information Models and Analyses : International Journal. – 2013. – Vol. 2 (1). – P. 90–99.
18. Schnell P. Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the ‘New’ Second-Generation in Switzerland / P. Schnell, R. Fibbi // Int. Migration & Integration. – 2016. – 17 (4). – P. 1085–1107.
19. The Rennie Center for Education Research & Policy’s [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.renniecenter.org>

З. Г. Огнівенко
lingvocenter@karazin.ua
Н. І. Черкашина
n.cherka@gmail.com

Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови

Розглянуто використання методики *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* у контексті функціонального оволодіння іноземною мовою та впровадження принципу інтегрованості, інтенсифікації міжнародного співробітництва, залучення іноземних громадян до навчання на всіх факультетах університету в межах Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки.

Ключові слова: стратегія розвитку, методика CLIL, занурення, двомовна освіта.

Z. H. Ognivenko
lingvocenter@karazin.ua
N. I. Cherkashyna
n.cherka@gmail.com

Content and Language Integrated Learning as a way to improve motivation for learning foreign languages

The article considers the use of CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology in the context of functional mastering of a foreign language. The principles of integrity, international cooperation intensification, involvement of foreign students into the academic process at every school of the university are regarded from the perspective of V. N. Karazin Kharkiv National University's strategic development for the period of 2019–2025.

Keywords: development strategy, CLIL methodology, immersion, bilingual education.

Згідно зі стратегією розвитку Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на 2019–2025 роки університетська наука повинна зберігати лідерство в межах українського наукового простору, мати високий міжнародний конкурентний рівень, оптимальне співвідношення фундаментальних і прикладних досліджень і високий потенціал комерціалізації результатів на національному та світових ринках науково-технічних розробок.

У глобальному науково-освітньому просторі у 2025 році університет має бути органічно інтегрованим у світове співтовариство університетів з високою міжнародною репутацією і визнанням, активно ангажованим у двостороннє та багатобічне міжнародне партнерство, привабливим для іноземних студентів і аспірантів.

Для досягнення цієї високої мети університет розробив проекти реалізації стратегії розвитку, де іноземні мови посідають особливе місце. Зокрема, наприклад, проекти «Англійська мова в освітньому процесі», «Міжнародне партнерство» та «Іноземні студенти» безпосередньо сприятимуть розробці і впровадженню якісних англомовних освітніх програм на факультетах із метою інтенсифікації міжнародного співробітництва на двосторонніх та багатосторонніх договірних засадах, залучення іноземних громадян до навчання на всіх факультетах.

Згідно зі Стратегією розвитку до 2025 року кількість викладачів, які викладатимуть свої предмети європейськими мовами на рівні не нижче В2, повинна зрости до 74 %, а також передбачено збільшення міжнародних наукових та освітніх грантів для студентів і аспірантів, наукових публікацій, що індексуються наукометричними базами даних *Scopus*, *WoS*.

Зрозуміло, що для цього ми повинні стимулювати і заохочувати вивчення іноземних мов, зокрема англійської. В умовах глобалізації та інтеграції дедалі більшої актуальності набувають різноманітні методи та підходи у навчанні іноземної мови. На сьогодні важливим є не просто опанування іноземної мови, але й набуття інтегративних комунікативних навичок, що уможливить професійно-ділове спілкування з представниками інших культур. Особливої уваги у контексті функціонального оволодіння іноземною мовою та принципу інтегрованості набуває методика CLIL, яка на сьогодні відома та використовується майже в усьому світі.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) означає «предметно-мовне інтегроване навчання» і стосується викладання таких предметів, як наука, історія та географія для студентів за допомогою іноземної мови.

Поняття «*CLIL*» було введено Д. Маршем з університету Ювяскюля (Фінляндія) у 1994 році: «*CLIL* стосується ситуацій, коли предмети або частини предметів викладаються іноземною мовою з подвійною метою, а саме: вивчення змісту та одночасне вивчення іноземної мови».

Однак викладання *CLIL* практикується вже протягом багатьох років, починаючи від часів Вавилону до початку 60-х років XX століття, коли двомовне навчання впроваджувалося у багатьох школах світу.

Існує чимало характеристик *CLIL*. Можливо, ви вже використовуєте багато з принципів *CLIL*, самі того не розуміючи. Якщо ви викладаєте предмети або впроваджуєте нижченаведену методику, тоді *CLIL* – для вас:

- двомовна інтеграція мов і дисциплін (*BILD*);
- інтегроване навчання змісту та мови (*CLIL*);

- інтеграція змісту та мови в первинному CLIP;
- навчання на основі змісту (CBI);
- навчання мови на основі змісту (CBLI);
- викладання мови на основі змісту (CBLT);
- англійська мова у навчальній програмі (EAC);
- англійська мова як академічна (EAL);
- англійська мова як засіб навчання (EMI) та ін.

CLIL – це загальний термін, що охоплює десять або більше підходів до освіти (наприклад, занурення, двомовна освіта, багатомовне навчання, інтенсифіковані мовні програми). Новим у *CLIL* є те, що він синтезує і забезпечує гнучкий спосіб застосування знань, отриманих із цих різних підходів. Гнучкість підходу, насамперед, є очевидною в кількості часу, присвяченому викладанню або вивченню другої мови. *CLIL* дає змогу проводити навчання другою мовою від низької до високої інтенсивності. Зазначений підхід також може бути використано для короткострокового інтенсивного навчання.

Навчання англійською мовою сьогодні є не лише популярною темою, але й нагальною потребою. У цьому напрямку можна виділити три основні спільні риси *CLIL* та їхню роль у сьогodнішній вищій освіті: процес інтернаціоналізації освітньої системи, потребу в мовній політиці, а також той факт, що англійська для спеціальних цілей (ESP) як сфера наукових досліджень і викладання тісно пов'язана із *CLIL*.

Статус міжнародного університету зобов'язує залучати іноземних студентів, і це може бути здійснено лише за допомогою *lingua franca* для спілкування; це стосується англійської мови, хоча будь-яка інша мова також повинна мати однакові можливості.

Друге питання є тісно пов'язаним з інтеграцією англійської як мови викладання – отже, виникає необхідність розробки університетської мовної політики. На сьогодні використання методики *CLIL* найбільш поширене у країнах Західної Європи. Особливості реалізації методу *CLIL* у різних країнах залежать від обраної моделі. Зокрема, відомі три моделі *CLIL*: *soft (language-led)*, *hard (subject-led)*, *partial immersion*. Перша модель спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту, друга – означає, що 50 % предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою, а третя – посідає проміжне місце і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою.

Третя цікава спільна ключова проблема полягає в тому, що лінгвісти та викладачі ESP (англійська для конкретних цілей) особливо стурбовані викладанням предметів англійською мовою та навчанням англійської мови самих викладачів спеціальних предметів.

Незважаючи на той факт, що методику *CLIL* запроваджено у різноманітних країнах з урахуванням специфіки кожної з них, коло проблем

можна чітко узагальнити і звести до таких проблем, як людські ресурси, законодавчі, матеріальні та фінансові аспекти, що пов'язані з освітнім процесом.

Література

1. Виселко А. До проблеми визначення поняття іншомовного занурення [Електронний ресурс] / А. Виселко. – Режим доступу : http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Vyselko.pdf
2. Крашенинникова А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] / А. Е. Крашенинникова. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm
3. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities [Electronic resource] / E. Harrop. – Way of access : http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf?sequence=1.
4. Lorenzo F. Instructional discourse in bilingual settings: an empirical study of linguistic adjustments in CLIL / F. Lorenzo // Language Learning Journal. – 2008.

Трансформація та шляхи подальшого розвитку післядипломної освіти в умовах стратегічних викликів і загроз

Проаналізовано особливості трансформації післядипломної освіти; розкрито суть системної роботи з питань розвитку андрагогічної освіти в Каразинському університеті; репрезентовано ефективний, сучасний, практико-орієнтований досвід організації, проведення та отримання результатів із питань стажування та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти різних типів і форм власності Харківщини та України.

Ключові слова: післядипломна освіта, андрагогіка, підвищення кваліфікації, стажування, неформальна освіта, освітній непотизм.

М. V. Tatarynov
m.tatarynov@karazin.ua

Transformation and ways of further development of postgraduate education under conditions of strategic challenges and threats

Features of postgraduate education transformation are analyzed; the base of systematic work on development of andragogical education at Karazin University is laid out; modern, efficient, practice-oriented experience which is related to organization, holding and results of training and quality enhancement of academic and teaching staff of education institutions of different types and forms of property in Kharkiv region and in Ukraine is presented.

Keywords: postgraduate education, andragogy, quality enhancement, training, non-formal education, educational nepotism, evaluation.

Упродовж останнього часу у сфері післядипломної освіти та в освіті дорослих (андрагогіці) відбуваються серйозні організаційно-правові зрушення, викликані необхідністю впровадження у щоденну науково-педагогічну та педагогічну діяльність викладачів і вчителів, відповідно, закладів освіти різних типів сучасних технологій навчання здобувачів базової, повної загальної середньої, професійно-технічної, фахової передвищої, вищої освіти, забезпечення практико-орієнтованого результату освітнього процесу, підготовки конкурентоспроможного, компетентного випускника повної загальної середньої, бакалаврської та магістерської освіти, подальшого

впровадження освіти впродовж життя, що передбачено «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 року щодо формування ключових компетентностей» [5, с. 145].

Саме такі засади отримання результатів здобуття вищої освіти були закладені понад двадцять років тому у статті 11 «Оцінка якості» Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи Організації Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (м. Париж, 5–9 жовтня 1998 року) [5, с. 100]. У системі загальної середньої освіти про її якість і необхідність запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі активно почали дискутувати на початку XXI століття, особливо після проведення II Всеукраїнського з'їду працівників освіти. На сьогодні, в умовах чергового етапу реформування різних рівнів освітньої галузі, запровадження концептуальних засад «Нової української школи», якість, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи в освітньому процесі стали альфою й омегою для педагогічної громади.

У національній педагогічній історіографії існує чимало досліджень та наукових статей, присвячених вирішенню проблеми забезпечення якості освітнього процесу для різних категорій здобувачів як формальної, так і неформальної освіти, у тому числі – в системі післядипломної освіти та в освіті дорослих, особливо – вчителів закладів загальної середньої освіти, зазвичай – шляхом підвищення їхньої кваліфікації [10; 17]. Практико-орієнтованими та вкрай корисними для фахівців закладів післядипломної освіти, які розробляють науково-теоретичну, методичну та практичну складові освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації для педагогічних й управлінських категорій працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти, а також організують, здійснюють та координують процес стажування науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої, вищої освіти, наукових і науково-дослідних установ, є відносно нечисленні публікації про досвід такої роботи у закладах освіти для дорослих у країнах Європи, США та Канаді [2; 3; 4; 15; 19]. Провідна складова цього досвіду – це надання освітніх послуг класичними університетами та коледжами при них особам із вищою освітою, модернізація їхніх професійних компетентностей, органічне поєднання наукових здобутків фахівців цих університетів із науково-методичними та практичними потребами вчительства під час набуття останніми неформальної освіти. Досвід європейських країн за цим напрямом в Україні впродовж тривалого часу або не використовувався, або просто ігнорувався обласними комунальними закладами післядипломної педагогічної освіти, що протягом довгих десятиліть залишалися монополістами на ринку освітніх послуг для осіб із вищою освітою.

Водночас менш дослідженою є проблема особливостей організації, змісту роботи та механізму отримання практико-орієнтованого стажування й підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів

фахової передвищої та вищої освіти, організаційно-фінансовий механізм цього напрямку роботи [7; 11; 12; 16].

Ця стаття є спробою висвітлити особливості організації та проведення роботи Центром післядипломної освіти, структурною складовою Каразинського класичного університету, з підвищення кваліфікації та стажування різних категорій педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти, отримання практичної складової за результатами освітнього процесу в системі післядипломної освіти та неформальної освіти осіб із вищою освітою з метою подальшого впровадження отриманих знань, модернізованих професійних і предметних умінь у роботі зі здобувачами дошкільної, початкової, базової, повної загальної середньої, професійно-технічної, фахової передвищої, бакалаврської та магістерської освіти.

В освітньому середовищі важлива роль належить викладачеві/вчителю, перед яким постають науково-методичні та дидактичні виклики, відповідь на котрі є можливою лише за умов набуття педагогічної мобільності, постійного фахового зростання шляхом самоосвіти, проходження практико-орієнтованого стажування та підвищення кваліфікації у різних формах, варіантах і за різними освітніми програмами. Саме такі першорядні завдання перед науково-педагогічною та педагогічною громадськістю закладів освіти Харківщини визначив чинний Закон України «Про освіту» (5 вересня 2017 року), низка інших новітніх підзаконних актів у сфері післядипломної та андрагогічної освіти. Змінилася й роль класичних університетів України у підготовці педагогічних працівників для якісного й практико-орієнтованого забезпечення освітнього процесу [8; 14].

Трансформаційні виклики, що постали перед різними напрямками освіти України в умовах її подальшої інтеграції до європейського та світового освітнього просторів, поставили перед Харківським національним університетом імені В. Н. Каразіна та його структурним підрозділом – Центром післядипломної освіти, – що безпосередньо забезпечує підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних і педагогічних працівників різних закладів освіти України в цілому та Харківщини зокрема, серйозні завдання:

- створення або докорінний перегляд концептуальних засад проведення стажування та практико-орієнтоване підвищення кваліфікації педагогів;
- нормативне закріплення вищезазначеного виду діяльності, що передбачено пунктом 11 статті 18 чинного Закону України «Про освіту»;
- унормування та дотримання наявних нині фінансових вимог у сфері надання платних освітніх послуг;
- підготовка допоміжних інформаційних і науково-методичних практико-орієнтованих матеріалів для здобувачів неформальної освіти;
- упровадження в повсякденну роботу активної внутрішньої (у межах університету з відповідними його структурними підрозділами) та зовнішньої

(з різними іншими закладами освіти, установами, місцевими органами управління у сфері освіти, органами місцевого самоврядування та місцевої виконавчої влади) мережевої взаємодії з питань підвищення кваліфікації на відповідних профільних й освітніх курсах для вчителів, помічників учителів, соціальних педагогів, практичних психологів, директорів, їхніх заступників із навчально-виховної роботи закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти;

- проведення широкої інформаційної та просвітницької кампанії з метою зміни типової консервативно-бюрократичної психології як самих здобувачів неформальної освіти, так і відповідних керівників різного рівня – і віддання переваги креативності, інноваційності, мобільності, результативності курсової перепідготовки та стажування;

- розробка нових освітніх програм у сфері підвищення кваліфікації;

- введення нових інтерактивних форм роботи в системі андрагогічної освіти в класичному університеті із зацікавленими особами;

- формування потреби постійного саморозвитку та необхідності організаційних і змістових змін у роботі самих фахівців університету, які відповідають за підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників різних закладів освіти, в умовах зовнішніх загроз, зростання конкуренції на ринку освітніх послуг для осіб із вищою освітою;

- подальше системне та поетапне виконання пріоритетних завдань «Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки», рішень Науково-методичної ради університету щодо роботи університетської системи менеджменту якості освіти.

Із метою досягнення рівня сучасних науково-освітніх викликів у післядипломній освіті та андрагогії, якісних трансформаційних процесів у ній, переходу на практико-орієнтоване спрямування щодо отримання ефективних результатів підвищення кваліфікації та стажування вчителів і викладачів закладів освіти різних типів в університеті упродовж останніх років було підготовлено нову редакцію Положення про Центр післядипломної освіти. Окрім того, суттєво доопрацьовано й оновлено змістову складову Положення про підвищення кваліфікації та стажування (переважна більшість чинних на сьогодні аналогічних видів документів має абстрактний та застарілий зміст). Практична складова є важливим і незамінним чинником підвищення кваліфікації та стажування осіб із вищою освітою – це визначає подальші напрями їхньої наукової, освітньої, методичної, дидактичної діяльності та щоденної роботи у міжтестастійний період із відповідною категорією здобувачів формальної освіти. Із цієї причини постало завдання запровадження нормативних і методичних орієнтирів у частині «Порядку ідентифікації результатів підвищення кваліфікації працівників Харківського національ-

ного університету імені В. Н. Каразіна», а також вперше за багаторічну історію післядипломної освіти в університеті – громадського обговорення проекту «Вимог щодо отримання практичного результату за підсумками підвищення кваліфікації (стажування) науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів та установ освіти», його подальшого ухвалення Вченою радою. Фактично в Каразінському університеті для його науково-педагогічних працівників та їхніх колег з інших закладів вищої та фахової передвищої освіти вдалося, з одного боку, активізувати небайдуже ставлення до змісту та особливостей курсів підвищення власної кваліфікації та стажування, їхнього відповідального проходження, з іншого – підготувати корисні інформаційно-методичні та практико-орієнтовані роздаткові матеріали для творчої роботи під час обрання особою, яка проходить стажування, факультетів, кафедр, керівників стажування, освітніх програм, розробки планів проходження такого підвищення кваліфікації або стажування, їхнього безпосереднього проходження, обміну практичним досвідом за різними напрямками у межах цієї роботи. Результатом такої системної роботи є щорічне проходження підвищення кваліфікації та стажування в стінах Каразінського університету майже 300 науково-педагогічними і педагогічними працівниками як безпосередньо університету, так і інших (у різні роки – від 20 до 30) закладів вищої та фахової передвищої освіти м. Харкова, Харківської області, інших регіонів України.

Разом із тим стрімкі нормативно-правові та регулятивні зміни, що відбулися у серпні 2019 року у зв'язку із затвердженням нового «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», у черговий раз визначили подальші оперативні зміни за цим напрямом діяльності.

Вкрай актуальним освітнім нормативно-правовим викликом стала робота з ліцензування освітньої діяльності у сфері післядипломної освіти для осіб із вищою освітою. Цей процес розпочався наприкінці 2015 року, пройшов різні етапи та випробування, зазнав декількох внутрішніх і зовнішніх організаційних, науково-методичних, інформаційних змін і, врешті-решт, у зв'язку із завершенням унормування цього виду діяльності на національному рівні завершився отриманням ліцензії на право здійснення освітньої діяльності у сфері післядипломної освіти для осіб із вищою освітою за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки», галузь 01 Освіта/Педагогіка, для проведення підвищення кваліфікації наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти та наукових установ». Каразінський університет став першим в Україні закладом вищої освіти, що започаткував трансформаційні зміни у сфері післядипломної освіти, зокрема з проведення підвищення кваліфікації вчителів-предметників, психологів, соціальних педагогів, директорів, заступників директорів із навчально-виховної роботи закладів освіти, методистів закладів професійно-технічної,

позашкільної освіти, методичних служб місцевих органів у сфері управління освіти. Згаданий процес вдалося запустити (після вісімнадцятирічної вимушеної перерви) завдяки злагодженій внутрішній та зовнішній мережевій взаємодії. Зокрема, особливостями таких курсів підвищення кваліфікації для зазначених категорій педагогічних працівників, управлінських кадрів, інших категорій працівників закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти є органічне поєднання лекційних занять із практичними, лабораторними, самостійними, дистанційними, цифровими роботами на базі профільних кафедр, лабораторій відповідних факультетів, ЛандауЦентру, Центру «Вікно в Америку», Лінгвістичного центру, музеїв університету (Музею природи, Музею історії університету, Музею археології), Центральної наукової бібліотеки, Ботанічного саду, Віварію, Інституту астрономії, Інституту біології, Центру болгаристики та балканських досліджень імені М. Дринова, Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька, метеорологічної станції, інших науково-дослідних і міжнародних інститутів та центрів, ресурсних інклюзивних центрів, Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти. Освітній процес на курсах підвищення кваліфікації забезпечують висококваліфіковані старші викладачі, доценти та професори, які мають значний досвід організації та проведення інтелектуальних змагань, олімпіад, конкурсів, турнірів, є авторами підручників для здобувачів загальної середньої та позашкільної освіти, різних навчально-методичних і дидактичних посібників для педагогів. Практичні заняття педагогічного спрямування проводяться на базі провідних закладів загальної середньої освіти (у тому числі – й інтернатного типу) Харківщини. Заняття для здобувачів неформальної освіти відбуваються за інтегрованими формами: очною (з відривом від виробництва) та дистанційною (без відриву від виробництва). Слухачі курсів підвищення кваліфікації мають унікальну можливість як під час освітнього процесу, так і в подальшій власній педагогічній діяльності використовувати єдину у своєму роді інформаційно-цифрову платформу «Каразінський освітній простір».

Завдяки створенню в університеті саме такої унікальної брендової системи з підвищення кваліфікації педагогічних й управлінських кадрів закладів загальної середньої освіти та таких, що її надають, не лише Харківського освітнього регіону, але й інших областей України впродовж останніх трьох років понад 1 300 осіб із вищою освітою модернізували власні професійні та педагогічні компетентності.

Загрозою за цим напрямом післядипломної та андрагогічної освіти залишається освітній непотизм, про який ректор Каразінського університету, академік В. С. Бакіров згадував майже п'ятнадцять років тому: «...Гальмує роботу неузгодженість на різних рівнях освітянської системи таких ключових проблем, як модель сучасного педагога та місце класичного університету в педагогічній підготовці кадрів» [1]. Подолання такого

негативного явища є можливим за умов відкритого та ефективного партнерства між усіма суб'єктами діяльності, відповідними закладами освіти, органами управління у сфері освіти, дотримання кодексу чесної конкуренції на ринку освітніх послуг у сфері післядипломної освіти та проведення курсів підвищення кваліфікації – кодексу, який лише почав формуватися.

Сучасний стан і розвиток андрагогічної освіти в Україні передбачає використання різноманітних диверсифікаційних методів навчання, що є неможливим без підготовки відповідних освітніх програм як для проведення курсів підвищення кваліфікації осіб із вищою освітою, так і для проведення інших сучасних науково-методичних заходів. У Центрі післядипломної освіти Каразінського університету за останні два роки адекватно та оперативно задовольняються освітні запити різних категорій науково-педагогічних і педагогічних працівників університетів, академій, інститутів, шкіл, ліцеїв, гімназій, інтернатів, інших служб місцевих органів влади Харківського регіону. Зокрема, наприклад, уперше з 2018 року запроваджено освітній процес за робочою програмою «Українська мова в професійному спрямуванні», що враховує нові вимоги українського правопису (підвищили кваліфікацію 197 осіб із 13 факультетів, одного навчально-наукового інституту, Управління якості освіти, двох центрів, Музею природи та адміністрації університету). На базі Центру, у спільній мережевій взаємодії з профільними кафедрами окремих факультетів, Центральною науковою бібліотекою та її підрозділами, ЛандауЦентром, музейними установами, вдалося запровадити ефективну роботу з вчителями-предметниками, директорами та заступниками директорів із навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти окремих адміністративно-територіальних одиниць м. Харкова та Харківської області. Проведено активні майстер-класи, семінари-практикуми, семінари науково-методичного змісту, педагогічні читальні, «педагогічні каруселі», «конверти проблем», засідання методичних кафедр тощо за різноманітнішою тематикою: «Соціальне середовище "Нової української школи": виклики та шляхи їхнього подолання», «Виховний простір сучасного закладу освіти в контексті пріоритетних завдань "Нової української школи": організаційно-змістові орієнтири», «Формування практичних компетентностей на уроках математики в умовах Нової української школи», «Психологічні основи формування навчальних компетентностей в умовах сучасної освіти», «Навчання історії: сучасні виклики і відповіді», «Науковий потенціал та історико-культурна спадщина предметів мовно-літературного циклу у закладах загальної середньої освіти в умовах сучасних освітніх викликів», «Особливості організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та української літератури випускників й освітні виклики щодо їхньої результативної підготовки», «Модернізаційні виклики сьогодення та загрози у методичній та управлінській діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи закладу

загальної середньої освіти», «Стратегія планування, організації та проведення тріангуляційної роботи з педагогами в умовах сучасних освітніх викликів», «Багатофункціональність та універсальність призначення англійської мови у контексті сучасних освітніх викликів Нової української школи.

Сучасні нормативно-правові зміни у сфері післядипломної освіти поставили на порядок денний питання диверсифікації роботи з науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти шляхом запровадження принципу особистісно-орієнтовного підходу. Внутрішня неготовність (у тому числі – психологічна) самих науково-педагогічних працівників цих закладів освіти до інноваційних змін у власній професійній діяльності є гострим викликом у сфері забезпечення якості освіти. Із метою організаційно-методичної допомоги цій категорії працівників Центром післядипломної освіти було започатковано колективну роботу з ними через майстер-класи та семінари-практикуми («Сучасні технології організації та проведення стажування науково-педагогічних працівників відповідно до вимог Закону України "Про освіту" та "Вимог щодо отримання практичного результату за підсумками стажування"»; «Оцінювання роботи щодо підсумків підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників й актуальні виклики для якості їхньої діяльності»; «Бенчмаркінг в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти» та ін.).

Евалюація (анкетування та обробка цих даних) продемонструвала, що учасники таких форм роботи зацікавлені у її подальшому розвитку, вони ефективно набувають професійних компетентностей з основ педагогіки та дидактики, нових освітніх педагогічних технологій (або модернізують їх).

Ефективну роль у модернізації роботи з підвищення кваліфікації та стажування вчителів і викладачів закладів освіти в університеті відіграє система внутрішнього аудиту якості освіти. Вона дозволяє гармонійно поєднувати управлінські та науково-методичні процеси із базовими принципами організації й проведення освітнього процесу, професійної діяльності викладачів Каразінського університету.

Останнім часом в андрагогії набирають оберти тенденції до створення певних ресурсних центрів для роботи з особами з вищою освітою. Ця ідея активно впроваджується і в Каразінському університеті. Центр післядипломної освіти завдяки внутрішній мережевій взаємодії з Центром краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька став єдиним у регіоні інформаційним, науково-методичним, дидактичним закладом для педагогів шкіл Харківщини, які забезпечують освітній процес у 5–8-х і 10–11-х класах із курсу за вибором «Православна культура Слобожанщини». Окрім різних інноваційних заходів («Суспільно-політичні виклики ХХ століття та еволюція православної громади у контексті тоталітарної держави: інтеграція базових матеріалів курсів історії, політології, соціології, релігієзнавства в освітньому

процесі на уроках/заняттях предмета "Православна культура Слобожанщини"; «Уроки та заняття курсу за вибором "Православна культура Слобожанщини" в умовах сучасних освітніх викликів» та ін.), що проводить Центр післядипломної освіти, вдалося налагодити ефективну роботу з підготовки та поширення корисних, практико-орієнтованих педагогічних матеріалів на допомогу вчителів цього предмета.

Як видно з вищенаведеного, класичний університет стає агентом сучасних освітніх змін у системі післядипломної освіти та в андрагогії. У свою чергу, Каразінський університет з його потужним кадровим, науковим, методичним і ресурсним потенціалом створює для науково-педагогічних і педагогічних працівників різних закладів освіти абсолютно новий якісний освітній простір у сфері післядипломної освіти.

Таким чином, реформування післядипломної освіти в Україні та на Харківщині поставило на порядок денний суттєве оновлення роботи з дорослими. Згідно з чинним Законом України «Про освіту» освіті дорослих приділено значну увагу, зокрема шляхом неформального навчання на курсах підвищення кваліфікації, проходження стажування, участі в інших видах та формах підвищення кваліфікації у системі андрагогіки. Враховуючи такі підходи у сучасних стратегіях розвитку післядипломної освіти, Каразінський університет стоїть на чолі цих реформаційних змін, адже, як зазначав видатний український діяч Михайло Галущинський, самоосвіта, самопізнання і формування себе, пізнавання та віднайдення власних духовних сил, означення себе і свого ставлення до оточуючого світу – близького й дальнього [20, с. 61] – є запорукою подальшого ефективного розвитку післядипломної освіти й андрагогіки.

Література

1. Бакіров В. С. Поважаємо взаємодію середньої та вищої школи / В. С. Бакіров // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 1. – С. 10.
2. Василюк А. В. Тенденції змін педагогічної підготовки польських учителів та їхні нові компетентності / А. В. Василюк // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, число 4. – С. 155–162.
3. Вільчковський Е. Особливості підготовки вчителів історії у вищих навчальних закладах Німеччини та Австрії / Е. Вільчковський, В. Пасічник // Історія в школі. – 2002. – № 4 (квітень). – С. 2–5.
4. Вільчковський Е. Система підготовки вчителів історії у західно-європейських вищих навчальних закладах / Е. Вільчковський, В. Пасічник // Історія в школі. – 2002. – № 2 (лютий). – С. 11–14.
5. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації : навч. посібник / О. В. Головка, С. О. Гримблат, Д. І. Барановський та ін. – Харків : Еспада, 2009. – 304 с.

6. Дрожжина Т. В. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу / Т. В. Дрожжина, М. В. Татаринів. – Харків : Основа, 2013. – 192 с.

7. Кляп М. І. Підвищення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ у контексті інтеграції вищої школи України / М. І. Кляп // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Київ, 2015. – Вип. 15 (35). – С. 47–52.

8. Кучерявий О. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті / О. Кучерявий // Рідна школа. – 2011. – № 4–5 (квітень-травень). – С. 19–26.

9. Лаєнз Дж. Система професійної підготовки вчителів у Канаді / Дж. Лаєнз // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, число 4. – С. 163–169.

10. Микуляк О. П. Модель індивідуального підвищення кваліфікації як можливий напрям розвитку післядипломної педагогічної освіти / О. П. Микуляк // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журнал. – Донецьк, 2007. – № 1 (1). – С. 68–72.

11. Мирончук Н. П. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс] / Н. П. Мирончук // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 64–69. – Режим доступу : eprints. zu. edu. ua PDF

12. Мороз В. Механізм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як суб'єкт державного управління якості освіти / В. Мороз // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2014. – № 3. – С. 107–113.

13. Науково-методичні підходи до впровадження програмно-цільового проєкту «Створення системи роботи з кадровим резервом, новопризначеними керівниками дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної системи (2008–2011 роки)» у Харківському освітньому регіоні / уклад. М. В. Татаринів ; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. – Харків : ХОНМІБО, 2009. – 104 с.

14. Нещадим М. Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця XXI століття / М. Нещадим // Шлях освіти. – 2000. – № 1 (15), січень-лютий-березень. – С. 14–16.

15. Поліщук В. А. ФРН: післядипломна освіта й атестація педагогічних кадрів / В. А. Поліщук // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, число 3. – С. 207–212.

16. Скакун С. Правове регулювання стажування наукових і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс] / С. Скакун // Трудове право. – 2019. – № 1. – Режим доступу : pgr – jornail. kiev. ua PDF

17. Соф'янц Е. Оновлення системи післядипломної педагогічної освіти: вектори та перспективи / Е. Соф'янц // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 2–3. – С. 72–79.

18. Татаринов М. В. Система роботи з новопризначеними керівниками навчальних закладів регіону в умовах безперервної освіти (з досвіду роботи відділу педагогічного менеджменту) / М. В. Татаринов // Джерело педагогічної майстерності. Освіта протягом життя : наук.-метод. журнал. – Харків : ХОНМБО, 2009. – № 2 (42). – С. 142–147.

19. Фуллан М. Сили змін: моральна мета і складність / М. Фуллан // Директор школи України. – 2005. – № 1–2. – С. 21–32.

20. Чепіль М. М. Українська ідея у педагогічній спадщині Михайла Галущинського / М. М. Чепіль // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4, числа 1–2. – С. 57–63.

2. Сучасні освітні технології та методики викладання

А. Г. Бердников
a.berdnikov@karazin.ua
А. Н. Павлов
tps@karazin.ua
С. И. Шматков
tps@karazin.ua

Анализ результатов проведения комплексной деловой игры с магистрами компьютерной специальности

Осуществлен анализ результатов деловой игры на тему «Реконструкция программно-технического комплекса автоматизированной системы управления технологическим процессом» с магистрами по учебной дисциплине «Управление проектами». Проанализированы содержание и методические приемы проведения игры, оценены достоинства и недостатки работы студентов, разработаны рекомендации по перспективам проведения такой игры в масштабе факультета.

Ключевые слова: проблемное обучение, деловая игра, сценарный план игры, локальная вычислительная сеть, программно-технический комплекс, автоматизированная система управления технологическим процессом.

A. G. Berdnikov
a.berdnikov@karazin.ua
A. N. Pavlov
tps@karazin.ua
S. I. Shmatkov
tps@karazin.ua

The analysis of the results of conducting a comprehensive business game with Masters of Computer Science

The analysis of the results of the business game on the subject of “Reconstruction of the software and hardware complex of an automated control system of a technological process” with masters in the academic discipline “Project Management” is presented. The content and methodological techniques of the game are analyzed, the advantages and disadvantages of the students’ work are evaluated, and the recommendations for holding this game on the department scale are developed.

Keywords: problem training, business game, scripted game plan, local area network, software and hardware, automated process control system.

С целью внедрения методов проблемного обучения и активизации творческой и познавательной деятельности студентов на кафедре теоретической и прикладной системотехники факультета компьютерных наук в период научно-исследовательской практики была проведена комплексная деловая игра на тему «Реконструкция программно-технического комплекса автоматизированной системы управления технологическим процессом (АСУ ТП)». Идея и замысел комплексной деловой игры (ДИ) достаточно подробно изложены в статье [1]. Взаимная связь между учебными дисциплинами, включенными в игру, знаниями, навыками и умениями играющих [2], а также между обучаемыми и обучающими, представлена на рис. 1.

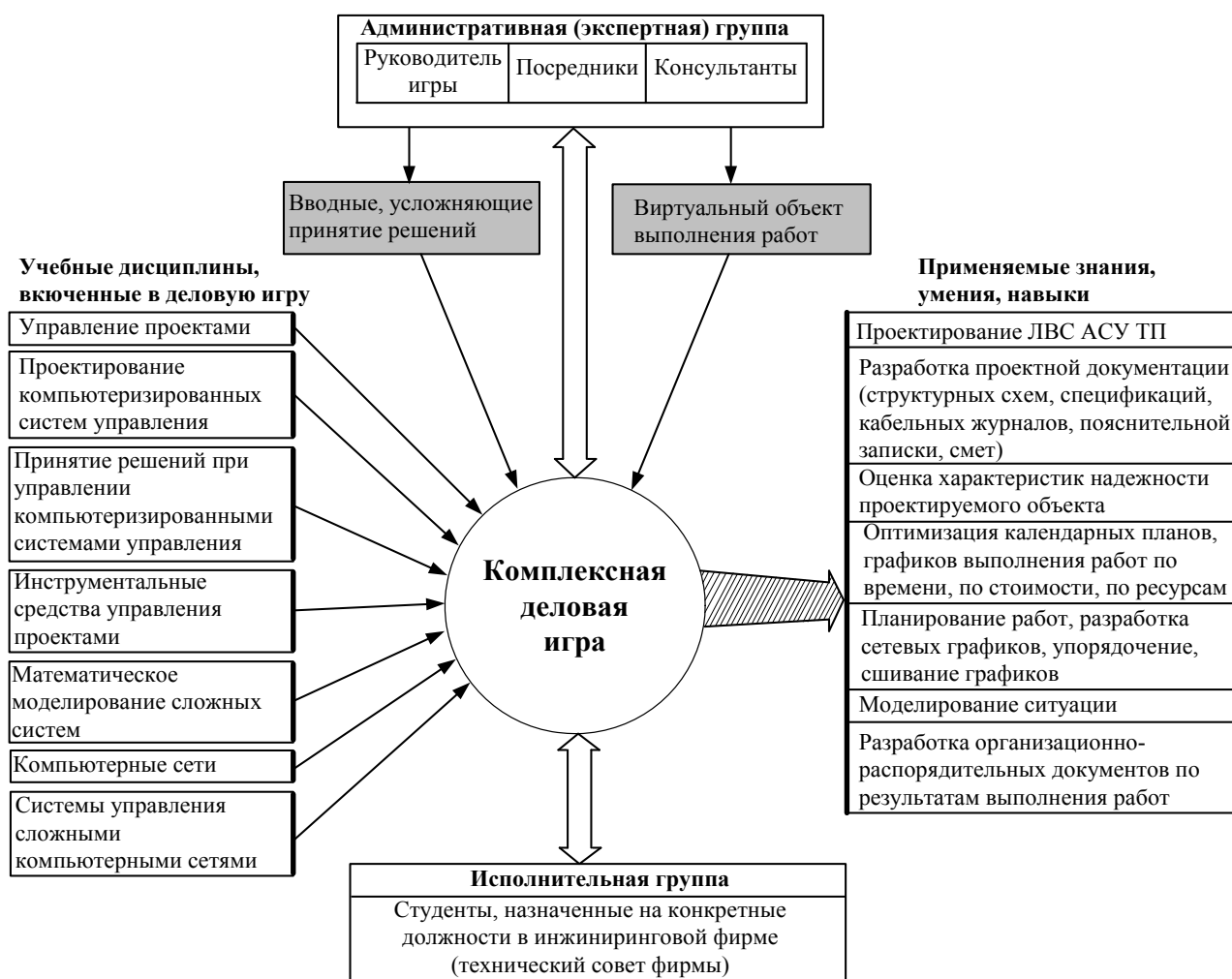


Рис. 1. Структура комплексной деловой игры

Цель деловой игры состоит в приобретении студентами-выпускниками практических навыков расчетно-аналитической работы при разработке проектных и внедренческих документов на программно-технический комплекс (ПТК), а также при выполнении задач проектного менеджмента, обеспечива-

ющего принятие квалифицированных решений по управлению командой проекта, оптимизации финансовых затрат и координации работ [3; 4].

Следовательно, задачами деловой игры являются:

- закрепление, углубление и расширение знаний при решении конкретных практических задач;

- развитие познавательных способностей, самостоятельности мышления, творческой активности студентов и логического осмысления полученных данных;

- обеспечение рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм обучения.

В соответствии с замыслом игры студенты учебной группы были назначены на роли сотрудников виртуальной фирмы (инжиниринговой компании), которая получила заказ на проведение работ по реконструкции АСУ ТП.

Учебная группа была разбита на две подгруппы. Для каждой группы были выданы задания на разработку документов с различными исходными данными и проблемными ситуациями.

По сценарию Заказчиком проекта на реконструкцию программно-технического комплекса АСУ ТП выступило Открытое акционерное общество «ТЭЦ-5» – производитель и поставщик электрической и тепловой энергии в Харькове.

В качестве Подрядчика (по легенде) выступила фирма – Государственное предприятие «Харьковский приборостроительный завод» (ГП ХПЗ) им. Т. Г. Шевченко как разработчик и поставщик ПТК (а именно – энергоблоков) для различных типов электростанций. Подрядчик предлагает разработку, изготовление, комплексную поставку программно-технических комплексов автоматизированных систем управления технологическими процессами в полной заводской готовности, а также шефмонтаж и пусконаладочные работы.

Подрядчику (командам студентов) была выдана исходная информация о деятельности Заказчика – ОАО «ТЭЦ-5» за 2016 и 2017 годы, а именно:

- объемы выработки электроэнергии, увеличение рабочих мощностей, степень загрузки генерирующего оборудования станции и др.;

- результаты обследования состояния системы управления с учетом предыдущих модернизаций и реконструкций (прокладка оптико-волоконной линии связи от ПТК «МАУС-250-Т» до диспетчерской главного щита управления (ГЩУ), реконструкция доступа в сеть Интернет, повышение защищенности информационной, технологической, диспетчерской и почтовой информации, обеспечение точек доступа в компьютерные сети);

- основные показатели бухгалтерской и финансовой отчетности ОАО «ТЭЦ-5» (размер уставного капитала, начисления, выплаты и задолженности по налогам, размеры дивидендов по акциям и др.);

– размеры предполагаемых инвестиций ОАО «ТЭЦ-5», в том числе – направляемых на реконструкцию и техническое перевооружение.

Состав участников ДИ был определен следующим образом:

– руководитель деловой игры – заведующий кафедрой теоретической и прикладной системотехники (ведущий преподаватель по дисциплине «Управление проектом»);

– представители Заказчика, Посредники и Консультанты – представители профессорско-преподавательского состава кафедры теоретической и прикладной системотехники;

– Технический руководитель проекта – представитель команды студентов;

– представители Подрядчика (инжиниринговая компания) – команды студентов.

Деловая игра была проведена в течение 5 учебных дней (56 часов) с 01.10.2018 г. по 05.10.2018 г. в аудитории, оснащенной персональными компьютерами и средствами оргтехники, и включала в себя следующие этапы.

1. Подготовительный этап продолжительностью 8 часов (2 часа аудиторной и 6 часов самостоятельной работы), в ходе которого были проведены:

– инструкторско-методическое занятие с участниками игры, включающее ознакомление с ее целями, задачами, организацией и содержанием;

– постановка задачи на повторение учебного материала;

– определение технических требований на проектирование реконструкции;

– выдача исходных данных по объекту и др.

2. Игровой этап продолжительностью 46 часов (30 часов аудиторных и 16 часов самостоятельной работы), в ходе которого:

– выполнен анализ технических требований и исходных данных;

– уяснены структуры объектов управления;

– руководителем подгруппы (техническим руководителем проекта) составлены матрицы ответственности и выданы индивидуальные (локальные) задания каждому члену проектной группы по каждому подэтапу;

– отработаны проектные и внедренческие документы;

– проведено обсуждение и принятие предлагаемых технических решений;

– принятые решения докладывались руководству ДИ.

Игровой этап деловой игры включал в себя 3 подэтапа.

1 подэтап: «Оценка инвестиционной привлекательности проекта «Реконструкция программно-технического комплекса АСУ ТП» продолжительностью 16 часов (8 часов аудиторной и 8 часов самостоятельной работы).

В ходе 1 подэтапа перед командами студентов (каждым сотрудником виртуальной инжиниринговой фирмы) были поставлены следующие задачи:

а) разработать техническое задание на проектирование реконструкции АСУ ТП;

б) произвести сметные расчеты на следующие виды деятельности:

– проектные (проектно-изыскательские) работы (ПИР);

– пуско-наладочные работы (ПНР);

в) рассчитать фонд оплаты труда и расходов на командирование бригад для выполнения пуско-наладочных работ на ПТК АСУ ТП;

г) оценить инвестиционную привлекательность проекта и выработать предложения по финансированию работ.

Для выполнения задач 1 подэтапа в исходной информации по АСУ ТП приведены:

– характеристики ПТК МАУС-250-Т на базе аналога, реализованного в энергоблоке № 1 Минской ТЭЦ;

– требования Заказчика к АСУ ТП (степень развитости управляющих функций системы, характер протекания управляемого технологического процесса, количество технологических операций и контролируемых параметров, стадийность разработки проектной документации и др.).

2 подэтап. «Проектирование локальной вычислительной сети для управления производственно-хозяйственной деятельностью (ПХД) предприятия» продолжительностью 22 часа (14 часов аудиторной и 8 часов самостоятельной работы).

В ходе 2 подэтапа перед командами студентов были поставлены задачи:

а) разработать техническое задание на проектирование кампусной ЛВС для управления ПХД предприятия;

б) разработать структурную схему ЛВС, спецификацию основного оборудования и материалов, журнал кабельных проводок и соединений;

в) оформить фрагменты пояснительной записки к проекту, включающие техническое, программное, информационное и организационное обеспечение.

Для выполнения задач 2 подэтапа в исходной информации по объекту приведены:

– строительные планы двух зданий, в которых должно быть установлено оборудование проектируемой кампусной ЛВС;

– технические задания для проектирования кабельных трасс (размеры помещений, межэтажные, межкомнатные и внешние кабельные переходы, рекомендуемые типы кабелей и сетевого оборудования и др.).

3 подэтап. «Управление проектом. Расчет сетевого графика методами критического пути и PERT. Оптимизация сроков выполнения работ по критерию "время/стоимость"» продолжительностью 8 часов (4 часа аудиторной и 4 часа самостоятельной работы).

В ходе 3 подэтапа команды студентов должны были по заданным параметрам сетевой модели производства работ рассчитать:

а) критический путь и резервы времени на выполнение каждого вида работ;

б) вероятность и стоимость завершения работ за директивно установленный срок (заданное количество дней);

в) предельные конечные сроки, соответствующие заданным уровням завершения работ (90, 95, 99 % вероятность успешного завершения проекта);

г) общую продолжительность работ, обеспечивающую минимальные затраты на их реализацию;

д) оптимизированные календарные планы выполнения работ по проекту.

Для выполнения задач 3 подэтапа в состав исходной информации были включены:

– оценочные характеристики продолжительности работ при реализации проекта ЛВС (пессимистические, наиболее вероятные и оптимистические) на базе виртуального сетевого графика производства работ;

– стоимостные характеристики временных и финансовых затрат при нормальной работе и при ускоренных темпах выполнения работ;

– значение косвенных затрат, связанных с реализацией проекта.

Обобщенное содержание игрового этапа с указанием деталей информационных потоков между административной и исполнительной группами приведено на рис. 2.

3. Заключительный этап (продолжительностью 2 часа аудиторной работы), в ходе которого были проведены детальный разбор итогов игры, оценка качества представленных документов и действий как коллектива виртуальной фирмы, так и каждого исполнителя.

Судя по активности и заинтересованности участников игры в результатах решения поставленных задач, а также по качеству разработанных документов и докладов по вводным, по мнению авторов, цели деловой игры достигнуты.

Таким образом, приходим к следующим выводам:

1. Проведение деловой игры позволило систематизировать знания, полученные студентами при изучении дисциплин учебного плана подготовки магистров по специальности 151 «Автоматизация и компьютерно-интегрированные технологии», и усовершенствовать умения и навыки в решении профессионально-практических задач.

2. Анализ результатов ДИ показал достаточно высокую компетенцию выпускников в вопросах использования информационных средств, технологий и программных продуктов, умения в проведении расчетов, нахождении и переработке информации, владение терминологией, основными нормами и

стандартами, регулирующими деятельность организаций в области планирования и управления проектами.



Рис. 2. Содержание игрового поля

3. Наличие определенных противоречий между абстрактным характером изучаемых учебных дисциплин, приведенных на рис. 1, и реальным предметом будущей профессиональной деятельности выявило следующее:

– инициативный поиск самостоятельных решений, выходящих за пределы учебного материала, в условиях недостатка исходных данных и дефицита времени встретил определенные затруднения, особенно по технико-экономическим вопросам;

– некоторые студенты имеют недостаточные навыки работы в команде, когда от своевременности и качества твоего решения зависит успешное решение задачи всем коллективом.

4. В перспективе такую деловую игру можно провести со всеми выпускниками-магистрами факультета компьютерных наук с учетом особенностей их подготовки по специальностям.

Литература

1. Бердников А. Г. Комплексная деловая игра для студентов специальности «Компьютеризированные системы управления и автоматика» / А. Г. Бердников, А. Н. Павлов, С. И. Шматков // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – Вип. 7. – С. 57–65.

2. Бердников А. Г. Опыт разработки структурно-логических схем подготовки специалистов по направлению «Системная инженерия» / А. Г. Бердников, С. И. Шматков // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 5, ч. 1. – С. 40–45.

3. Положення про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – 69 с.

4. Обзор деловых игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа : md-hr.ru/articles/html/article32770.html

Важливість та методи вивчення фразових дієслів та фразеологічних одиниць у викладанні англійської мови

Репрезентовано методики вивчення фразових дієслів та фразеологічних одиниць студентами ЗВО, які спроможні мотивувати і викликати інтерес важливістю результату, нерутинним процесом освоєння та викликати подальшу зацікавленість у розширенні власного вокабуляру з метою досягнення високого рівня володіння іноземною мовою.

Ключові слова: комунікативна лінгвістика, мова, фразеологічні одиниці, фразові дієслова, методика.

The significance and methods of learning phrasal verbs and phraseological units while teaching English

This article presents the methods of learning phrasal verbs and phraseological units by university students. These methods are aimed at motivating and rousing students' interest due to the significance of results, the original learning process and evoking further interest in enlarging the scope of their vocabulary (lexical and phraseological) in order to achieve a high level of foreign language proficiency.

Keywords: communicative linguistics, language, phraseological units, phrasal verbs, methods.

Упродовж останніх років сучасне мовознавство є дедалі більш спрямованим на дослідження соціальної природи мови. Мова та мовні одиниці розглядають у разі такого підходу з позицій суспільної приналежності мови, тобто вивчається потенціал мови як засобу людського спілкування [1]. Провідною галуззю мовознавства, що має справу з дослідженням таких аспектів функціонування мови, є, передусім, комунікативна лінгвістика, яка розглядає мову як один із найголовніших компонентів суспільного життя людини, її діяльності. Мова у межах цієї науки вважається не замкнутою у собі чітко структурованою сутністю, а спрямованою на колективне досягнення світу та його перетворення. У лінгвістичному співтоваристві простежується дедалі більша орієнтація на дослідження людського фактора в мові. У зв'язку з появою нових концепцій, орієнтованих на вивчення фразеологічного корпусу мови в межах проблеми «людина в мові» [0], спостерігається значний інтерес фразеології до виявлення комунікативної специфіки і прагматичних властивостей фразеологічних одиниць.

Однією з відмінних рис фразеологізмів як лінгвістичних одиниць є їхня експресивність, під якою розуміють «посилення виразності, збільшення сили впливу сказаного, і все те, що робить мову більш яскравою, сильнодіючою, глибоко вражаючою» [3, с. 52]; фразеологічні одиниці виконують не лише номінативну (інформативну) функцію, але й містять у собі великий обсяг стилістичної, оцінної та прагматичної інформації і, таким чином, сприяють мінімальному витрачання мовленнєвих зусиль. Паралельно з фразеологічними одиницями фразові дієслова в англійській мові відіграють важливу роль; мовлення носіїв англійської мови насичене фразовими дієсловами, які складають найбільш яскраву особливість сучасного дієслівного вживання. Відповідно, виникає необхідність тримати ці лексико-граматичні одиниці в центрі уваги у процесі роботи над лексичним аспектом мови і формувати у студентів вищої школи, які бажають опанувати іноземну мову на професійному рівні, вміння грамотно оперувати цими одиницями у різних семантичних типах.

Наприклад, їхнє активне й адекватне використання у вимові на усній частині таких іспитів, як *IELTS*, *TOEFL*, *PTE*, оцінюється як показник високого рівня володіння мовою.

На жаль, багато студентів не отримують – а навчальні та довідкові посібники не дають – достатнього уявлення про корпус фразових дієслів та фразеологічних одиниць і сфери їхнього функціонування.

Становище ускладнюється властивою багатьом схильністю запам'ятовувати для англійських слів/фраз єдиний варіант відповідника в рідній мові – і щоразу користуватися ним у разі перекладу фрази, незалежно від контексту, культурно-соціального рівня та доречності відносно часу та ситуації. Із метою усунення вищезазначених труднощів в оперуванні фразовими дієсловами необхідно формувати інтерес у студентів під час вивчення їх, а також фразових дієслів та фразеологічних одиниць. Необхідним є більш системний підхід. Перелічені нижче методики було репрезентовано на конференціях: *23rd Annual National IATEFL Ukraine Conference «Learn, Reflect, Develop»* Х'ю Делларом і «*Teachers for Teachers*» Лео Селліваном.

1. Вивчення формування фразового дієслова на базі конкретно взятого – з метою розширити уявлення про базове дієслово, наприклад: «*to call by*», «*to call off*», «*to call on*», «*to call away*» та ін.

2. «*Do not use L1 for translation*» – використання лише англійської мови для тлумачення репрезентованої групи фразових дієслів та фразеологічних одиниць із наданням яскравих прикладів як у розмовній мові, так і в контекстуальному аналізі.

Приклад завдання:

Try to explain the meaning of the following sentences (a) and dialogues (b).

(a) 1. I passed the exam with flying colors. 2. What is the bottom line of his report? 3. I'm going to spread the word about the event. 4. We want to play

fair and square. 5. He drives me up the wall. 6. Stop beating about the bush!
7. Please, keep me in the loop. 8. That's John's house over there. Let's pop in
for a chat. 9. Can you pop out to get some sugar? 10. Our landlord bumped the
rent up by \$1000. [6]

(b) 1. - We are off to the picnic. Are you in?

- You know, I'm a bit under the weather.

- Sorry to hear that. Rain check then? [6]

2. - Are you going to try it?

- Actually, I have second thoughts.

- Come on! Give it a shot! [6]

3. - If you are anything serious about buying a house, get your guts
and start a new job search.

- Yeah, but how can I get the ball rolling?

- The web. Just troll the Internet.

- I'm not sure. I can't bite the bullet. [6]

4. - Karen: Hey, Alex! Ah, Alex. Let me in. Come on.

- Alex: What do you want?

- Karen: Are you interested in going on a blind date this weekend?

- Alex: Oh no. I'm not going through that again. You can just nip
that idea in the bud. No way. Forget it. Absolutely not!

- Karen: Hey, no need to be sore and sensitive about that still. Gee.

- Alex: Sensitive?

- Karen: Uh-huh. Well, if you REALLY want to get something off
your chest, then say it. Go ahead. I hate it when you just beat around the bush.

- Alex: Okay. Do you want the truth? Do you remember that girl
you said had a crush on me? Well, after hearing that, I was on cloud nine after
the first date, thinking that this was the one, but then, she stood me upon the
second date. I mean she led me on and then dumped me after that for some guy
with a Harley motorcycle named Dirk.

- Karen: Oh, Dirk Angel. Come on. It wasn't THAT bad.

- Alex: Not that bad!? Women always say that men don't show
their true colors until they get serious, but women do the same thing.

- Karen: Hey, MEN can be real jerks, too, buddy boy. I mean, they
promise you the moon, they make you think they're Mr. Right, and just when
you think you've found the one, they drop you like a rock when something new
comes along. Women shouldn't hafta put up with that kind of stuff.

- Alex: Yeah, Yeah, but I think it goes BOTH ways in dating and mar-
riage. You hafta be completely honest in a relationship, right? And communicate
openly before you decide to tie the knot, AND you can't give someone the cold
shoulder and expect things to be all rosy. If you hurt someone's feelings, then you
hafta work hard to make up.

- Karen: AND there hasta be a certain amount of give-and-take.

- Alex: *Of course. Anyway, uh, yeah. Anyway, uh, what's the girl's name?*
- Karen: *Ah, so you ARE interested...*
- Alex: *Well, not really, but since you mentioned it... [5]*

3. Методика «challenge your students» – питання-відповідь (студент «А» – студент «В») або за допомогою заздалегідь підготовлених карток із вивченими фразовими дієсловами та фразеологізмами (викладач – студент) із подальшим тлумаченням, поясненням та наведенням студентом різних прикладів застосування цієї одиниці. Робота з картками і питаннями так само може бути сформована у зворотному порядку, тобто «тлумачення → дієслово/фразеологізм».

Приклад завдання

Картки: бік 1

<i>blind date</i>	<i>to get something off your chest</i>	<i>to have a crush on</i>
<i>to nip something in the bud</i>	<i>to beat around the bush</i>	<i>to be on cloud nine</i>
<i>to stand up</i>	<i>to lead on</i>	<i>to promise the moon</i>
<i>to put up with</i>	<i>to show true colors</i>	<i>to tie the knot</i>
<i>to make up</i>	<i>give-and-take</i>	<i>flying colors</i>
<i>to call after</i>	<i>to call in</i>	<i>to pop out</i>
<i>to call on</i>	<i>to pop in</i>	<i>to call up</i>
<i>to roll on</i>	<i>to roll in</i>	<i>to roll out</i>

Картки: бік 2

<i>a date with a stranger</i>	<i>to talk about something that has been bothering you</i>	<i>romantic love, used especially for young people</i>
<i>to stop something from starting in the first place</i>	<i>to avoid talking about something directly</i>	<i>extreme happiness; also «seventh heaven»</i>
<i>not meeting someone you promise to do so</i>	<i>to make someone think something is true when it is not</i>	<i>to make big promises that might be impossible to do</i>
<i>to endure something or someone without complaint</i>	<i>to reveal your true self</i>	<i>to get married</i>
<i>to become friendly with someone again after having problems</i>	<i>a state where people work together in allowing each other to do things they want</i>	<i>complete success</i>
<i>to give a baby the same name as someone else, especially a member of your family</i>	<i>to order to return or to be returned; to withdraw from an advanced position</i>	<i>to come out <u>somewhere</u> like the club, party, a fight or outside somewhere similar to «<u>pull up</u>»</i>
<i>to formally ask someone to do something; to <u>visit</u> someone for a short time</i>	<i>to <u>visit</u> some place <u>briefly</u>, usually for some <u>purpose</u></i>	<i>to ask someone to join the military in wartime; to bring to mind</i>
<i>used to say that one wants a time or event to come quickly</i>	<i>to <u>arrive</u> in <u>great numbers</u> or <u>amounts</u>; to go to bed</i>	<i>to show, to launch something new; to wake up</i>

4. Методика «*phrasal fork*» – складання по пам’яті вивчених фразових дієслів на базі конкретно взятого з наданням прикладу вживання їх у мовленні (речення, діалоги, короткі контексти).

	AFTER
	ON
CALL	IN
	OFF
	UP
	UP
	ON
ROLL	IN
	BY
	BACK

5. Методика «*replacement*» – робота з наданим викладачем текстом: аналіз тексту з метою максимально якісного і кількісного виявлення «*awkward elements*» із подальшою їхньою заміною на вивчені фразові дієслова та фразеологічні одиниці.

Приклад завдання

Use the phrasal verbs in the correct form instead of the underlined words.

<i>To drop off</i>	<i>To set out</i>	<i>To get on</i>	<i>To go back</i>
<i>To check in</i>	<i>To take of</i>	<i>To look around</i>	<i>To see off</i>
<i>To check out</i>	<i>To get in</i>	<i>To hurry up</i>	<i>To look forward to</i>
<i>To pick up</i>	<i>To get away</i>	<i>To crash out</i>	

The day I was leaving for the USA my family came to say good bye to me. We had breakfast in the airport but we had to make it quick so that I wouldn't miss my flight. It was a teary goodbye, but I couldn't wait for new experience in the USA. After I boarded the plane, I made myself comfortable and sent a few last minute goodbye text messages. I thought of how much I wanted this vacation and that I just needed to have a break from it all. A short while later the pilot announced that the plane was about to leave the airport. As soon as the flight started, I fell asleep. When our plane arrived at JFK Airport in New York, there was already a yellow cab waiting to take me from the airport. The cab brought me to the Holiday Inn where I would meet up with my friends. After I got registered in the hotel, we all went to Time Square, where we explored the places for the rest for the rest of the day. The next day we got up in the early morning and did some sights. That night we were exhausted and went to sleep early. The next morning we left the hotel after breakfast, rented a car and started a cross-country road trip. It would be another 3 months before I could return home.

Далі більш складне, але творче завдання може бути задано студентам наприкінці вивчення певного тематичного блоку. Маючи більш розширений вокабуляр (лексичний та фразеологічний запас), студент спроможний виявити елементи неаутентичності у тексті та замінити їх, використовуючи вивчені фразові дієслова та фразеологічні одиниці з метою наблизити текст якомога ближче до «живого мовлення».

Приклад завдання

Find awkward elements in the text below and change them into the units you know.

(Початковий текст)

I am over 30. My job is really stressful. I work 24 hours a day. The result is I'm overworked and underpaid. I often work late hours, so coffee lets me stay alive. I know I should stop smoking but I have no willpower whatsoever. I quitted smoking some time ago but then my girlfriend left me and I started to smoke again. I've been trying to quit smoking all my life, you know. I seem to be addicted to cigarettes and smoke about a pack per day. That apparently worries me. My boss says I am a heavy smoker. Well, I don't care about what he says! I'm an ordinary employee so I work with all those crazy customers and things. When everything gets me mad, I recline, take off my shoes and light a cigarette. What a relief! But I want so very much to leave this harmful habit. I like coffee very much too; I drink 10 cups a day. I love the taste, though, so I don't feel like leaving that. I meet my buddies in coffee shops pretty often. I am addicted to the web and it's absolutely obvious. I can search it for hours. I google any info I need. I might even say I am dependent on it. I realize I definitely overuse it. Yeah, you might call me a Web addict.

(Вдосконалений текст)

Here I am 30 something. My job drives me mad. I work round the clock. The result is I'm overworked and underpaid. I often work late hours, so coffee keeps me caffeinated and awake. I know I should break with smoking but I can't get my guts for it whatsoever. I gave up smoking a while ago but then I broke up with my girlfriend and then I stuck to it again. I've been smoking on and off all my life, you know. I am some like addicted to cigarettes and smoke about a pack per day. That kind of worries me. My boss says I am a cloud-compeller. Well, I couldn't care less about what he says! I'm the rank and file so I deal with all those crazy customers and stuff. When everything is pissing me off, I sit back, kick off my shoes and light a cigarette. What a relief! But I want so very much to kick the habit for good. I've got a bit of a coffee addiction too; I knock back 10 cups a day. I love the taste, though, so I don't feel like cutting down on that. I hang out with my buddies in coffee shops pretty often. I am addicted to the web and it's plain as a pikestaff. I can surf it for hours. I google any info I need. I might even say I am hooked on it. I realize I definitely overuse it. Yeah, you might call me a Web-holic.

Отже, як засвідчила практика, згадані методики успішно застосовуються для вивчення особливостей іноземної мови – як на заняттях у мовних, так і немовних ЗВО України.

Література

1. Мілова М. М. «Експресивність» та «емотивність» у мові та мовленні. Рівні передачі емоцій у художньому англomовному тексті / М. М. Мілова // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія. – 2014. – Вип. 9. – С. 104–107.
2. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
3. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 324 с.
4. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М., 1991. – С. 36–67.
5. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 408 с.
6. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка : (стилистика декодирования) : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.»] / И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.

«Reading circles» as a tool for making your students be eager to read, discuss and analyze the text at Speech Practice lessons

This article presents the method of motivating students to read a literary work prescribed by the curriculum as part of compulsory reading with the subsequent development of students' desire to analyze the text in order to identify linguistic and grammatical structures, working on vocabulary and stylistic means in order to understand cultural, time and value layers, and also for the purpose of the possibility to use these units in modern speech. The described method encourages discussions concerning the work read by students with their deeper understanding of the situation and the subject matter than just retelling without understanding and feeling the situation [7]. Giving examples and establishing connection between the situational and sensual manifestations depicted in a literary work with the personal experience of the reader or experience that took place in the observational aspect of the student's life, using the skill of comparing different cultural and ethnic images with a cultural and ethnic atmosphere that is familiar and close to the student's atmosphere, giving examples of different variations of the ending of the work arouse students' interest in developing and presenting the situation which is depicted in the literary work to real time. This method can motivate and get a student interested in a non-routine process of reading, analyzing and discussing and raise awareness of the value of reading in a person's life; with further interest in more thoroughful reading in order to enrich and enlarge the student's inner world, his/her cultural and educational level; comprehending and expanding his/her own vocabulary in order to achieve a high level of foreign language skills.

Keywords: Reading circles, method, The Discussion Leader, The Summariser, The Connector, The Word Master, The Passage Person, The Culture Collector, The Role Sheet, reading, analysis, discussion.

«Reading circles» як засіб заохочення студентів до читання, дискутування та аналізу прочитаного тексту на уроках усної практики

Репрезентовано методику заохочування студентів до читання літературного твору у межах обов'язкового програмного читання з подальшим розвитком у студентів бажання аналізувати текст із метою виявлення

мовних та граматичних конструкцій, опрацювання вокабуляру та стилістичних прийомів із метою зрозуміння культурного прошарку, часового виміру та ціннісного простору, а також задля реальної можливості використання цих одиниць у сучасному мовленні. Методика розвиває навички дискусії з приводу прочитаного твору з ширшим заглибленням у ситуацію і тематику твору, ніж банальний переказ без осмислення та відчуття ситуації; наведення прикладів та встановлення зв'язку ситуативно-почуттєвих виявів, зображених у художньому творі, з реально пережитим читачем досвідом або досвідом, який мав місце у спостерігальному аспекті життя студента [7]. Порівняння різних культурно-етнічних зображень з культурно-етнічною атмосферою, звичною та близькою до атмосфери студента, наведення прикладів різноманітних варіацій завершення твору спонукають студента до порівняння зображеної ситуації з реальним часом. Ця методика дійсно спроможна мотивувати та зацікавити студента нерутинним процесом читання та переказу, можливістю аналізу та дискусії і викликати свідомість цінності читання у житті людини; до подальшої зацікавленості у більш заглибленому читанні з метою збагачення внутрішнього світу студента, його культурно-освітнього рівня; осмислення та розширення власного вокабуляру з метою досягнення високого рівня володіння іноземною мовою.

Ключові слова: Reading circles, методика, The Discussion Leader, The Summariser, The Connector, The Word Master, The Passage Person, The Culture Collector, reading, The Role Sheet, читання, аналіз, дискусія.

The task of reorganizing the modern system of humanitarian education is the necessity to establish a connection between human-centric and cultural-centric learning in the process of studying a foreign language not just as a means of communication, but also the knowledge of the cultural and value environment in order to deeply understand the nature of the language and its subsequent use on a high linguistic and communicative level [4].

For more than 100 years many well-known colleges have been collaborating with communities across Canada, The UK and The USA to ensure all students have the reading, comprehensive and discussing skills to reach their full potential. Ensuring that students learn to love to read and read well, will enable them to find success in all areas of their lives. It builds knowledge, confidence and creativity. This guide is to help interested individuals, groups and organizations set up and run effective reading circles. They are easy to organize, inexpensive to run and have lifelong impact on students [4].

The methodological basis of the study is made on cultural and anthropological principles to have been studied, improved, applied and practically and scientifically proved by all well-known universities and colleges as Oxford University (The UK), Frontier College (Canada), Kansas State University and others. To implement the task we used general scientific research methods and such

sources: Oxford University Press <https://elt.oup.com/teachers/readingcircles/?cc=gb&selLanguage=en>; Reading Agency <https://readingagency.org.uk/resources/2075/>; Frontier College Canada <https://www.frontiercollege.ca/getattachment/3da25c05-29d6-44dd-a2c9-c3b61887d3f1/readingcircle.aspx>; Faculty Focus.

The objective of the article is to identify educationally viable concepts and practical measures to address the problem among students of very little desire to read and even the less desire to discuss. Add to that the fact that many are not particularly good readers or people who like to read, and the result is students arrive at the class not having done the reading. The reading circle is an exciting new approach which can enhance your reading group meetings. Originally designed for English language learners, the model can be applied to any reading group who wants to get creative with their approach [5].

The problem under research is important to message and convince the students how low literacy skills are directly linked to poverty, poor health and high unemployment. Literacy is more than just the ability to read and write. It's the ability to understand the printed word and to put it to use. It's about strengthening culture, achieving goals, gaining knowledge and recognizing potential. It's about succeeding in today's world. Forty-two percent of the adults in the world have trouble with everyday tasks that involve reading. These are millions of people who are not reaching their potential. Literacy is an essential skill in today's world. The main purpose of a Reading circles is to provide a safe place where students can develop a love of reading and books [4]. Reading circles combine, in a natural way, the skills of reading, writing, speaking, and listening. They help motivate students to acquire both the habits of reading extensively and of working autonomously [5].

Reading Circles are small groups of students who meet in the classroom to talk about stories read. These groups allow language learners to have enjoyable, interesting discussions in English. In a Reading circle, each student plays a different role in the discussion. The six main roles are: The Discussion Leader, The Summarizer, The Connector, The Word Master, The Passage Person, The Culture Collector [6].

To prepare for their roles, each student completes a Role Sheet. The Role Sheets break reading down into smaller sub-skills with each student focusing closely on one way of encountering the text. The students read the story from their given perspective (role) outside the class. Then they are brought together in the Reading circle, where they use their Role Sheets as prompts for discussion, and during this process of discussion the parts become whole. Reading Circles are reading and discussion groups which are very much student centered [6]. The teacher's role is to provide students with a framework for success:

- Teachers select reading material appropriate for their student population.
- Small temporary groups are formed in the classroom.
- Different groups read the same text.

- Groups meet on a regular, predictable schedule to discuss their reading.
- Students use written notes to guide both their reading and their discussion.
- Discussion topics come from the students.
- Group meetings aim to be open, natural conversations about stories.
- The teacher serves as a facilitator, not a group member or instructor.
- A spirit of playfulness and fun pervades the room.

It is also important to spend some class time introducing the Role Sheets clearly to students. These steps are recommended:

- Put students into groups of five or six. Try to make sure that there are at least two confident students in each group.
- Give each student a set of the six Role Sheets.
- It is often a good idea to introduce the first five roles now, and wait until the second or third session of Reading Circles before introducing the sixth role, Culture Collector.
- Present each role one at a time, pausing after each one. Allow students time to talk among themselves in their groups, to consolidate their understanding of the role. Encourage them to write notes on the Role Sheets, which they can keep and refer to later when they assigned a particular role.
- After the five (or six) roles have been presented, give students a photocopy of the Role Sheet. Invite them to write down a few questions about the roles. These questions then can be put on the board, and teachers can either answer them or elicit answers from other groups in the class [6].

Student's Role Sheets:

The Discussion Leader's job is to ...

read the story twice, and prepare at least five general questions about it.
ask one or two questions to start the Reading Circle discussion.
make sure that everyone has a chance to speak and joins in the discussion.
call on each member to present their prepared role information.
guide the discussion and keep it going [6].

The Summarizer's job is to ...

read the story and make notes about the characters, events, and ideas.
find the key points that everyone must know to understand and remember the story.
retell the story in a short summary (one or two minutes) in your own words.
talk about your summary to the group, using your writing to help you [6].

The Connector's job is to ...

read the story twice, and look for connections between the story and the world outside.
make notes about at least two possible connections to your own experiences, or to the experiences of friends and family, or to real-life events.

tell the group about the connections and ask for their comments or questions.
ask the group if they can think of any connections themselves [6].

The Word Master's job is to ...

read the story, and look for words or short phrases that are new or difficult to understand, or that are important in the story.

choose five words (only five) that you think are important for this story.

explain the meanings of these five words in simple English to the group.

tell the group why these words are important for understanding this story [6].

The Passage Person's job is to ...

read the story, and find important, interesting, or difficult passages.

make notes about at least three passages that are important for the plot, or that explain the characters, or that have very interesting or powerful language.

read each passage to the group, or ask another group member to read it.

ask the group one or two questions about each passage [6].

The Culture Collector's job is to ...

read the story, and look for both differences and similarities between your own culture and the culture found in the story.

make notes about two or three passages that show these cultural points.

read each passage to the group, or ask another group member to read it.

ask the group some questions about these, and any other cultural points in the story [6].

Notes for the teacher:

When asking the first questions, the Discussion Leader calls on each student at least once, so the teacher's goal is to pay attention that each member of the Reading circle is taking part in discussion, everyone is giving the idea in turn without interrupting the other participants, the Discussion Leader is encouraging students to ask as many questions on the story read as possible [6].

During the Summarizer's retelling emphasize that the Summarizer retells the story in their own words, and does not copy too much from the story text. Make sure that all participants of the Reading circle agrees and has the full picture of the story retold [6].

In some kinds of story (for example, mystery, horror, adventure), students will rarely have had similar experiences. But they can still find connections with the feelings or thoughts of characters in the story (for example, fear, shock, guilt, excitement), so during the Connector's job the teacher's task is to be aware that the former can arise in students the interest in exploring their life experience [6].

Speaking about the Word Master's job, the teacher is to make sure that students understand they should look for words that are important in the story – they do not have to choose unknown words. Students should use an English-to-English learner's dictionary to define new words. Encourage students to look for special uses of common words and to ask questions such as, «What do you

think _____ means here?» or «Why does the writer repeat the word _____ eight times in the first two pages of this story?» [6].

Remind the Passage Person that students do not have to choose passages containing the main events in a story. Interesting descriptions, characters' thoughts, or pieces of dialogue often provide good material for group discussion. Students must remember to give their reasons for choosing a particular passage [6].

The Culture Collector role is probably the most challenging one, and it may be best if a confident student acts as Culture Collector the first time the role is used.

Explain that «your culture» includes your background, your customs and traditions, your everyday life. Encourage the Culture Collector to ask the group for help in understanding puzzling cultural issues in the story. This role and the Connector role are similar. Both look for connections: the Connector finds connections with personal experience; the Culture Collector compares and contrasts cultures, and finds cross-cultural connections [6].

It is also important for the teacher while running the Reading circles to pay attention, notice, write down the grammar mistakes having been made by the students during the discussion; to mark the level of their competence and activity in running the Reading circle with the purpose of giving the further feedback to each student personally.

Discussion in small groups of five or six may be new for many students, and for the first Reading circle session, it is a good idea to allow only thirty to forty minutes of discussion time. This should be enough for each group to go through all the roles and have time for follow-up questions and comments. The goal is to finish before the students have exhausted their enthusiasm for discussion so that they will be motivated to try Reading circles again [6]. Although, as shows my experience, it is always exciting for students to run Reading circles, so you will hardly need to arouse their interest to do it again. The only thing you will need is to limit their time according to the timetable. The further Reading circles are usually the students' eager desire to read, work on the story chosen and to discuss.

And, of course, to make your Reading circle even visibly exciting, you can surprise your students by giving out to them badges with the first letters (**DL**; **S**; **C**; **WM**; **PP**; **CC**) of their roles before starting the Reading circle which they will change with one another at the next discussions.

Whichever texts are used, the essence of Reading Circles remains the same. It is enabling learners to have meaningful, interesting discussions in English. The teacher's role is to:

- make sure that students are reading stories at appropriate language levels for them;
- present the roles clearly so that students know what is expected of them;
- assign a manageable quantity of text for Role Sheet preparation;
- then step back, and allow Reading Circles to work their magic!

Conclusions from this study and the prospect of further exploration in this direction says that scientific search proves that Reading helps students learn how language is used, builds vocabulary, expands imagination, and helps make sense of the world. Reading can also provide the tools for developing critical thinking skills. Reading aloud with children is one of the cheapest, simplest, and most effective ways to help them become lifelong readers and with it educated, confident and spiritually enriched people.

References

1. Василькова Т. А. Социальная педагогика : учеб. пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М. : КНОРУС, 2010. – 240 с.
2. От культуры чтения – к культуре здоровья : Психология жизни и смерти. Человек в опасных ситуациях. Здоровый образ жизни : хрестоматия по ОБЖ / авт.-сост. С. С. Тверская // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2012. – № 7–8. – 128 с.
3. Тверская С. С. Концепция развития культуры здоровья через художественную литературу / С. С. Тверская // Вестн. ЧГПУ. Сер. 10 : Экология. Валеология. Педагогическая психология. – 2005. – № 6.
4. Gee J. Faculty Focus. Higher ED teaching strategies from MAGNA publication. Reading Circles Get Students to Do the Reading [Electronic resource] / Jane Gee. – 2014. – March 27th. – Way of access : <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/reading-circles-get-students-reading/>
5. A FRONTIER COLLEGE ORGANIZER'S GUIDE. *Literacy. Learning for Life*. How to set up and run reading circles [Electronic resource] / Sherry Campbell. – 2009. – August. Way of access : <https://www.frontiercollege.ca/getattachment/3da25c05-29d6-44dd-a2c9-c3b61887d3f1/readingcircle.aspx>
6. Oxford University Press. *English Language Teaching United Kingdom and Ireland*. Oxford Bookworms Club Reading Circles [Electronic resource] // Teacher's Site. – Way of access : <https://elt.oup.com/teachers/readingcircles/?cc=gb&sellLanguage=en>
7. Simms A. The Reading Agency. *Tackling life's big challenges through the proven power of reading*. How to run a reading circle [Electronic resource] / Angie Simms. // NATECLA News. – 2010. – Autumn. Way of access : <https://readingagency.org.uk/resources/2075/>

Boosting of students' motivation by using audio-visual means

Language learning is a complex process that is influenced by many factors. One of the most important factors among them is motivation. Motivation is a psychological factor that leaves a significant impact on the process of mastering a new language. One of the main tasks of the instructor is to create conditions for the development and maintenance of positive motivation among students. Among various motivational tools, audiovisual materials are considered effective means in stimulating and facilitating the language learning process. Based on this, the paper is devoted to the question of students' motivation with the help of video materials.

Keywords: audiovisual materials, language learning, motivation.

A. Г. Галстян
gal_armish@yahoo.com

Підвищення мотивації студентів за допомогою аудіовізуальних засобів

Вивчення мови є складним процесом, на який впливають багато факторів, причому одним із найважливіших серед них є мотивація. Постульовано, що одним із головних завдань викладача є створення умов для розвитку та підтримки позитивної мотивації у студентів. Доведено, що серед різних мотиваційних інструментів аудіовізуальні матеріали є ефективними засобами стимулювання та полегшення процесу вивчення іноземної мови. Статтю присвячено розгляду ефективності аудіовізуальних засобів у формуванні як рецептивних, так і продуктивних мовних навичок та вмінь.

Ключові слова: аудіовізуальні засоби, мовне навчання, мотивація.

Introduction

Motivation is the basic or one of the main components of the structure of educational activities. It is a combination of systems of psychologically diverse factors that determine the behavior of a human being. The most important factor in learning a foreign language is precisely motivation that is aimed at a detailed study of the language, the desire of a student to deepen or improve the knowledge of a foreign language.

The **topicality** of this paper is conditioned by the fact that among a great amount of ways to motivate students to study foreign languages instructors usually fall at a loss to select the most appropriate one that would meet the needs of their students best of all. Among various traditional (positive atmosphere in the

lecture room, trustful student-instructor relations etc.) and modern (present-day technologies, internet resources, Power Point presentations etc.) motivational tools audio-visual materials still play a crucial role in boosting students' motivation for building different language skills.

There is a widespread belief that integration of media such as movies, TV programs and so on is mainly beneficial for listening and speaking skills. There are only a few articles and studies about the integration of motion pictures into writing and reading classes. Accordingly, **the aim** of this paper is to examine the most effective ways to motivate students with the help of video materials for the improvement of both receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) skills.

1. Three main sensory receivers

There are three basic modalities of receiving and absorbing information: visual, auditory and kinesthetic. Visual-spatial students take in information by visualizing a concept in general: they learn and remember best through visual communication (whiteboards, projecting maps and images, photos etc.). Auditory students, on the contrary, soak up the information they hear and remember up to 75 percent of it. Finally, kinesthetic students absorb information through physical sensations and experiments: they need to get involved in an action to receive and keep in mind new information.

The benefit of video materials for visual students is evident. However, audio visual materials also benefit the auditory students, since they include sound and language. They can also provide demonstrations, which are useful for kinesthetic learners as well: based on them students set performances, socio-dramatic plays etc.

In fact, all students, regardless of the prevailing modality, benefit from tasks that contain video materials. People mostly remember:

1. 10 percent of what they read;
2. 20 percent of what they hear;
3. 30 percent of what they see;
4. 50 percent of what they hear and see [2, p. 7–8].

Video is a type of multimedia that transmits information through two sensor channels: auditory and visual. It often contains several presentation modes, such as verbal and illustrated images, displayed in a text, on the screen and in captions [4, p. 24].

This variety means that video transmits the same information to students through mutual modalities and can provide students with "multi-sided reception of the material". The value of these forms of transforming information (image, sound) is beneficial to students because they have the opportunity to learn through verbal and visual communication, see real objects and realistic scenes, see the sequence of events and observe all that is difficult or impossible to see in

real life. Accordingly, each type of communication provides students with additional information, thus increasing the possibility of acquiring and mastering the new material.

2. The influence of audio-visual materials on enhancing language skills.

The necessity of using an audiovisual materials-based teaching strategy at foreign language classes is hidden in the fact that video can be used to reveal the interrelation between images, motions and sound. Different studies reveal that the combination of the sound with images and texts boosts the process of mastering a new material, rather when we rely on an isolated system. [1, p. 6]. Accordingly, video materials enhance not only students' receptive (listening and reading) but also productive (writing and speaking) skills:

I. Listening skills

While practicing listening, it's important to keep students' attention for a long time, to listen to long dialogues without any visual assistance. Videos can provide listeners with much information and keep their attention on the audio material. Authentic video materials can create realistic environment and stimulate interest in language learning, improve students' linguistic competence. Videos enhance oral perception of the language, they introduce the culture of the target language.

Here is an example of a lesson that can be used to create a lesson that will boost students' listening skills.

Pre-listening:

- One of the main tasks of the instructor is to motivate students, to arouse their interest and curiosity before starting to watch the video material.
- Listening to a short fragment of a video material at the lesson is a complicated and unnatural process. Hence, instructors need to choose tasks that will help students to understand the text by shifting the listening lesson into more natural environment.
- It's important that instructors introduce new words and word combinations, and grammar used in the given video fragment before students start to listen.

While-listening:

In order to reach the goal, students watch the video fragment several times.

- The first tasks must be done without difficulty. They should help students to get general idea of the text.
- The second and third listening tasks demand a detailed understanding of the text.

Post-listening:

Participants discuss the video fragment and analyze new word combinations, speech patterns and grammar.

II. Writing skills

Masielo considers that implication of audio-visual materials in language learning process in general and creating writing skills in particular can help students to generate thoughts on specific topics: thus, students create more productive works. Moreover, while watching the video fragment attentively, students learn “to watch”, that is to analyze and search for new ideas for writing essays. [3, p. 56–59]. It is well known that when writing an essay, critical thinking is essential, so video materials can be used to develop critical thinking of students, which will automatically be reflected in their works.

Here is another example of a framework that can be used to create a writing lesson based on video watching. The construction of a writing lesson is as follows:

Setting the objectives:

- to watch /listen to the information (e.g. advertisement) and transform it into a text,
- to write a vivid description by using specific and sensory details, which will stimulate readers’ imagination,
- to revise, redraft and improve students’ writing.

Pre-viewing:

On this stage students are introduced and motivated to the lesson.

They hold some discussion around the advertisement, the description used in them.

The instructor clarifies that describing is an effective strategy that can help to strengthen writing skills and make essays more interesting. It allows presenting certain types of information in an engaging way and keeps the reader’s interest throughout the text.

While-viewing:

- The first time the group watches the video with the sound off and notes down ideas what the advertisement is about, tries to imagine what is being said. The students compare their answers in pairs.
- Next time they listen to it with the picture covered. In pairs the students transfer visual images into a verbal form.
- For the third time the students watch the advertisement with sound and pictures. They focus on the key features; identify language points from the video. After getting acquainted with description elements, the students write a description of the image paying attention to the details, mode (objective/ subjective description discussed beforehand), vantage point (stationary/ moving vantage point) , and dominant impression.

Post-viewing:

The group discusses what happens when one of the key features is modified (details, mode, vantage point or dominant impression). For the sake of

experiment the students change the dominant impression of the video from, for example, funny and positive to sad and negative. It is particularly fun to work with opposites when changing the dominant impression.

Another way to use this framework is to explore the boundaries between various genres of writing: the students can be asked to turn their descriptions into narrations or arguments with the follow-up analysis of the changes, made to achieve the result. This activity is quite versatile when it comes to teaching the differences between the styles or strategies of writing.

III. Speaking skills

According to Sihem [5] students' speaking skills are significantly enhanced when based on audiovisual materials used at language classes. It is revealed that students are not confused or ashamed to express their thoughts before the whole class and they also listen to the opinion of other groupmates: they all get involved in a discussion. Audiovisual materials boost the imagination and creativity of students.

Here is an example of a lesson, which aims to enhance students' speaking skills based on video materials.

Pre-viewing:

On this stage, it is important to set the goal of the lesson. In order to encourage students to speak, the instructor can first show the photos of screen characters and ask them to guess if those are positive or negative characters. Some speech patterns or phraseological units which have already been learnt by the students are also used while discussion on this stage.

While-viewing:

The first time students watch the video fragment and discuss in pairs whose assumption was true. The second viewing is accompanied by drawing the students' attention to unknown phrasal verbs, idioms, colloquial words and slang used in that fragment. It is also important to stimulate correct pronunciation: intonation, logical pauses, stresses etc. With the help of different tasks the students try to understand native speakers' humor, jokes, which are mostly based on the play of words, so that later on they can use them in their speech.

Post-viewing:

One of the best ways to make students provide a conversation is starting a role play, where students are obliged to use new words, word combinations, speech patterns, as well as to mind their correct intonation. In addition, they watch the video with the sound off and recreate their own version of the fragment, not forgetting about the new vocabulary and grammar.

IV. Reading skills

1. As for reading skills, Terrell [6] underlines that the lesson based on video materials gives a valuable experience which cannot be gained under traditional learning conditions, limited by the student-instructor interaction.

Hence, video materials have a significant impact on the development of reading skills and reading comprehension.

Accordingly, audiovisual materials should be supplemented by literature, which further improves students' sensory perception. Today, the use of literature at English classes undergoes revival. The role of literature has been reevaluated and today literary texts are considered a source of rich linguistic information, an effective stimulus to express thoughts and ideas in a foreign language, a source of reading practice motivation. Literary texts can be studied in the original, in a simplified or abbreviated version. More and more works today are done especially for non-native speakers. Different types of literary: stories, poems, novels, plays, lyrics, etc., can be studied in or outside the lecture room.

Here is another example of a framework which is aimed at enhancing reading skills.

Setting the objectives:

- To watch a video fragment and to read the excerpt from the literary work (for example, an extract from "Harry Potter and the Philosopher's Stone" by Rowling J.K.)
- To motivate students to read.

Pre-viewing:

On this stage the instructor can show a picture or a small fragment and enquire if the students know who or what is depicted. The students are involved in the discussion; they try to predict which fragment of the movie is going to be displayed.

While-viewing:

After watching the video fragment, the instructor hands out the excerpt from the book and asks the students to compare the literary work with the film adaptation. Later on the students can express their viewpoints on the necessity of maintaining the original version of the book in film adaptations.

Post-viewing:

The instructor sets a home task to read another excerpt from the book, watch the corresponding video fragment and express their opinion about it.

3. Vocabulary build-up

Audiovisual materials play an important role in boosting students' motivation for vocabulary build-up with the help of regular revision. In fact language learning is directly connected with the revision of new words and word combinations. In order to accumulate and save new words in long-term memory, it is necessary to revise them regularly. For making this process more interesting and entertaining, it is recommended to find video fragments with 'active' vocabulary under study and thus to give breath to the learning process. Students should watch the same fragment with constantly increasing intervals until those phrases with the proper pronunciations are on the tip of their tongue.

To illustrate it, we picked Unit 4 from the “Practical Course of English. 2nd year” under the editorship of V. D. Arakin [8, c. 125–128] (a course book of schools of foreign languages in Ukrainian classical Universities) and checked all the ‘active’ vocabulary elements with the scripts of “Harry Potter and the Philosopher’s Stone” [7].

In the result, we have made the following findings:

Vocabulary notes:

1) to get

Petunia: Up. Get up.

The snake gets out of the exhibit, stopping in front of Harry.

He chases Harry and grabs him before Harry gets into his closet.

Harry grabs his broom and runs to get on it. Hermione stops him.

George: Our job is to make sure that you don’t get bloodied up too bad.

I’m going to bed before either of you come up with another clever idea to get us killed

You’ll get Gryffindor in trouble again!

2) to turn

Hagrid: It’s not every day that your young man turns eleven, now is it?

Ron: Fred gave me a spell as to turn him yellow. Want to see?

It will turn any metal into pure gold and produces the Elixir of Life, which will make the drinker immortal."

Quirrell turns around.

Quirrell turns back to the mirror and Harry’s scar hurts.

3) to keep

Percy: Gryffindors, follow me please. Keep up. Thank you.

Percy: This is the most direct path to the dormitories. Oh, and keep an eye on the staircases...they like to change.

Keep your broom steady, hover for a moment, and then lean forward slightly and touch back down.

You have to keep eye contact

Drinking the blood of a unicorn will keep you alive even if you are an inch from death.

Harry: My scar. It keeps burning.

4) to enjoy

As such, I don’t expect many of you to enjoy the subtle science and exact art that is potion making.

Hermione: I’ve always heard Hogwarts’ end of the year exams were frightful, but I found that rather enjoyable.

5) fun

Any funny business, any at all, and you won’t have any meals for a week.

Um Devil’s Snare, Devil’s Scare, it’s deadly fun...but will sulk in the sun!

Word combinations and speech patterns

Filch: Oh, for God's sake, pull yourself together, man. You're going into the forest, after all. Got to have your wits about you.

Petunia and Dudley giggle together. Harry comes into the kitchen, dressed in rags. I might have sat on it at some point!

Harry: I think if he'd had the chance, he might have tried to kill me tonight.

This set of examples shows that vocabulary building can become fun if it is learned with the help of video materials, and it can be kept in long-term memory, if reviewed regularly.

Conclusion

It's undeniable that in the 21st century audiovisual technologies are the integral part of the humanity. Based on this idea, audiovisual materials are vital for learning foreign languages, as they open vast possibilities for students not only to hear the elements of speech but also to observe visual elements. This fact facilitates the perception of information and promotes better understanding and memorizing the educational material. In addition, the use of audio visual materials contributes to language immersion, increasing the effectiveness of the whole learning process.

References

1. Corporation for Public Broadcasting. Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education [Electronic resource]. – Way of access : <https://dcmp.org/learn/static-assets/nadh173.pdf>
2. Marshall J. M. Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning. White paper prepared for Cable in the Classroom / J. M. Marshall. – San Diego : San Diego State University, 2002. – 35 p.
3. Masiello F. The lessons of popcorn. images and words : using film to teach writing / F. Masiello. – 1985. – P. 56–59.
4. Mayer R. E. Multimedia learning: second edition / R. E. Mayer. – Santa Barbara : University of California, 2009–300 p.
5. Sihem S. Using Video Techniques to Develop Students' Speaking Skill. [Electronic resource] / S. Sihem. – Way of access : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/>
6. Terrell T. Comprehensible input for intermediate foreign language students via video / T. Terrell // Journal of Language Learning Technologies. – 1993. – 26(2). – P. 17–23.

ILLUSTRATIVE SOURCES

7. Harry Potter and the Philosopher's Stone [Electronic resource]. – Way of access : <http://tomfeltonandmore.tripod.com/home/id9.html>
8. Практический курс английского языка. 2 курс : учеб. для студентов вузов / [В. Д. Аракин и др.] ; под ред. В. Д. Аракина. – 7-е изд., доп. и испр. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 516 с.

О. В. Лазоренко
oleg.v.lazorenko@karazin.ua
О. М. Савченко
olena.m.savchenko@karazin.ua

**Чинники забезпечення якості фізичної освіти:
досвід кафедри загальної фізики
(до 80-річчя кафедри)**

Виділено основні чинники забезпечення якості сучасної фізичної освіти на основі стислого аналізу історичного розвитку кафедри загальної фізики Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Продемонстровано їхній тісний зв'язок зі стратегією розвитку університету.

Ключові слова: вища фізична освіта, чинники якості освіти, історичний досвід.

О. V. Lazorenko
oleg.v.lazorenko@karazin.ua
О. M. Savchenko
olena.m.savchenko@karazin.ua

**Physical Education Quality Assurance Factors:
The General Physics Department Experience
(to the 80th Anniversary of the Department)**

Basing on the short analysis of historical development of the General physics department of the V. N. Karazin Kharkiv National University, the main factors of quality assurance of modern physical education were researched. Their close relationship with the university development strategy was shown.

Keywords: higher physical education, quality assurance factors, historical experience.

Фізико-математична освіта з часів заснування Харківського університету була наріжним каменем і гордістю його діяльності. Всесвітньо відомою харківська школа фізиків стала з початку 1930-х років після розбудови у Харкові (тодішній столиці України) Українського фізико-технічного інституту, в якому вперше у світі було здійснено розщеплення ядра атому літію. Цей науковий прорив тісно пов'язаний з іменами академіків А. К. Вальтера, І. В. Курчатова, Л. Д. Ландау, А. І. Лейпунського, І. М. Ліфшиця, К. Д. Синельникова, Л. В. Шубникова та ін. Багато хто з них також брав участь в освітньому процесі на фізико-математичному факультеті університету, і саме ці спеціалісти встановили високі стандарти підготовки майбутніх

фізиків. Завдяки цьому факультет досі є добре відомим і шанованим у науковому світі. Новостворені інститути фізичного профілю наповнювалися кадрами, які готувалися на кафедрах фізичного факультету.

Одну з найстаріших кафедр фізичного факультету – кафедру загальної фізики – було засновано у 1940 році з метою викладання курсів фізики на природознавчих факультетах університету. Зараз, коли кафедра загальної фізики відзначає своє 80-річчя, ми з вдячністю та гордістю згадуємо видатних фізиків, під керівництвом та за участю яких формувалися традиції підготовки спеціалістів. Серед них внесено до Зали Слави фізичного факультету таких *академіків та членів-кореспондентів Національної академії наук*:

- Єременко Віктор Валентинович – академік НАН України, лауреат Державної премії України, премії Президії АН УРСР ім. К. Д. Синельникова, Державної премії Азербайджанської РСР, премії Президії АН СРСР та Польської академії наук, премії Президії Національної академії наук України ім. Л. В. Шубникова; нагороди: орден «За заслуги» III ступеня та Почесна грамота Верховної Ради України;

- Харченко Микола Федорович – академік НАН України, лауреат премії Академії наук СРСР і Польської академії наук, лауреат премії АН УРСР ім. К. Д. Синельникова, лауреат Державної премії України;

- Боровик Євген Станіславович – член-кореспондент АН УРСР;

- Звягін Анатолій Іларіонович – член-кореспондент Академії наук України, лауреат Державної премії України;

докторів фізико-математичних наук, професорів:

Гегузін Яків Овсійович, Зиман Золтан Золтанович, Кунцевич Станіслав Петрович, Мамалуй Юлія Олександрівна, Ольховик Лариса Павлівна, Цукерник Віктор Мойсейович, Хацько Євген Миколайович;

завідувачів кафедри загальної фізики:

- Мільнер Абрам Соломонович – декан фізико-математичного факультету;

- Смушков Ігор Вадимович – доктор фізико-математичних наук, професор;

- Попков Юрій Андронович – доктор фізико-математичних наук, професор;

- Андерс Олександр Георгійович – доктор фізико-математичних наук, професор, лауреат Державної премії України.

Понад тридцять років першим та незмінним завідувачем кафедри був Абрам Соломонович Мільнер. Із його ім'ям пов'язані періоди становлення кафедри у найважчі роки війни та повоєнні роки; підбір та виховання викладацького колективу; створення матеріальної і методичної бази навчального процесу; окреслення та розгортання досліджень перспективних наукових напрямків у сфері магнетизму; створення (за участю чл.-кор. АН УРСР

Є. С. Боровика) спеціалізації «Фізика магнітних явищ» з унікальними дослідницькими лабораторіями та видання підручників, які стали класикою. Упродовж усіх років роботи на кафедрі А. С. Мільнер активно читав лекції з курсу загальної фізики, які відрізнялися насиченістю змісту, продуманими демонстраціями, коректністю викладання. Такий підхід до викладання став традиційним та підтримується викладачами кафедри і сьогодні.

У 1971 році завідувачем кафедри загальної фізики став професор Ігор Вадимович Смушков. Він одним із перших почав активно залучати студентів до виконання господарчих науково-дослідних робіт, підтверджуючи таким чином на практиці тісний зв'язок одержуваних ними знань із проблемами не лише фундаментальної, але й прикладної фізики; спромігся, не порушуючи канонів класичної університетської освіти, максимально наблизити її до актуальних проблем науки і практики.

Доля наступних завідувачів кафедри – професорів Юрія Андроновича Попкова та Олександра Георгійовича Андерса – була пов'язана з Фізико-технічним інститутом низьких температур АН України, звідки вони прийшли до університету. Із того часу розпочалася плідна співпраця кафедри з цим провідним науковим фізичним закладом. За ініціативи Ю. А. Попкова у ФТІНТі було створено філію кафедри, де студенти отримали можливість проходити практику на унікальних експериментальних установках, слухати лекції, стажуватися й виконувати курсові та дипломні роботи під керівництвом провідних вчених.

Визнання кафедри як лідера фізичної освіти міста було доведено тим, що впродовж багатьох років (до 1987 р.) вона виконувала функцію опорної для кафедр фізики ЗВО Харкова. Також кафедра брала активну участь у роботі педагогічного відділення фізичного факультету, забезпечуючи підготовку вчителів середніх шкіл. Традиції минулого зберігаються і досі, оскільки з 2016/2017 навчального року на фізичному факультеті розпочато курси підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності та викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту, за напрямом «Фізика та астрономія». Рішенням Вченої ради фізичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна базовою кафедрою для проведення курсів призначено кафедру загальної фізики фізичного факультету.

Як зазначалося вище, особливістю, а можливо, й унікальністю кафедри загальної фізики Харківського університету є, насамперед, те, що, з одного боку, – це загальна кафедра, яка бере участь у підготовці спеціалістів п'яти природничих факультетів, а з іншого – це кафедра, яка проводить наукові дослідження, залучає до них студентів, випускає спеціалістів-фізиків бакалаврського та магістерського рівнів, готує аспірантів. На кафедрі загальної фізики протягом багатьох років виконувалися наукові дослідження в межах

господарчої та оборонної тематики. Неодноразово колектив кафедри посідав місця серед переможців конкурсу на краще науково-методичне забезпечення навчального процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна за напрямком «Розробка інноваційних навчальних технологій».

За роки існування кафедри співробітниками отримано 34 авторські свідоцтва та 4 патенти, захищено 24 кандидатські й 5 докторських дисертацій.

Загальна кількість друкованих робіт кафедри перевищує 1 000, більшість із них – це наукові статті та тези доповідей на наукових конференціях різного рівня, 70 є методичними розробками із загальної фізики та фізики магнітних явищ.

Викладачі кафедри є авторами багатьох підручників, зокрема Є. С. Боровик, А. С. Мільнер – «Лекции по ферромагнетизму», Є. С. Боровик, А. С. Мильнер, В. В. Єременко – «Лекции по магнетизму», В. П. Палехін – «Фізика», В. М. Савицький – «Магнітні властивості речовини»; монографій: В. В. Єременко – «Введение в оптическую спектроскопию магнетиков», В. В. Єременко, Ю. Б. Літвіненко, В. Н. Науменко, М. Ф. Харченко – «Магнитооптика и спектроскопия антиферромагнетиков», О. В. Лазоренко, Л. Ф. Черногор – «Сверхширокополосные сигналы и процессы»; а також низки навчальних посібників.

Із 2016 року кафедру очолює доктор фізико-математичних наук, професор О. В. Лазоренко.

Сьогодні на кафедрі плідно працює колектив із 8 викладачів, які, окрім читання навчальних курсів, проведення занять, керівництва дипломними роботами, беруть активну участь у важливих справах з організації науково-педагогічної діяльності всього фізичного факультету. Зокрема, професори О. В. Лазоренко та С. П. Кунцевич працюють як члени Вченої ради факультету, члени спеціалізованих Вчених рад із захисту дисертацій фізико-математичного напрямку, члени державних екзаменаційних комісій; доцент О. М. Савченко виконує обов'язки секретаря методичної комісії фізичного факультету, організує роботу курсів підвищення кваліфікації вчителів, є вченим секретарем загальнофакультетського наукового семінару, який було започатковано у 2018 році; доцент О. В. Ванькевич займається модернізацією спецпрактикумів із використанням графічного програмування та разом із доцентом І. А. Тарановою є автором курсів дистанційного навчання «Фізика для студентів-екологів» та «Фізика для студентів-біологів»; доцент І. А. Таранова працює в приймальній комісії факультету і разом із доцентом В. М. Горбачем опікується обдарованими школярами, є членом журі олімпіад та турнірів юних фізиків; старший викладач К. О. Мозуль та асистент А. А. Оніщенко відповідають за роботу сайту кафедри, готуються до захисту дисертацій на здобуття ступеня кандидата фізико-математичних наук.

На сьогодні наукова діяльність кафедри пов'язана з дослідженням фізичних властивостей певних класів магнітних і діелектричних кристалів.

Розвиваються такі сучасні напрямки, як дослідження магнетизму ультрамалих частинок і багатошарових тонких плівок, властивостей магнітних і сегнетоелектричних систем, методи комп'ютерного моделювання фізичних явищ; новітні методи фрактального та мультифрактального аналізів, дробового числення для дослідження процесів і сигналів різної фізичної природи, вивчення одно- та багатовимірних структур, процесів динамічного хаосу та самоорганізації у нелінійних системах.

У планах кафедри на найближчу перспективу – впровадження комп'ютерних технологій тестування знань студентів в освітній процес на факультетах природничого спрямування, організація літніх шкіл для вчителів та ін.

Підсумовуючи накопичений за роки існування кафедри досвід, можна виділити чинники, які впевнено та неухильно забезпечують якість фізичної освіти. До них належать: діалектичне поєднання традиційних та новітніх методів викладання, щорічне оновлення й осучаснення змісту програм навчальних дисциплін, висока кваліфікація викладачів, зв'язок із науковими закладами, залучення студентів до практичної наукової роботи, зокрема у формі участі у спільних наукових публікаціях і конференціях.

Більш того, можна констатувати, що перелічені чинники добре узгоджуються із успішним виконанням кафедрою «Стратегії розвитку Каразінського університету» на 2019–2025 роки, яка має на меті поєднати величезний досвід, накопичений за роки існування нашого університету, із прагненням перебувати серед найкращих ЗВО сучасного світу.

Д. В. Мацокін
dmytromatsokin@gmail.com
І. М. Пахомова
inpakhomova@ukr.net

Використання технологій доповненої реальності під час викладання фізики

Розглянуто методикау впровадження STEM-підходу та доповненої реальності в освітньому процесі на прикладі тем «Винаходи Леонардо» та «Мости». Розроблено мобільні додатки із доповненою реальністю «Da Vinci Machines AR» та «Bridges AR». Розглянуто деякі ідеї можливостей використання цих додатків – як на уроках фізики, так і в позашкільний час – у межах роботи гуртка «Наука навколо нас» на кафедрі фізики кристалів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. З'ясовано переваги використання технологій доповненої реальності у разі впровадження STEM-орієнтованого підходу в освітньому процесі на прикладі авторських розробок.

Ключові слова: доповнена реальність, освіта, інноваційні методи навчання, STEM-підхід.

D. V. Matsokin
dmytromatsokin@gmail.com
І. М. Pakhomova
inpakhomova@ukr.net

Using augmented reality technologies for teaching Physics

The article deals with the methodology of introducing the STEM-methods and augmented reality into the educational process by the example of the topic “Leonardo’s Inventions” and “Bridges”. Mobile applications with augmented reality “Da Vinci Machines AR” and “Bridges AR” have been developed. Ideas of using these applications both at lessons in Physics and as an extracurricular activity in the framework of the course "Science around us" at the Department of Crystal Physics of V. N. Karazin Kharkiv National University are considered. The advantages of using augmented reality technologies when implementing the STEM-oriented approach into the educational process by the example of author’s applications are revealed.

Keywords: augmented reality, education, innovative teaching methods, STEM approach.

На сучасному етапі розвитку школи важливою є не лише сума знань, отримуваних учнями, але й те, як користуватися цими знаннями на практиці, яким чином впроваджувати інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) в освітній процес на усіх рівнях освіти, не потрапивши у заручники цих технологій і зберігши безпосереднє спілкування в аудиторіях з учнями (студентами). Органічне поєднання складових сучасної та традиційної освіти в процесі навчання – основа нової концепції української шкільної освіти [5; 6]. Однією з новітніх перспективних технологій, які можуть бути використані в освітньому процесі, є технологія доповненої реальності (ДР) [10]. Для впровадження ДР потрібно опанувати програми або платформи, які дозволяють створювати власні мобільні додатки, що впроваджуватимуться в освітній процес. Це досить нова технологія, яка розширює спектр доступних методик, технік, форм роботи тощо. Сучасні технології постійно вдосконалюються, тому модернізація освіти з цього погляду – це лише питання часу.

Для опанування нових інформаційно-комп'ютерних технологій та сучасних освітніх трендів, які можуть вдосконалити освітній процес, на кафедрі фізики кристалів фізичного факультету було започатковано роботу позашкільного гуртка «Наука навколо нас», побудованого згідно зі STEM-підходом [11] (працює понад 2 роки). Основна мета проєкту – створити науково-дослідницький простір для учнів 10–15 років із метою вивчення фізичних явищ за допомогою STEM-технологій і доповненої реальності [1] у позаурочний час англійською мовою, стимулювати учнів до креативності й бажання спостерігати та вивчати навколишній світ, осмислювати кожне звичайне повсякденне явище з погляду науки, її законів та закономірностей, мотивувати учнів до саморозвитку й самовдосконалення, познайомитися з інноваційними підходами в освітньому процесі, дати змогу впроваджувати набуті знання у повсякденному житті. В одній групі навчаються діти 6–10 класів. Оптимальна кількість – 10–12 учнів у групі. Тривалість одного заняття – 2 години. Заняття мають дистанційну підтримку у ПЗ Moodle. Для кожного заняття розробляється дидактичний матеріал. Мови спілкування – англійська й українська; мова додаткового матеріалу (картки, слова, завдання, процес виконання досліду тощо) – англійська. Відео- та аудіоматеріали, які використовуються на заняттях, – англійською мовою.

У межах роботи гуртка було розроблено заняття із використанням доповненої реальності «Винаходи Леонардо» і «Мости». Для проведення заняття в інтерактивній формі з доповненою реальністю потрібен лише смартфон або планшет (на базі ОС *Android*) із програмним забезпеченням, а також спеціальні картки-зображення.

Як це працює?

Спеціальні картки-зображення надруковані на окремих аркушах [3–4]. На мобільний пристрій встановлено мобільні додатки [7–8]. Додатки за допомогою камери пристрою розпізнають зображення – і в реальному часі

виводять додаткові анімовані тривимірні об'єкти (3D-демонстрацію) відповідно до теми обраного розділу. Під час роботи мобільного додатка не потрібно мати підключення до мережі Інтернет.

Програмний додаток розроблено таким чином, що є можливість працювати із двома розташуваннями ключових картинок: горизонтальне розташування (картинка розташована на парті) або вертикальне розташування картини-маркера (наприклад, стенд чи цифрова версія картини на інтерактивній дошці, екрані тощо). Ключові зображення для горизонтального і вертикального розташування – різні, тому треба визначитися, яке саме розташування ключової картини застосовуватиметься на уроці або у проєкті.

Що можна побачити завдяки мобільному додатку «Винаходи Леонардо»?

1. *Самопідтримувальний міст Леонардо да Вінчі* (рис. 1: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі моделі «Міст Леонардо да Вінчі»). Де і як можна застосувати цю модель? По-перше, – під час проєктної діяльності за темою «Мости», по-друге, – у процесі створення віртуального музею або стенду, присвяченого Леонардо та його винаходам.

Безпосередньо 3D-модель самопідтримувального мосту Леонардо було використано на занятті «Винаходи Леонардо» під час побудови учнями власних мостів із простих матеріалів (палички для морозива, палички для чаю, пластикові соломинки для коктейлів, заздалегідь спеціально заготовлені фігури з картону або картонні трубки. На занятті учнів було ознайомлено з основними винаходами Леонардо, розглянуто принцип будови самопідтримувального моста) [9], надано покрокову інструкцію побудови моста, побудовано міст із простих матеріалів, проведено експериментальні дослідження міцності готової конструкції. Виявлено експериментальним шляхом найміцнішу конструкцію.

2. *Гелікоптер Леонардо да Вінчі*. Ця симуляція є інтерактивною та супроводжується звуковим ефектом. Після натискання на кнопку «*Takeoff*» гелікоптер буде злітати. У разі досягнення найдалшої точки траєкторії польоту гелікоптера з'явиться можливість натиснути кнопку «*Landing*» – і гелікоптер повернеться у початкову точку та здійснить посадку (рис. 2: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі моделі «Гелікоптер да Вінчі»).

3. *Танк да Вінчі*. Модель рухається і робить серію пострілів зі звуковим супроводом (рис. 3: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі моделі «Танк Леонардо да Вінчі»).

4. *Катапульта да Вінчі*. Цю модель було використано під час вивчення теми «Механічна енергія» (рис. 4: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі роботи моделі «Катапульта Леонардо да Вінчі»). Учнями було побудовано власні катапульти і визначено закон перетворення

механічної енергії пружно деформованого тіла на кінетичну енергію. Проведено змагання з дальності польоту «снаряда». Можна відзначити, що після дослідження роботи катапульти на прикладі 3D-моделі у мобільному додатку учні легко сконструювали власні катапульти і провели змагання. Дослідили залежність дальності польоту «снаряда» від кута нахилу працюючої частини катапульти.

Мобільний додаток із доповненою реальністю «Bridges AR» [8]. Додаток було розроблено для вирішення таких питань:

- з'ясувати, які існують основні типи конструкцій мостів;
- познайомитися з основними конструкціями мостів у світі;
- пояснити значення мостів у життєдіяльності людини;
- дослідити основні характеристики мостів і деталі для їхньої побудови;
- визначити розподіл стискальних та розтягувальних сил в основних типах мостів;
- побудувати власний міст із простих матеріалів;
- експериментальним шляхом визначити максимальне навантаження, яке може витримати побудована конструкція.

За допомогою мобільного додатка із доповненою реальністю «Bridges AR» [8] можна ознайомитися з основними типами мостів у світі.

Арочні мости: Пон-дю-Гар (*Pont du Gard*), Франція; Харбор-Бридж (*Sydney Harbour Bridge*), Сідней, Австралія (режим поїздки мостом).

Підвісний міст: міст Джорджа Вашингтона (*George Washington bridge*), Нью Йорк, США.

Вантові мости: *Leonard P. Zakim Bunker Hill Memorial Bridge*, Бостон, США; міст Еразма (*Erasmus Bridge*), Роттердам, Нідерланди (рис. 5: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі моделі вантового мосту *Erasmus Bridge*).

Балковий міст: *Viaducto de Ormaiztegi*, Гіпускоа, Іспанія.

Розвідний міст: Тауерський міст (*Tower bridge*) Лондон, Велика Британія (рис. 6: доповнена реальність у мобільному додатку на прикладі моделі розвідного Тауерського мосту). Комбінований розвідний і підвісний міст (у моделі є два режими у мобільному додатку [8]: по-перше, можна проїхатися мостом, по-друге, – спостерігати його відкриття).

Консольний міст: Квебекський міст (*Quebec Bridge*), Квебек, Канада.

Мобільний додаток має режим «*Forces*». Під час натискання на кнопку «*Forces*» з'являються стрілки, які зазначають напрямок дії сил розтягування та стискання вздовж конструкцій мосту.

З'ясувавши основні конструкції мостів, учні обрали конструкцію мосту, яку вони самостійно побудували із простих матеріалів.

Залучення технології доповненої реальності до освітнього процесу допомагає впровадити STEM-орієнтований підхід до навчання. Учні з влас-

ного досвіду роблять висновки, додають вдосконалення до отриманого результату, навчаються використовувати набуті знання у життєвих ситуаціях. Навчання і знання – не відокремлені від реального життя.

Мобільні додатки із доповненою реальністю дозволяють значно підвищити інтерес сучасних школярів до вивчення природничих наук завдяки застосованим передовим мультимедійним технологіям, що дає змогу «оживити» і репрезентувати в наочному вигляді найскладніші теми шкільного курсу фізики з використанням практично будь-якого сучасного комп'ютера, планшета або смартфона. На екрані електронного пристрою, інтерактивній дошці експерименти набувають нового, захопливого вигляду, а учні стають безпосередніми їхніми учасниками, вивчаючи фізичні процеси і виконуючи завдання в тривимірному форматі.

У майбутньому заплановано розробити мобільні додатки для різних тем із фізики, які містили б у собі моделі роботи фізичних приладів або симуляцію, яка пояснює фізичне явище. Наприклад, симуляція роботи амперметра і вольтметра, броунівський рух, дифузія, принцип дії конденсатора, принцип дії простих механізмів тощо. У разі наведення камери на ключові зображення-картинки на екрані смартфона з'являються 3D-об'єкти, що мають ефект зворотного зв'язку (їх можна крутити – об'ємне зображення дає змогу роздивитися із будь-якого боку 3D-моделі), запускати модельні експерименти.

Переваги використання доповненої реальності в освітньому процесі:

- *візуалізація* – полегшує процес запам'ятовування та розвиває абстрактну уяву (2D-об'єкти перетворюються на 3D);
- *наочність* – тривимірний підхід дозволяє дослідити прилад або явище у деталях, із різних боків;
- *цікавість* – «живі» картини на сторінках підручника – це дійсно дивує;
- *інтерактивність* – учні мають змогу взаємодіяти з 3D-моделями;
- *сучасність* – опанування інноваційних технологій в освітньому процесі;
- *увага учнів* – привернення уваги аудиторії;
- *портативні і майже безкоштовні навчальні матеріали* – з ДР не потрібно вкладати значні кошти у фізичні матеріали та обладнання.

Цей досвід формує інформаційну і цифрову компетенції учнів [2], вони навчаються із задоволенням і самостійно генерують ідеї реалізації експериментальної частини заняття під час вивчення фізичних явищ.

Технологія доповненої реальності формує базові компетенції сучасного учня, вдосконалює освітній процес та підвищує мотивацію учнів щодо вивчення природничих наук.

Література

1. Доповнена реальність або AR-технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://thefuture.news/lessons/ua/ar>
2. Калінін В. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів старшої школи засобами іноземної мови як ключової компетентності НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ [Електронний ресурс] / В. Калінін, Л. Калініна. – Режим доступу : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/144291>
3. Ключові зображення для роботи мобільного додатка (методичний сайт кафедри фізики кристалів фізичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kfk.biz.ht/android/Leonardo/images_ukr.html
4. Ключові зображення для роботи мобільного додатка (методичний сайт кафедри фізики кристалів фізичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kfk.biz.ht/android/Bridges/images_ukr.html
5. Концепція нової Української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік : Лист ІМЗО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880
7. Мобільний додаток «Винаходи Леонардо» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dmatsokin.vinci1>
8. Мобільний додаток «Bridges AR» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dmatsokin.bridges>
9. Burwell J. Leonardo Da Vinci's Self Supporting Bridge [Electronic resource] / J. Burwell. – Way of access : <http://www.luntti.net/esityksia/elamystenMatikka/leonardo.pdf>
10. Danakorn N. E. Ph. Collaborative Augmented Reality in Education : a Review / Nincarean Eh Phon Danakorn, Bilal Ali Mohamad, Dayana Abd Halim Noor // 2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering. – Kuching, Malaysia, 2014.
11. Science, Technology, Engineering and Math : Education for Global Leadership [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.ed.gov/stem>

Використання цифрового додатка *Kahoot* в освітньому просторі

Проаналізовано роль застосування цифрового додатка *Kahoot* в освітньому процесі класичного університету. Розглянуто алгоритм створення цифрових ігор за допомогою додатка *Kahoot*. Визначено шляхи застосування *Kahoot* під час вивчення дисципліни «Педагогіка».

Ключові слова: студент, цифровий додаток, цифровий простір, вікторина, *Kahoot*.

Using the digital platform *Kahoot* in educational space

The article analyzes the role of Kahoot application in the educational process of the classical university. The algorithm of creation digital games was studied with the help of Kahoot application. The ways of using the digital application Kahoot was determined in studying Pedagogics.

Keywords: student, digital application, digital space, quiz, Kahoot.

Освітня політика в багатьох країнах світу спрямовує свої зусилля на цифровізацію (діджиталізацію) освітнього процесу та збільшення цифрових освітніх ресурсів і доступу до них для усіх його учасників. Цифровізація (*digitalization*) – це не лише технологія чи процес, вона являє собою новий підхід у створенні та використанні цифрових ресурсів – на всіх рівнях освітнього процесу. Тому нагальною є потреба у зміні методики навчання та викладання в умовах використання елементів цифрових технологій.

Вітчизняні науковці вважають, що сучасна педагогічна освіта потребує запровадження такої гуманістичної педагогіки, яка б «зумовила виникнення нової освітньої парадигми, а також становлення наукової сфери, що швидко розвивається та мотивує виникнення дискусій і нового педагогічного мислення» [1, с. 2].

У контексті зазначеного звертаємо увагу на процес упровадження цифрових технологій в освіту як одного з головних чинників розвитку суспільства в сучасних умовах. Відповідно, в країнах Європейського Союзу запроваджуються транснаціональні програми економічного та соціального розвитку. Зокрема, у програмі *Digital Agenda for Europe* виділяються такі напрямки розвитку, як:

- цифрове суспільство (навички і вакансії; охорона здоров'я та старіння; розумне життя; комунальні послуги; кібербезпека і конфіденційність; інтернет-довіра тощо);
- дослідження та інновації (інновації; цифрова інфраструктура; нові технології; компоненти та системи; відкрита наука; робототехніка; науково-дослідні консультанти тощо);
- доступ та комунікації (широкосмуговий доступ у Європі; телекомунікації; відкритий Інтернет тощо);
- цифрова освіта (стартап Європи; дані; хмарні технології; майбутнє Інтернету; консультанти тощо) [4; 5].

Розвиваючи вищезазначені напрями розбудови сучасного освітнього процесу, вітчизняний науковець О. Жерновникова зазначає, що «розвиток технологій спричиняє розробку нових інструментів навчання і робить освітній процес більш ефективним. Однак бездумне застосування цих інструментів призводить до зворотного ефекту, коли реальне пізнання замінюється ілюзорним, а навчання перетворюється на прості розваги. Формується нова ідеологія, ґрунтована на "Гейміфікації" та "Діджиталізації" освіти, де на зміну традиційним учителям приходять "ігропедагоги", "координатори онлайн-платформ та освітніх траєкторій"»[2].

Таким чином, можна зробити висновок, що використання сучасних цифрових технологій у навчанні є важливим чинником розвитку освітнього процесу та суспільства взагалі. Важливо підкреслити, що діджиталізація освітнього простору має проводитися відповідно до професійних потреб майбутніх фахівців, а не перетворюватися на «ігрове проведення часу».

Цифрові технології повинні виступати допоміжними засобами для покращення навчальних досягнень здобувачів освіти та збільшення їхньої зацікавленості в предметі через використання гаджетів, отримання важливих навичок роботи у цифровому просторі.

Звертаючись до власного досвіду впровадження цифрових засобів навчання в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, ми дійшли висновку, що особливою популярністю у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін користується студентська проєктно-цифрова діяльність, яка у своїй основі має такі завдання: допомагати виробити майбутнім фахівцям дослідницькі навички, розвивати пізнавальний інтерес, привчати до самостійності у роботі та навчанні [3].

У 2018/2019 навчальному році у роботі зі студентами під час викладання дисципліни «Педагогіка» нами застосовувалися такі цифрові засоби навчання, як: *Kahoot*, *Stop Motion*, *Quizlet* тощо.

Слід більш детально розглянути цифрову платформу *Kahoot*. Це навчально-цифрова платформа із вправами-іграми, яка надає можливість створення змагань між здобувачами освіти. *Kahoot* являє собою цифровий додаток, який можна використовувати як на персональному комп'ютері, так і на мобільному пристрої.

Існує можливість онлайн-підключення до платформи задля об'єднання з гравцями понад 180 країн світу. *Kahoot* надає можливість провести швидке опитування здобувачів освіти та отримати статистику їхньої успішності. Студенти, які працюють із цією платформою, мають змогу відстежувати свої результати у відповідних таблицях.

Далі розглянемо більш детально особливості та можливості цього цифрового додатка. Для того щоб створити інтелектуальну вікторину у *Kahoot*, потрібно

перш за все зареєструватися та створити власний акаунт за посиланням <https://getkahoot.com/> (див. рис. 1).

Далі потрібно обрати вид *Kahoot*, який буде використовуватися (див. рис. 2): *quiz* (вікторина) – завдання, у якому одна або декілька правильних відповідей; *jumble* (переміщення) – завдання, у якому потрібно поставити у правильній послідовності запропоновані варіанти відповіді; *discussion* (обговорення) – завдання, у якому ставиться одне запитання на обговорення для усіх учасників; *survey* (опитування) – завдання, що надає можливість провести опитування учасників із метою подальшого опрацювання отриманої інформації.

Розкриємо більш детально алгоритм створення тесту *Kahoot*:

- потрібно обрати один із видів *Kahoot* (рис. 2);
- додати запитання (є можливість додати відео або картинку до кожного питання);
- додати варіанти відповідей;
- зберегти готовий *Kahoot*;
- запустити *Kahoot*, вибрати тест для запуску та натисніть «Play»;
- обрати режим *Classic* або *Team mode*;

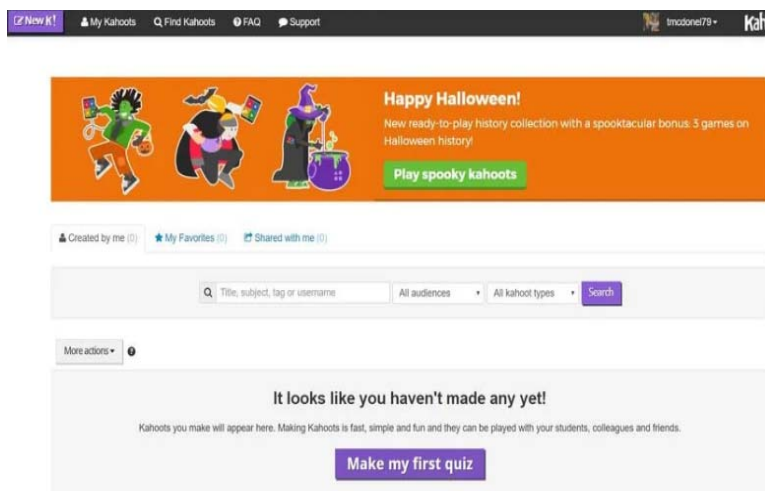


Рис. 1. Реєстрація акаунту

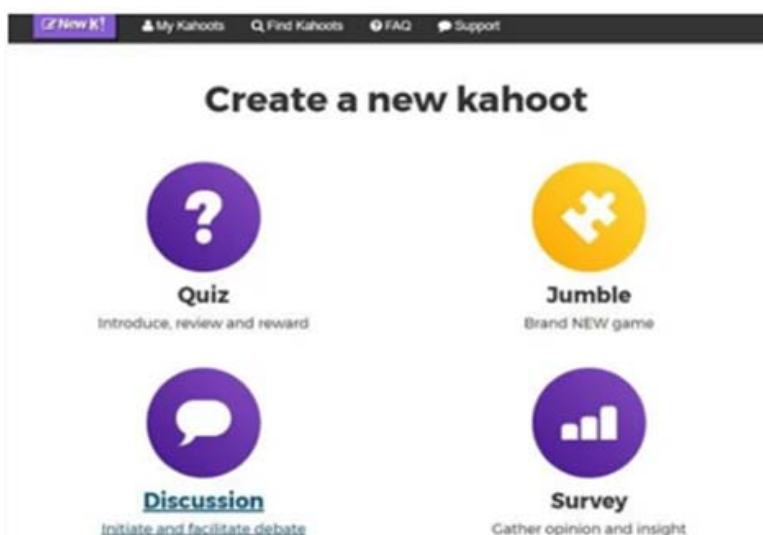


Рис. 2. Види Kahoot

- студенти зі своїх гаджетів переходять за посиланням *kahoot.it*, вводять код гри, який генерується автоматично, викладач запускає гру та вводить своє ім'я;
- коли всі студенти авторизуються у грі, викладач запускає тест, натиснувши «*Lunch*»;
- питання тесту та варіанти відповіді з'являються на екрані викладача, а свої відповіді студенти відтворюють на своїх гаджетах.

Найбільшу популярність серед студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна здобув такий вид *Kahoot*, як вікторина, де здобувачі освіти змогли найбільш ефективно показати свої знання з дисципліни «Педагогіка». Отже, *Kahoot*-вікторина проходить за таким сценарієм: спочатку на екрані проєктора відображаються запитання з варіантами відповідей (зазвичай – 4 варіанти), далі студенти на екранах своїх гаджетів можуть бачити лише кнопки вибору варіанта відповіді, там вони обирають свій варіант відповіді. Коли усі відповіді отримані або коли завершився час, відведений на вікторину, на екран проєктора виводиться загальний рейтинг учасників вікторини у вигляді діаграми з відповідними балами (див. рис. 3).

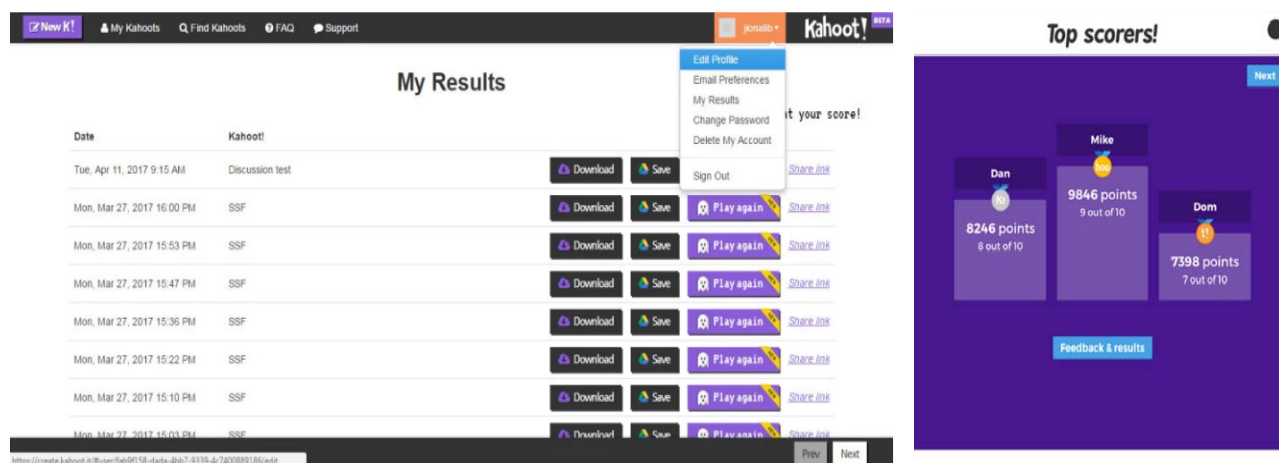


Рис. 3. Результати Kahoot

У контексті дослідження потрібно звернути увагу на такий режим, як *Team mode*. Підкреслимо його важливість для великих груп студентів, що дуже актуально, наприклад, для тих, хто навчається на факультеті іноземних мов, де часто трапляються ситуації, коли студентів дуже багато й інколи вони не знають, як взаємодіяти у команді. Цей режим дозволяє значно покращити взаєморозуміння у навчальній групі й розкрити потенціал здобувачів освіти. Обравши цей режим, викладач організовує студентів у команди, де для кожної групи є один пристрій для надання відповідей. Організаційною відмінністю з класичним режимом (*Classic*), де студенти грають самі за себе, є те, що на початку авторизації студентам пропонується обрати назву команди, а вже потім – реєструватися самим. Відповідно, вікторина проходить за тим же сценарієм, який зазначено

вище, з єдиним винятком, що між собою грають команди та в кінцевому рейтингу фігурують назви команд.

Таким чином, *Kahoot* – це інструмент для створення студентами або викладачами вікторин чи опитувань у цікавий і захопливий спосіб. Відзначимо, що інтерфейс *Kahoot* – дуже варіативний. Він дозволяє створювати унікальні, неповторні вікторини та тести, що дуже важливо для самовираження студентів. Інтерфейс *Kahoot* дає змогу доповнювати вікторини та інші види гри незвичною графікою і музикою, створює атмосферу творчості та активізує приховані можливості студентів. Іншим важливим елементом *Kahoot* є створення конкурентоспроможного клімату навчання, що важливо з погляду надання *soft skills* для студентів, де вони зможуть діяти як індивідуально, так і в команді. *Kahoot* можна використовувати різними способами: наприклад, для викладачів – це дієвий інструмент опитування на початку семестру, щоб отримати уявлення про думки, звички та прагнення студентів (є дуже важливим під час роботи з великою кількістю здобувачів освіти).

Підкреслимо, що *Kahoot* за всіх його позитивних якостей – це все-таки цифровий засіб навчання, для його застосування потрібна відповідна матеріально-технічна база (доступ до мережі Інтернет через *wi-fi*, наявність проекторів тощо), яка, на жаль, не всюди є наявною у стінах Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Іншим важливим фактором застосування *Kahoot* є цифрова грамотність як серед студентів, так і поміж викладачів. Відзначимо, що перш ніж застосовувати цифрові додатки, потрібно набути відповідного рівня цифрової компетентності, а це неможливо без відповідних теоретичних та практичних знань у галузі цифрових пристроїв, цифрових технологій та їхнього застосування у навчанні.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова гуманістична педагогіка / В. Ю. Биков, М. П. Лещенко, Л. І. Тимчук. – К. : ІТЗН НАПН України, 2017. – 181 с.
2. Жерновнікова О. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). – Х., 2018. – С. 88–90.
3. Наливайко О. Досвід використання інноваційних технологій у межах курсу «Загальна педагогіка» / О. Наливайко // Проблеми сучасної освіти : збірник науково-методичних праць / уклад. В. Г. Пасинок, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. – Вип. 9. – С. 147–153.
4. Digital Agenda for Europe [Electronic resource]. – Way of access : <http://ec.europa.eu/digitalagenda> (дата звернення : 01.05.2019).
5. The Global Information Technology Report. Growth and Jobs in a Hyperconnected World [Electronic resource]. – Way of access : www.weforum.org/gitr_version.pdf (дата звернення: 27.05.2019)

*Є. Я. Ніколенко
fmedicine.mail@gmail.com
Л. В. Беляєва
l.belyaeva@karazin.ua
С. В. Гріднєва
svetagridneva22@gmail.com
Н. В. Шумова
nvshumova@ukr.net
О. О. Салун
olga.salun87@gmail.com*

Особливості формування біоетичної відповідальності майбутнього лікаря

Актуалізовано необхідність у підготовці біоетично орієнтованих фахівців, проаналізовано проблеми віднайдення ефективних способів і засобів вдосконалення системи біоетичної освіти та виховання в умовах вищої медичної школи.

Ключові слова: біоетика, біоетична освіта, біоетична відповідальність, інноваційні педагогічні технології, компетентнісний підхід, доклінічна підготовка фахівця.

*Ye. Ya. Nikolenko
fmedicine.mail@gmail.com
L. V. Belyaeva
l.belyaeva@karazin.ua
S. V. Gridnyeva
svetagridneva22@gmail.com
N. V. Shumova
nvshumova@ukr.net
O. O. Salun
olga.salun87@gmail.com*

Specificity of developing future doctors' bioethical responsibility

The necessity to prepare bioethical specialists is the central focus of the paper. Problems of developing effective methods and means in order to improve the system of bioethical education and upbringing in a higher medical school are analyzed.

Keywords: bioethics, bioethical education, bioethical responsibility, innovative pedagogical technologies, competent approach, specialist's preclinical training.

У сучасних умовах бурхливого розвитку біомедичних технологій і пов'язаної з ними технізації медицини взаємовідносини лікаря та пацієнта зазнали кардинальних змін [5]. Одна з головних проблем сьогодні – це те, що лікарі розглядають пацієнта як об'єкт вивчення прикладної науки, а не як людину, яка долає хворобу. Тому наразі актуальним є забезпечення захисту індивідуальності пацієнта, що полягає не лише в обліку індивідуальних особливостей пацієнта під час постановки діагнозу і призначення лікування, але й шанобливому ставленні до особи пацієнта, до його системи цінностей, що сьогодні виражається в принципі поваги до автономії пацієнта.

Для медичної професійної школи як засіб вдосконалення системи соціально-гуманітарної підготовки фахівців назріла необхідність і усвідомлена потреба у підготовці біоетично орієнтованих фахівців, із чого витікає завдання віднаходження ефективних способів та інструментів для вдосконалення системи біоетичної освіти і виховання.

У 1999 році Всесвітня медична асоціація (ВМА) на своїй 51-й Асамблеї прийняла рішення, що курс «медична етика і права людини» (тобто біоетика) має бути обов'язковим у навчальних планах медичних шкіл у всьому світі. Основи професійно-морального виховання майбутніх лікарів закладаються на доклінічному етапі (1–2 курси) в системі біоетичної освіти. Цей процес завершується на старших курсах у клініці, біля ліжка хворого, – шляхом безпосередньої участі студентів у лікувально-діагностичному процесі і спостереження за роботою лікарів. Моральні обов'язки, які накладає лікарська професія, вперше отримали сконцентроване вираження в присязі Гіппократа (IV ст. до н. е.) [2]. Тому підготовка лікаря передбачає набуття студентами професійних знань, умінь і навичок у поєднанні з формуванням властивих професії моральних якостей особи. Традиційно особисті моральні якості лікаря в системі вищої медичної освіти формувалися на основі медичної етики і деонтології. Протягом останніх десятиліть ХХ ст. зародилася біоетика – міждисциплінарна наука, орієнтована на вивчення і вирішення моральних проблем, породжених новітніми досягненнями науки, біомедичних технологій і впровадженням їх у практику. Її виникнення зумовлене, по-перше, необхідністю осмислення та моральної оцінки наслідків застосування нових технологій (біомедичних, промислових, сільськогосподарських, військових, інформаційних тощо), по-друге – постійним зростанням уваги до прав людини і їхнього захисту. Зародившись у 70-х роках ХХ століття в США, в наступному десятилітті біоетика отримує визнання в Західній Європі, а в 90-х роках – в країнах Східної Європи, включаючи Україну. Розширення кола таких біоетичних проблем, до вирішення яких причетна медицина, як трансплантація органів, тканин і стовбурових клітин, генна інженерія і терапія, екстракорпоральне запліднення, евтаназія, зумовило виділення у біоетиці окремого напрямку – біомедичної етики. Біомедична етика – прикладна дисципліна, предметом якої є моральне ставлення

усього суспільства і професіоналів-медиків та біологів до людини, її життя, здоров'я і смерті [4].

У межах системи підготовки майбутніх лікарів на медичному факультеті ХНУ імені В. Н. Каразіна біоетика розглядається як сучасний етап розвитку медичної етики. Тому концепція формування у студентів особистих професійних моральних якостей залишилася колишньою: міждисциплінарний підхід, безперервність, послідовність і спадкоємність процесу освіти, єдність навчання і виховання [7]. Біоетична освіта здійснюється упродовж усього періоду навчання. У цьому процесі беруть участь усі кафедри, послідовно розширюючи, поглиблюючи і конкретизуючи в контексті дисципліни, що викладається, принципи та норми біоетики і спрямовуючи навчання до перетворення знань на моральну складову особистості лікаря [6].

Кінцева мета біоетичної підготовки у вищих медичних закладах освіти полягає у формуванні у студентів комплексу властивих професії особистих моральних якостей, знань і навичок попередження та вирішення з позицій біоетики моральних проблем, що виникають у роботі лікаря [2]. Водночас, незважаючи на безмір біоетичної інформації та її доступність, формування оптимального біоетичного мислення залишається на низькому рівні. Викладання основ біоетики пов'язане з низкою складнощів, які набувають особливих рис під час викладання й актуалізації матеріалу для іноземних студентів [3]. Викладання етичних дисциплін без урахування особливостей етнічного складу академічної групи унеможливорює досягнення головної мети навчання – формування компетентного професіонала і морально зрілої особистості.

Отже, мета цієї роботи – проаналізувати можливі труднощі, з якими стикаються іноземні студенти і викладачі етичних дисциплін, запропонувати декілька форм академічної та позаакадемічної роботи, які певною мірою допомагають долати наявні проблеми і сприяють розвитку професійних моральних якостей у студентів медичних спеціальностей.

У процесі викладання біомедичної етики в університеті можна зіткнутися з певними проблемами. Біоетика є прикладною дисципліною, тому студент має винести з неї не лише систему теоретичних знань, але й практичні навички. Згідно зі стандартами освіти студенти мають знати:

- міжнародні декларації з питань медичної етики, біоетики;
- основи біобезпеки держави;
- біоетичні проблеми у багатонаціональному суспільстві;
- біоетичні та правові проблеми співіснування «традиційної» та «нетрадиційної» медицини;
- біоетичні основи професійної діяльності лікаря;
- моделі відносин біоетичних аспектів основ спілкування між лікарем і пацієнтом та його сім'єю;

- медико-етичну роль і відповідальність середнього та молодшого медичного персоналу;
- медико-етичну роль сім'ї у прийнятті медичних рішень;
- морально-етичні принципи правдивості та інформованої згоди;
- біоетичні проблеми охорони психічного здоров'я пацієнтів та медичних працівників;
- принципи конфіденційності (лікарська таємниця), їхні медико-етичні та правові аспекти;
- біоетичні і правові проблеми клінічних випробувань лікарських препаратів та медичних технологій.

Цей перелік знань припускає вивчення теоретичного матеріалу в умовах аудиторії та самостійне вивчення літератури. Не менш важливим є професійне застосування на практиці отриманих знань. Розвинути останні можливо, наприклад, використовуючи таку методiku, як аналіз казусів, тобто ситуаційних завдань, з відповідної теми заняття. До того ж, актуальним залишається складання коректних колекцій ситуаційних завдань, що відповідають медичному праву України. Дедалі актуальнішим є завдання сформулювати таке зібрання для іноземних студентів. Використання готових колекцій має своє обмеження, в першу чергу, це пов'язане з тим, що існують принципові відмінності в медичному праві, традиціях та етичних нормах для різних держав, тому вони не зовсім повно висвітлюють ту чи іншу проблему під час підготовки іноземних студентів. Виходячи з цієї ситуації, одне з рішень цього питання – самостійний пошук викладачем реальних випадків із медичної практики, особливо доречними є ситуації, що сталися в різних країнах і мали розголос у ЗМІ.

Крім того, оскільки сучасні молоді люди більш охоче відгукуються не на текстову, а на візуальну інформацію, хороший результат приносить розгляд на занятті коротких відеороликів (новин, фрагментів фільмів тощо) і презентацій – у такому разі зазвичай є й емоційний ефект за рахунок більшого ступеня наочності. Із тією самою метою може застосовуватися і написання творчих есе з проблем біомедичної етики з обов'язковим етичним аналізом реальних або художніх (фільм, книга, серіал) прикладів, запропонованих викладачем або вибраних особами, які навчаються. Оптимальним є проведення семінару з доповіддю студента (презентації) і дискусійного обговорення питання [1].

Студент – і як розвинена особистість, і як майбутній фахівець – повинен у процесі навчання сформулювати досить чітку внутрішню позицію відносно деяких «спірних» з етичного погляду питань, пов'язаних із медициною. До таких питань можна віднести моральну оцінку абортів або евтаназії, статус ВІЛ-інфікованих тощо. Ключовим завданням викладача в цьому випадку є створення оптимальних умов для засвоєння теоретичної

інформації (надання методичних розробок для самостійної й аудиторної роботи студента), неконфліктне ведення дискусії з урахуванням культурних та етнічних особливостей іноземних студентів.

Стандартне заняття не завжди дозволяє створити можливості для повноцінних дискусій, тому для досягнення цієї мети більше підходить така форма роботи, як проведення міні-конференцій і круглих столів, бажано – із залученням авторитетних фахівців із різних сфер (лікарі-практики, юристи, релігійні діячі). Така діяльність дозволяє особам, які навчаються, усвідомити публічний і міждисциплінарний статус біомедичних проблем, а також розвинути у студентів важливі для спілкування з майбутніми колегами і пацієнтами навички: уміння аналізувати, коректно і грамотно вести дискусію, аргументувати власний погляд, поважати чужу думку.

Творчий підхід викладача й акцент на сучасних інтерактивних формах та методиках академічної і позаакадемічної роботи можуть допомогти досягти у процесі викладання таких результатів.

1. Студенти під час аналізу медичних казусів більш грамотно користуватимуться біомедичною термінологією, розрізнятимуть ситуації порушення основних принципів професійної етики й оперуватимуть нормативними документами.

2. Студенти зможуть виробити і чітко висловлювати власну моральну позицію стосовно «відкритих» проблем біоетики, а також активніше використати навички ведення дискусії та аргументації в інтерактивних формах роботи.

Література

1. Васильєва І. В. Концептуальні засади викладання біоетики у вищих медичних навчальних закладах / І. В. Васильєва // П'ятий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю, 23–25 вересня 2013 р. – К., 2013. – С. 157.

2. Денисов С. Д. Биомедицинская этика: трансляция в процессе формирования личности врача / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич // Национальные и локальные комитеты по биоэтике: опыт Центральной и Восточной Европы : материалы междунар. науч. конф. по биоэтике / ред.-сост. Т. В. Мишаткина. – Минск : Проспект-плюс, 2006. – С. 39–41.

3. Денисов С. Д. Преддипломный уровень биоэтического образования в Белорусском государственном медицинском университете / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич // Біоетика науки та технологій: проблеми та рішення : матеріали міжнар. симпозуму з біоетики, 9–10 жовтня 2008 р. – К. : Сфера, 2008. – С. 34–35.

4. Купновицька І. Г. Методологічні особливості викладання біоетики в медичних закладах / І. Г. Купновицька, М. М. Рожко, Г. М. Ерстенюк,

та ін. // П'ятий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю, 23–25 вересня 2013 р. – К., 2013. – С. 162.

5. Оспанова Т. С. Особенности обучения иностранных студентов медиков / Т. С. Оспанова // П'ятий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю, 23–25 вересня 2013 р. – К., 2013. – С. 164.

6. Charon R. Literature and medicine: contributions to clinical practice / R. Charon, J. Banks, J. Connelly et al. // *Annals of Internal Medicine*. – 1995. – Vol. 122(8).

7. Meshchtryakova T. V. The influence of technologization of medicine on the patient-doctor relationship / T. V. Meshchtryakova // *Construction of a Man: Reports of All-Russian scientific conference with international participation (Tomsk, 12–15 June, 2008)* : in 2 Vol. – Tomsk, 2008. – Vol. 2.

*Є. Я. Ніколенко
fmedicine.mail@gmail.com
О. В. Сокруто
sokruto53@gmail.com
К. В. Вовк
vovkkira1970@gmail.com
Л. В. Бєляєва
l.belyaeva@karazin.ua
О. Є. Ніколенко
fmedicine.mail@gmail.com
М. В. Мартиненко
maksim200282@gmail.com
Н. К. Александрова
fmedicine.mail@gmail.com*

Досвід кафедри загальної практики – сімейної медицини з підготовки сімейних лікарів

Узагальнено досвід роботи кафедри загальної практики – сімейної медицини ХНУ імені В. Н. Каразіна. Проаналізовано сучасні педагогічні технології, використовувані співробітниками кафедри в їхній роботі під час викладання дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина».

Ключові слова: сімейний лікар, додипломна підготовка, інноваційні педагогічні технології, амбулаторія сімейного лікаря, компетентнісний підхід.

*Ye. Ya. Nikolenko
fmedicine.mail@gmail.com
O. V. Sokruto
sokruto53@gmail.com
K. V. Vovk
vovkkira1970@gmail.com
L. V. Belyaeva
l.belyaeva@karazin.ua
O. Ye. Nikolenko
fmedicine.mail@gmail.com
M. V. Martinenko
maksim200282@gmail.com
N. K. Aleksandrova
fmedicine.mail@gmail.com*

Experience of the Department of General Practice – Family Medicine to train family doctors

The experience of the Department of General Practice – Family Medicine of V. N. Karazin Kharkiv National University is generalized, contemporary

pedagogical technologies used by the department staff in their work for teaching “General practice – family medicine” subject are analyzed.

Keywords: family doctor, undergraduate training, innovative pedagogical technologies, family doctor’s ambulatory, competent approach.

Підвищення вимог до лікарів, які працюють у сімейній медицині, вимагає нових підходів до їхньої підготовки. Модернізація амбулаторно-поліклінічної служби збігається зі світовими тенденціями розвитку охорони здоров’я на сучасному етапі. У реалізації проєкту важлива роль належить підготовці медичних фахівців. «Загальна практика – сімейна медицина» як найбільш раціональна з погляду економного використання ресурсів охорони здоров’я є ефективною формою масового обслуговування населення. Лікар загальної практики – сімейний лікар може вирішувати до 90 % медичних проблем пацієнта, що надає великі економічні переваги [3; 4]. Тому розвиток сімейної медицини є необхідним та доцільним для нашої країни [1; 2].

Узагальнимо досвід роботи кафедри загальної практики – сімейної медицини ХНУ імені В. Н. Каразіна з використання сучасних педагогічних технологій співробітниками кафедри в їхній роботі. На цей час на кафедрі викладання дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина» ведеться на 6-му курсі.

В умовах модернізації вищої медичної освіти компетентнісна модель підготовки фахівців є основним напрямком інноваційного розвитку медичної освіти. Основним показником рівня кваліфікації фахівця є його професійна компетентність.

Сучасний швидкий розвиток науки і техніки приводить до швидкого накопичення загальних знань із кожної дисципліни, що створює у вищій освіті складні проблеми і потребує вдосконалення системи викладання. Для забезпечення підготовки фахівців нового типу – глибоко освічених, творчо мислячих, які швидко адаптуються до нових умов, – слід вповні використовувати новітні педагогічні технології у підготовці фахівців поряд із наявним багатим педагогічним досвідом медичних ЗВО.

Провідна роль у підготовці фахівців у закладах вищої освіти належить кафедрам. На сьогодні особливе значення надається особистісним якостям та інтелектуальному потенціалу викладача як організатора освітнього процесу.

Основою організації освітнього процесу, що забезпечує викладання відповідно до навчального плану, є розробка навчально-методичного комплексу із дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина». Його розроблено співробітниками кафедри для вітчизняних студентів та студентів-іноземців, які навчаються на кафедрі. У викладанні циклу «Загальна практика – сімейна медицина» використовуються як традиційні методи, так і новітні педагогічні технології, а саме – проблемно- та командноорієнто-

ване навчання, залучаються інформаційно-комунікаційні технології, розроблено принцип навчання, що ґрунтується на симуляційних технологіях.

Основоположною ланкою в підготовці лікарів є проведення тематичних розборів хворих із терапевтичною та суміжною патологією зі студентами й лікарями в прикріплених поліклініках. Під час підготовки майбутніх фахівців слід акцентувати увагу на тому, що сімейний лікар має надавати індивідуалізовану пацієнтоцентровану допомогу та унікальне консультування на засадах довготривалого й безперервного спілкування з пацієнтом та його родиною [1; 2; 5]. Під час проведення тематичних розборів викладач закріплює навички, що включають правильне збирання анамнезу, огляд хворого, а також окреслює план обстеження.

У поліклінічних умовах неабияке значення має індивідуальний підбір лікарських засобів хворому, враховуючи у більшості хворих наявність супутньої патології. Відпрацьовуються питання взаємодії терапевта з вузькими спеціалістами, питання спадкоємності у веденні хворих між поліклінікою та стаціонаром. Неабияку увагу під час розбору хворих приділено питанням профілактики захворювань. Сучасні засоби інформаційних технологій дозволяють використовувати під час навчання різноманітні форми подання матеріалу – вербальні й образні (графіки, звук, анімація, відео). Студенти мають змогу знайомитися з наявними на кафедрі матеріалами й електронними освітніми ресурсами з різних розділів поліклінічної терапії, вивчати електронні підручники та посібники з дисципліни під час підготовки до практичних занять.

Використання інформаційних технологій переводить процес навчання на новий рівень, покращує якість освіти, посилює роль самостійного навчання, а також опанування нових інформаційних технологій, використання додаткових освітніх ресурсів.

Впровадження інноваційних методик викладання дозволяє підвищити рівень наочності навчання і засвоєння отриманих знань. Одним із найбільш поширених і доступних видів власних освітніх ресурсів є комп'ютерна презентація. Наочний матеріал полегшує його засвоєння і сприйняття. Підготовлено презентації практичних занять з усіх тем циклу. Візуалізація занять є важливою під час розбору патології, такий інноваційний підхід до проведення занять впроваджується і для студентів-іноземців. Він підвищує наочність викладання, сприяє кращому опануванню матеріалу і викликає значний інтерес у студентів. Під час розбору хворих для підвищення рівня наочності також використовують фотографії, слайди, рисунки, відеофільми. Крім того, студенти самі створюють тематичні комп'ютерні презентації.

Традиційно українська школа підготовки лікарів є орієнтованою на вивчення етіології, патогенезу, клініки й лікування широкого кола захворювань. Відповідно, хвороба стала центральним об'єктом освітнього процесу на додипломному рівні.

Клінічною базою кафедри є міська поліклініка № 26 м. Харкова, у складі якої працює відділення сімейної медицини, що обслуговує близько 10 тис. населення. Освітній процес здійснюється досвідченими викладачами, серед них – професор і три доценти, які мають спеціалізацію із сімейної медицини. Студенти в процесі навчання ознайомлюються з роботою відділення сімейної медицини, з усіма ланками роботи команди лікаря першого контакту (реєстратура, робота медичної сестри на прийомі, у процедурному кабінеті, робота лікаря загальної практики на амбулаторному прийомі та вдома), а також питаннями надання невідкладної медичної допомоги в амбулаторних умовах. Крім того, майбутні лікарі мають змогу знайомитися й брати участь у спеціалізованих прийомах лікарів поліклініки: кардіолога, ендокринолога, гастроентеролога, ревматолога, пульмонолога, хірурга, офтальмолога, отоларинголога, травматолога, ендоскопіста, а також у роботі лікарів функціональної діагностики, в тому числі – лікаря ультразвукової діагностики й рентгенолога. Значний інтерес у студентів викликає робота фізіотерапевтичного відділення поліклініки, у межах якого здійснюється лікування хворих під час реконвалесценції та їхня реабілітація.

У педагогічній роботі кафедри широко використовуються активні методи навчання, які спонукають студентів до активної розумової практичної діяльності. Це дозволяє не лише дати студентам знання, але й сформувати у них пізнавальні інтереси, творче мислення, вміння і навички самостійної розумової праці.

Оцінка знань студентів у процесі навчання на циклі (початкових, поточних знань) відбувається під час занять на паперових носіях. Після завершення циклу проводиться бально-рейтингова оцінка студентів – вона забезпечує інтегральну оцінку результатів усіх видів навчальної діяльності студентів (вихідне тестування, тестування за темами, рішення ситуаційних завдань, тематичних розборів, теоретичного матеріалу, набуття практичних навичок).

Значну увагу на кафедрі приділено науково-дослідній роботі студентів. Їх залучають до пошукових робіт з актуальних питань ведення хворих із різною патологією на амбулаторному етапі, а також до проведення науково-практичних конференцій – щорічні науково-практичні студентські конференції «Збереження здоров'я молоді – збереження нації» та «Фактори ризику розвитку хвороб у молодому віці».

Таким чином, використання нових педагогічних технологій дозволяє піднести освітній процес на вищий рівень, зробити більш наочним, інформативним, живим і цікавим. Викладачі мають позбутися консерватизму у викладанні дисципліни – й активно опановувати інноваційні педагогічні технології.

Література

1. Волосовець О. П. Удосконалення засвоєння практичних навичок і методик студентами, лікарями-інтернами – важлива складова первинної ланки медичної допомоги населенню / О. П. Волосовець, Ю. С. П'ятницький, І. С. Вітенко та ін. // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С. 5–7.
2. Бабінець Л. С. Успіхи і проблеми викладання сімейної медицини на додипломному етапі: досвід Тернопільського державного медичного університету / Л. С. Бабінець, І. О. Боровик, Н. Є. Боцюк та ін. // Сімейна медицина. – 2013. – № 4. – С. 28–31.
3. Гиріна О. М. Доцільність реформування амбулаторно-поліклінічної системи та переходу до практики сімейного обслуговування населення / О. М. Гиріна, В. О. Сірик, Н. М. Горобець та ін. // Сімейна медицина. – 2010. – № 3. – С. 10–15.
4. Лехан В. М. Стратегія розвитку системи охорони здоров'я: український вимір / В. М. Лехан, Г. О. Слабкий, М. В. Шевченко. – К., 2009. – С. 3.
5. Лисенко Г. І. Шляхи оптимізації підготовки сімейних лікарів / Г. І. Лисенко, О. Б. Яценко, Л. В. Хімійон та ін. // Матер. науково-практичної конференції «Підготовка сімейних лікарів та моделі впровадження сімейної медицини в Україні», м. Чернівці, 13–14 квітня 2005 р. – Чернівці, 2005. – 24 с.

*О. Л. Павлова
rlena1989@gmail.com
Л. В. Ларічева
rlena1989@gmail.com*

Методика розвитку критичного мислення у вищій школі

Наведено методику розвитку критичного мислення; проаналізовано актуальність використання конкретних моделей під час опанування нового матеріалу; наведено приклади застосування методики розвитку критичного мислення у вищій школі.

Ключові слова: критичне мислення, «фішбоун», карти пам'яті, «асоціативний куш», діаграма Венна.

*O. L. Pavlova
rlena1989@gmail.com
L. V. Laricheva
rlena1989@gmail.com*

Methods of developing critical thinking in higher educational establishments

The methods of developing critical thinking are presented; the relevance of using specific models while studying new material is analyzed; examples of applying the methods of developing critical thinking in higher educational establishments are given.

Keywords: critical thinking, «fishbone», mind map, «associative bush», Venn diagram.

Розвиток критичного мислення на сьогодні є об'єктом прицільної уваги педагогів та дослідників у всьому світі. Вагомий внесок у розробку цієї концепції внесли видатні вчені – В. Сухомлинський, Д. Брунер, М. Верті, Л. Виготський, Р. Маєр, Б. Блум, Ж. Піаже, В. П. Фрайре, А. Фіше, Р. Маєр та ін. Цій проблемі у студентів присвятили свої праці Т. С. Воропай, О. Коржуєв, К. Корсак, Т. Олійник, Ю. Стежко, А. Тягло, М. Шеремет та ін. Проте залишається ще багато можливостей для удосконалення технологій розвитку критичного мислення, їхнього психолого-педагогічного потенціалу щодо покращення підготовки студентів.

Ознаки, які дають змогу визнати людину такою, що мислить критично, можна схарактеризувати таким чином:

- уважність до думок інших, вміння відкрито прислухатися до міркувань інших, оцінювати різноманітні способи вирішення завдання;

- компетентність – уміння пояснити власний погляд за допомогою аргументів і фактів;
- інтелектуальна активність – поява інтелектуальної ініціативи у складних ситуаціях, об’єктивне сприйняття проблеми;
- допитливість – уміння проникнути у сутність джерел інформації;
- незалежність мислення – відсутність занепокоєння з приводу незгоди з іншими, вміння не наслідувати думки інших;
- уміння дискутувати – толерантне ставлення до протилежних думок, здатність розвивати ідеї, що об’єднують;
- проникливість – уміння проникати у сутність проблеми, джерела інформації, не розмінюючись на неважливе;
- самокритичність – прийняття особливостей власного мислення.

Методика розвитку критичного мислення ґрунтується на творчій співпраці студента та викладача, на розвиткові аналітичного й творчого підходів до матеріалу, який необхідно опрацювати.

Ця методика ґрунтується на визначенні проблеми та пошуків до її вирішення, а не на запам’ятовуванні фактологічних даних. Процес навчання згідно з методикою розвитку критичного мислення передбачає три стадії (https://uk.wikipedia.org/wiki/Методика_розвитку_критичного_мислення):

- 1) виклик;
- 2) осмислення;
- 3) рефлексія.

Перший етап – актуалізація наявних знань студентів, пробудження інтересу до теми, що розглядається. На цьому етапі формулюється проблема та визначається мета вивчення матеріалу. Доцільно використовувати: мозковий штурм, сприяння появі різних ідей навколо досліджуваного матеріалу. Розгляньмо метод «асоціативний кущ» («логічне дерево», «гірлянда асоціацій»). На початку роботи з цією методикою викладачеві необхідно визначити одним словом тему, над якою вирішено працювати, а студентам пропонують згадати все, що асоціюється з цим словом. Спочатку висловлюються найбільш стійкі асоціації, а потім – другорядні. Відповіді фіксуються у вигляді так званого «куща», який поступово «розгалужується». Цей метод є універсальним, оскільки може бути використаний під час опанування будь-якої навчальної дисципліни, на усіх етапах заняття. На основі набутих знань студенти можуть робити свої прогнози, визначити мету пізнавальної діяльності.

Педагогічним результатом проведення першого етапу є підвищення мотиваційної, інформаційної і комунікативної складових особистості студента.

Прикладом застосування цієї методики під час викладання клінічної фармакології може бути такий «асоціативний кущ» (див. рис. 1).

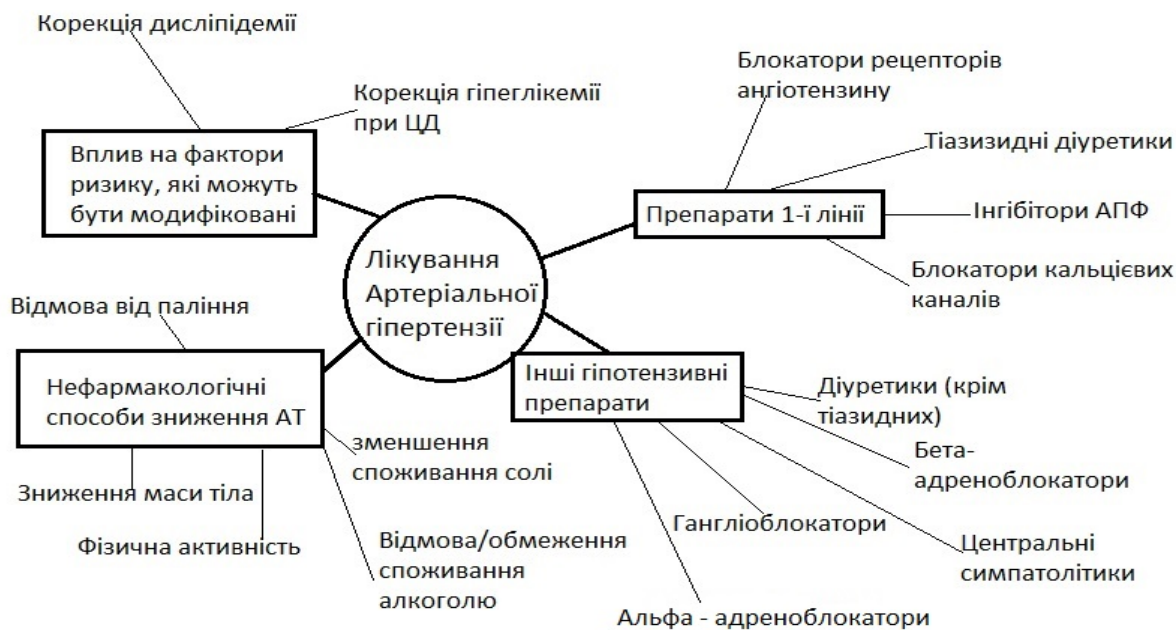


Рис. 1. Приклад використання методики «асоціативний куц»

Другий етап – процес осмислення нового матеріалу – це етап реалізації змісту. Ціллю стадії є розвиток творчого критичного мислення; удосконалення навичок самостійної роботи. На цій стадії можуть бути використані такі стратегії: створення таблиць, читання тексту із зупинками, розмітка тексту за допомогою символів тощо. Можна використати стратегію «фішбоун». В основу цієї методики покладено схему у вигляді скелета риби. Така незвичайна схема дає змогу зробити швидкий і точний аналіз ситуації, встановивши її причинно-наслідковий зв'язок. Перевагою цієї стратегії є те, що за її допомогою можна вирішувати не лише навчальні проблеми. «Фішбоун» дозволяє розділити ціле на частини та уважно їх розглянути.

Схема ґрунтується на чотирьох основних блоках, зображених у вигляді скелета риби, кожна з частин якого відповідає за певні ознаки:

- «голова» – основна тема або проблема, з приводу якої проводять аналіз;
- «верхні кістки» (або ті, які розміщуються праворуч у разі вертикального розташування схеми) – причини виникнення проблеми, яку аналізують, та основні поняття теми;
- «нижні кістки» (або ті, які розміщуються ліворуч у разі вертикального розташування схеми) – факти, що підтверджують причини або поняття, наведені у схемі;
- «хвіст» – це висновки або відповідь на поставлене запитання.

На власному досвіді переконалися у тому, що методика «фішбоун» є достатньо зручною для використання в освітньому процесі, адже має оригінальну форму подання матеріалу, установлює причинно-наслідковий зв'язок і дає змогу зробити висновок стосовно конкретної проблеми.

Прикладом «фішбоун» для занять із клінічної фармакології може бути нижченаведений (див. рис. 2):

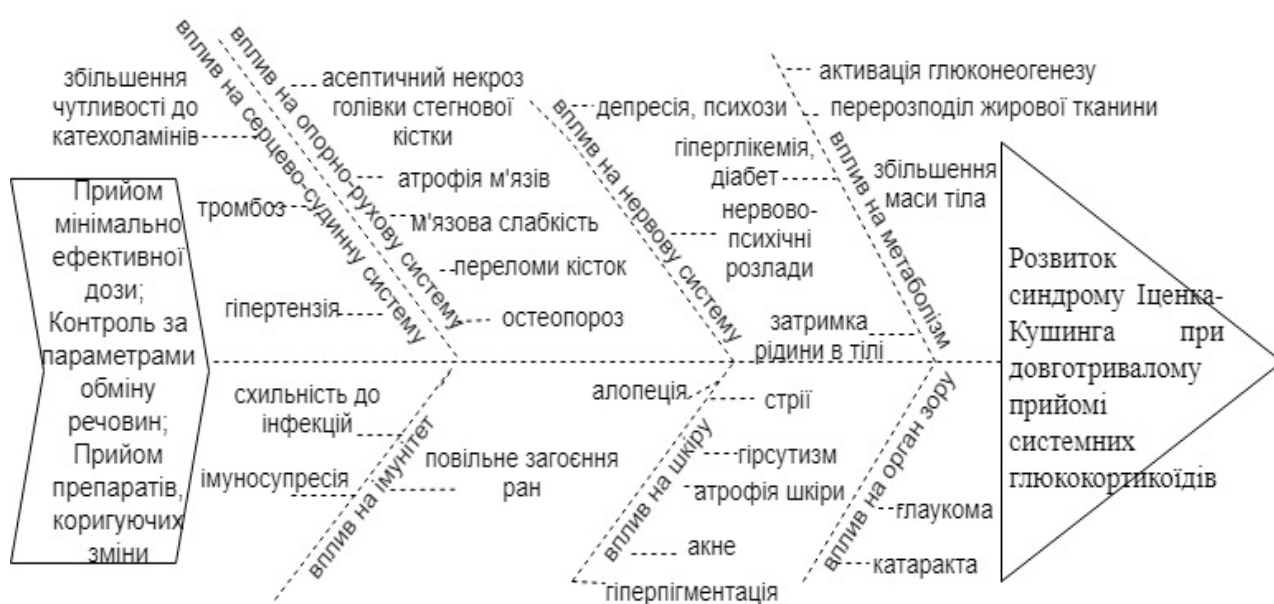


Рис. 2. Приклад використання методики «фішбоун»

Заслугове на увагу стратегія «карти пам'яті» (*англ. mind maps*) – спосіб відображення процесу загального системного мислення з використанням схем.

Такі карти зазвичай використовують для створення, зображення, структуризації і класифікації ідей. Це актуальна методика для навчання, розв'язання задач, прийняття рішень, оптимізації процесу пошуку причинно-наслідкових зв'язків.

«Карта пам'яті» вибудовується у вигляді діаграми, де зображають слова, ідеї, завдання або інші поняття, їх пов'язують «гілками», що відходять від основного, центрального поняття.

Згідно з нашими спостереженнями методика «карт пам'яті» може стати невід'ємним інструментом в арсеналі педагога, адже є зручною у використанні, зрозумілою для студентів, є змога використовувати графічні зображення і символи, що акцентують увагу і сприяють кращому запам'ятовуванню нового матеріалу. Прикладом використання методики «ментальних карт» під час викладання клінічної фармакології може бути нижченаведена карта (див. рис. 3):

Ментальні карти – це зручний спосіб для відображення процесу мислення і структуризації інформації за допомогою візуальної форми.

Карти пам'яті можуть використовуватися для фіксації думок та ідей, які спадають на думку, коли студент розмірковує над певним завданням, вони дозволяють зобразити інформацію «мовою мозку».

Ментальні карти дають змогу:

1) використовувати радіальний запис інформації замість лінійного – це означає, що основна тема, на якій сфокусовано увагу, розміщується у центрі аркуша паперу (фокусі уваги);

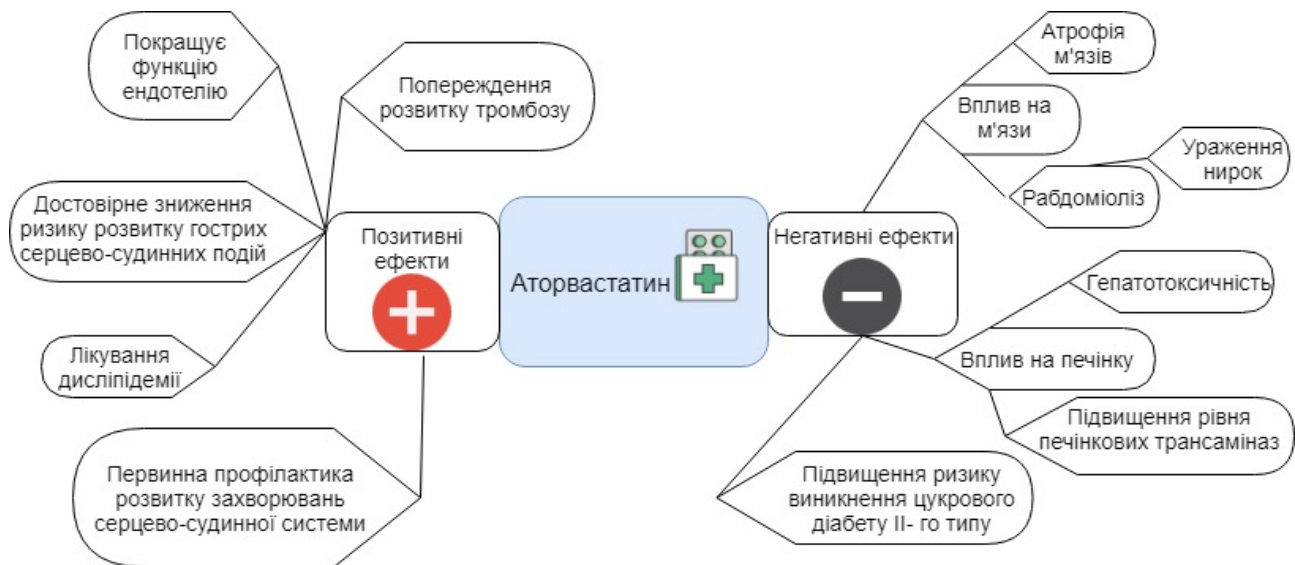


Рис. 3. Приклад використання методики «карт пам'яті»

2) записувати лише основне – обирати найхарактерніші, найбільш властиві, ключові елементи, ті, які добре запам'ятовуються.

Основні слова мають бути розміщені на різнокольорових «гілках», які відходять від центрального поняття. Зв'язки («гілки») мають бути асоціативними. Асоціації покращують процес запам'ятовування, можуть бути підкріплені різними рисунками-символами.

Правила побудови інтелектуальних карт:

1) розпочинати потрібно з центральної ідеї, яка розміщується посередині аркуша паперу, використовуючи рисунок і мінімум три кольори;

2) використовувати картинки, символи, коди, заповнивши ними вільний простір;

3) вибрати ключові слова і текстом нанести на «гілки»;

4) у кожного елемента (слова/рисунка) має бути власна «гілка»;

5) лінії мають бути з'єднані, брати початок від центрального поняття; центральні лінії – товщі; інші «гілки» стають тоншими, розходяться від центру;

6) робити лінії однакової довжини, як і слово або рисунок;

7) розробити свій особистий стиль;

8) використовувати акценти і показати асоціації на власній карті пам'яті;

9) зберегти чіткість інтелектуальної карти, використавши радіальну ієрархію у цифровому порядку, або охопити всі «гілки».

Третій етап – розмірковування, або рефлексія. Метою третього етапу є персоналізація знань, а також забезпечення їхньої глибини; усвідомлення, осмислення актуальності знань та розвитку пізнавальної діяльності. Цей етап передбачає можливість осмислити матеріал, що вивчається, сформулювати своє ставлення до нього. Методичними прийомами є сприяння дискусії, побудова схем тощо.

Поширеною методикою є складання «діаграми Венна». У цій методиці використовуються декілька кіл, які перекривають одне одного, для ілюстрації подібностей, відмінностей і зв'язків між поняттями та цілими групами понять. Перекриті частини кіл відображають схожість між групами, а ділянки, які не перекриваються, – відмінності.

Результат останнього етапу полягає в усвідомленні різноманіття способів опанування та обробки інформації, корекції власних установок студентів, їхніх дій, міркувань.

Отже, під час навчання згідно з методикою розвитку критичного мислення студенти мають пройти через три ключові стадії у вивченні нового матеріалу, оскільки кожна з них відповідає за конкретний етап процесу засвоєння: «сприйняття → осмислення → застосування».

Застосування різних моделей цієї методики дає змогу глибше, змістовніше опанувати новий матеріал, стимулює розвиток толерантності до міркувань колег та дає змогу об'єктивно оцінити вивчене.

Література

1. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище / К. О. Баханов // Історія та правознавство. – 2008. – № 33. – С. 4–9.
2. Береза В. О. Розвиток критичного мислення студентів-філологів у процесі стимулювання мовленнєво-розумової діяльності / В. О. Береза // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 1. – С. 20–25.
3. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення / В. Буряк // Знання. – 2007. – № 3. – С. 21–30.
4. Киянко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. А. Киянко-Романюк // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 109–113.
5. Корінько Л. М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій / Л. М. Корінько. – Х. : Основа, 2010. – 95 с.
6. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посібник для вчителя [Електронний ресурс] / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с. – Режим доступу : <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>

Можливості використання додатка *Google Classroom* в освітньому процесі

Розглянуто переваги та недоліки застосування додатка *Google Classroom* у роботі зі студентами. Розкрито основні можливості, які надає цей сервіс для викладача та студентів. Містяться практичні рекомендації щодо використання додатка як сучасного методу дистанційного навчання. Закцентовано увагу на можливостях візуалізації навчального матеріалу та завдань із курсів, що викладаються, за допомогою розміщення цих матеріалів (або посилань на них) у *Google Classroom*.

Ключові слова: дистанційне навчання, додаток *Google Classroom*, методи дистанційного навчання, візуалізація, індивідуальна робота.

S. V. Sadrytska
sadritskaya@gmail.com

Opportunities for using the *Google Classroom* application in the educational process

The article discusses the advantages and disadvantages of using the *Google Classroom* application in order to work with students. The main opportunities offered by this service for the teacher and students are outlined. The article contains practical recommendations for using the application as a modern distance learning method. It focuses on the ability to visualize the training material and the tasks of the courses taught by placing these materials (or links to them) in the *Google Classroom*.

Keywords: Distance Learning, Google Classroom App, Distance Learning Methods, Visualization, Individual Work.

Освітні технології у сучасному світі розвиваються у все більш тісному зв'язку з інформаційними технологіями. Сундар Пічаї, генеральний директор компанії *Google*, зазначив: «Технологія сама по собі не покращить освіти, але вона може стати потужною частиною рішення»¹. Доступ до мережі Інтернет здобувачів вищої освіти, що постійно зростає, уможливило майже стовідсоткове охоплення студентської аудиторії дистанційними видами роботи. Сьогодні вже багато хто з викладачів має досвід використання популярних навчальних систем *Moodle*, *Canvas*, *Blackboard*, *Schoology*. Однак українські університети пройшли лише частину шляху в поширенні

¹ Sundar Pichai. «Technology alone will not improve education, but it can be a powerful part of the solution» (https://edu.google.com/?modal_active=none).

сучасних, дистанційних форм навчання. Застосування та впровадження таких видів роботи в освітній процес досі не є загальнопоширеним, має фрагментарний, епізодичний характер, і головне – не є повноцінним аналогом традиційних форм роботи зі студентами в аудиторії (лекцій, семінарів).

У стратегіях розвитку провідних сучасних університетів впровадження дистанційних форм навчання визначається як пріоритетний напрям [3]. Саме тому матеріали статті можуть бути корисними широкій аудиторії викладачів – незалежно від дисциплін викладання або профілю навчання студентів. Особливо це буде корисним викладачам, які не мали досвіду роботи з додатком або зустрілися з певними проблемами у його використанні.

Безкоштовний веб-сервіс *Google Classroom* було створено компанією *Google* лише п'ять років тому, що дозволяє впевнено називати його одним із новітніх методів роботи зі студентами. Відразу в Україні він привернув увагу фахівців у галузі управління освітою, педагогів [1]. Від початку головною метою цього додатка було створення простих умов для ефективної комунікації викладача та студента. Завдяки швидкому обміну файлами прискорюється процес поширення завдань, оголошень, матеріалів курсу, легше систематизуються отримані відповіді студентів, надається оперативна інформація щодо оцінки робіт. На наше переконання, потенціал цього додатка в сучасних навчальних закладах використовується лише частково, хоча попит на дистанційні форми навчання серед здобувачів вищої освіти постійно зростає.

По-перше, слід відзначити *доступність* використання: навчальним закладам та некомерційним організаціям таку можливість надано як основний сервіс безоплатно. Здобувачі освіти, які мають особисті аккаунти *Google*, можуть працювати із «Класом» безкоштовно².

За наявності підключення до мережі Інтернет додатком можна користуватися на комп'ютері у будь-якому браузері: наприклад, *Chrome*, *Firefox*, *Internet Explorer* або *Safari*. Більше того, *Google Classroom* підтримує нові версії основних браузерів – відповідно до того, як вони оновлюються. Не виникає проблем із доступом із мобільних пристроїв на базі *Android* та *Apple iOS*, що особливо зручно для більшості студентів, які активно користуються смартфонами. Сервіс є безпечним, тут немає реклами, а матеріали та інформація студентів не використовуються з метою реклами. У роботі з додатком можна використовувати найактуальніші відеоматеріали з *YouTube*, форми *Google*, PDF-файли або будь-які інші об'єкти.

По-друге, сервіс є досить *варіативним* – відповідно, його можна використовувати як повністю, так і частково. Розміщувати, наприклад, лише матеріали, давати завдання або використовувати лише для зворотного зв'язку зі студентами та консультацій. Однак у будь-якому разі починати роботу

² Для інших пакетів *G Suite Business* та *G Suite Enterprise* *Google Classroom* є додатковим сервісом.

з *Google Classroom* потрібно зі створення та налаштування курсу. Після активізації функції «створити курс» викладач має визначити та ввести основні налаштування:

- назва курсу;
- опис курсу;
- аудиторія та ін.

Кожному курсу на цьому етапі надається унікальний код, за яким його можуть знайти студенти та отримати до нього доступ.

Наступним кроком стає *налаштування можливостей*, які викладач надає студентам. Залежно від того, яку форму активності студентів передбачено викладачем у цьому курсі, можна надати можливість студентам публікувати дописи, розміщувати коментарі та ін. Всі, хто приєднався до курсу, відображаються у списку студентів. Однак тут є певний недолік: він полягає в тому, що студенти не завжди використовують для реєстрації справжні імена та прізвища, користуються нікнеймами. Це іноді ускладнює пошук окремого студента у списку. Цей недолік легко можна виправити завдяки формуванню у студентів культури ділового спілкування, в якому використання вигаданих імен недоречним. У відображеному списку студентів можна окремо виділити тих, кого на сьогодні можна ігнорувати (наприклад, студентів заочної форми навчання, яким на певний час надається можливість користуватися матеріалами курсу для денної форми навчання). Після завершення семестру можна вилучити список студентів та створити новий, змістове наповнення курсу при цьому залишається.

Розкриваючи головні можливості, що надає *Google Classroom*, для освітнього процесу, слід окремо підкреслити *можливість спільного доступу* викладачів. Це є особливо важливим для великих закладів освіти зі значною кількістю студентів, де потокові дисципліни викладаються разом кількома викладачами. Крім того, набула поширення модульна форма навчання, коли студенти отримують інформацію з певної дисципліни за тематичними модулями, які також часто викладаються різними викладачами. Завдяки додатку *Google Classroom* всі викладачі, які отримали запрошення, мають можливість відстежувати надходження робіт, вносити результати та оцінки, коментувати та відповідати на коментарі студентів або переглядати розміщені матеріали.

Використання додатка робить більш зручним *індивідуальну роботу* зі студентами, дає змогу розсилати варіанти робіт та окремі завдання. Це зручно використовувати у роботі зі студентами, які навчаються за індивідуальним графіком: вони можуть отримувати окремі завдання та матеріали. Цікавим моментом у розділі завдань для студентів є можливість створення завдання у вигляді тесту, який студент заповнює онлайн. Головне, що під час заповнення тесту неможливо вийти з нього, а потім знову зайти, що унеможлиблює шахрайство за допомогою використання телефону.

Наведу приклад використання *Google Classroom* в освітньому процесі. Курс «Система організації соціальних служб» викладається студентам третього курсу, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Соціальна робота». Оскільки курс присвячено одній зі сфер соціального життя нашого суспільства, маємо враховувати, що це досить динамічний предмет вивчення. Зміни законодавства, рішення влади на регіональному рівні або певні резонансні події у місті потребують відображення у навчальному курсі. Майбутнім управлінцям важливо не лише бути у контексті подій, але й вчитися швидко знаходити потрібні канали інформації, критично аналізувати події та правильно приймати рішення. Досить часто як відеоматеріали нами було використано інтерв'ю відомих людей, посадовців із приводу проблемних питань у соціальній сфері. Студенти отримують посилання на відеоматеріал та завдання до нього.

Приклад завдання з посиланням на відео

Завдання: Перегляньте відео. Підготуйте відповіді на запитання.

- ✓ Про яку групу клієнтів соціальної роботи йдеться? Про яку соціальну послугу?
- ✓ Які служби міста задіяні у вирішенні проблеми?
- ✓ Хто приймає остаточне рішення?
- ✓ У чому полягає проблема бюджетного фінансування?

Це дає змогу візуалізувати певний матеріал, студент опрацьовує не лише зміст, як під час роботи з текстом, він може аналізувати невербаліку, інформаційний контекст, емоційність подання та сприйняття інформації. Завдяки *Google Classroom* спрощується перевірка виконання завдання. Викладач бачить статистику одразу: хто упорався із завданням, хто вклався вчасно чи із запізненням. Питання, чи слід ознайомитися із матеріалом, – стає вибором студента, а викладач позбавлений відмовок студентів на кшталт: «Не знав, не знайшов» та ін. Студенти ж можуть переглядати завдання й матеріали декілька разів, ставити питання, які виникли під час перегляду, або стосовно завдання.

Важливим моментом, на якому хотілося б акцентувати увагу, є *вимоги систематизації*. Якщо розпочати роботу з додатком, то є змога розміщувати матеріали за темами, блоками, модулями. Однак це не підійде викладачам, курси яких дещо хаотичні, структуровані лише частково, сповнені творчих імпровізацій. Перевірено на досвіді, що навіть у разі постійного оновлювання у *Google Classroom* недостатньо структурована інформація лише перенавантажує студентів та не справляє належного навчального ефекту.

Описаний досвід апробації запропонованої методичної розробки доводить, що сервіс *Google Classroom* дозволяє використовувати в освітньому

процесі актуальні відеоматеріали шляхом розміщення завдань разом із посиланням на відео. (Наприклад, виступ на телебаченні посадової особи з приводу змін у наданні соціальних послуг у місті.) Це сприяє візуалізації та індивідуалізації процесу навчання. Більш продуктивною стає комунікація, адже матеріали теми, відео- та фотоматеріали студенти можуть переглянути ще до зустрічі з викладачем на лекції.

Цей метод робить навчання більш продуктивним, дозволяє зручно розміщувати, оцінювати завдання, коментувати їх, повертати роботи на доопрацювання. Зручно, що «Клас» інтегровано з іншими інструментами *Google* – такими, як «Документи» або «Диск».

Зрозуміло, що згаданий метод економить час і студента, і викладача, а, крім того, ще купу такого важливого ресурсу, як папір. Наприкінці відзначимо, що завдяки сервісу легко забезпечується зворотний зв'язок зі студентами. Це є особливо важливим для міжфакультетських вибіркових дисциплін. Вдало організовується спільна робота науково-педагогічних працівників, які викладають разом одну дисципліну.

Однак запропонований вид роботи вимагає постійного оновлення змісту курсу, матеріалів, спонукає до творчості, виключає втручання інших осіб, які можуть здійснювати надмірний контроль.

Крім того, опис розробки був би, безперечно, неповним, якби у висновку ми б не окреслили певні обмеження використання *Google Classroom* та недоліки у роботі з ним.

- Додаток може засмічувати повідомленнями пошту, якщо не увімкнути певні параметри обмеження.
- Він не є заміником інших видів роботи та збільшує навантаження на викладача.
- Вимагає регулярного заповнення: його не можна заповнювати спонтанно та хаотично.
- Розробку курсу не буде зараховано до рейтингу викладача – як, наприклад, розробку дистанційного курсу, однак така розробка може передувати та спрощувати роботу над дистанційними курсами у *Moodle*.
- У студентів формується відчуття «онлайн-присутності викладача» у будь-який час, ніби роботи перевіряються самі, що знецінює роботу викладача.
- Правила документообігу, наприклад у Каразінському університеті, вимагають, щоб контрольні, індивідуальні роботи студентів у друкованому вигляді зберігалися на кафедрі; отже, ці завдання потрібно однаково роздруковувати.

Наприкінці хотілося б відзначити, що можливості *Google Classroom* постійно розширюються. Повсякчас відбуваються тестування нових функцій (наприклад, журнал) – отже, можна взяти участь у їхньому тестуванні. Всі

новини доступні у блозі *Google for Education* [2]. Крім того, є можливість поліпшувати навички використання сервісу за допомогою спеціального чату. Найголовніше, що впровадження розробки сприяє більш ефективній комунікації між викладачем та студентами, не потребує особливих умов для навчання (застосування мультимедійних аудиторій, додаткової техніки), а обмін коментарями й запитаннями стає можливим ще до зустрічі в аудиторії – і стимулює підготовку студентів до аудиторних занять.

Література

1. Гриценко В. Використання сервісу *Google Classroom* для управління освітніми процесами [Електронний ресурс] / В. Гриценко, І. Юстик // Використання сервісу для управління освітніми процесами. – 2015. – Режим доступу : <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/%20seksiia-4/3930-vykorystannya-servis-u-google-classroom-dlya-upravlinnya-osvitnimy-protseamy>
2. Гугл для освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://developers.google.com/edu/>
3. Стратегія розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки. Затверджено рішенням Конференції трудового колективу університету від 27 грудня 2018 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/strategiya-rozvytku-universitetu-2019-2025-2.pdf>

Про перспективи використання методу «форум-театр» у педагогічному процесі

Обґрунтовано застосування методу «форум-театр» як нової форми реалізації особистісно-орієнтованого педагогічного підходу на кафедрі психіатрії, наркології, неврології та медичної психології. Метод застосовувався для формування навичок використання теорії у вирішенні ситуаційних завдань, що стосуються етичних принципів у медичній практиці, а також посилення критичності мислення та практичної спрямованості в підготовці студентів медичного факультету з дисципліни «Деонтологія». Специфіка викладання теоретичних дисциплін вимагає змін формату занять, включення технологій «навчання через досвід». Наголошено на тому, що використання «форум-театру» як форми навчання через досвід дозволяє не лише отримати знання, але й набути професійних навичок, розвивати самостійність і творчі здібності студентів, критичність мислення, вміння співпрацювати в групі.

Ключові слова: деонтологія, інтерактивні методи навчання, навчання через досвід, форум-театр.

D. V. Strigol
d_shtrygol@ukr.net

On the prospects of using the «forum-theater» method in the pedagogical process

The use of the forum-theater method as a new form of realizing the personality-oriented pedagogical approach at the Department of Psychiatry, Narcology, Neurology and Medical psychology is presented. The method was adopted for developing the skills of using theory to solve situational tasks concerning ethical principles in medical practice, as well as for raising critical thinking and practical orientation when preparing medical students in "Deontology". The specificity of teaching theoretical subjects requires changes in the format of classes, the inclusion of experiential learning technologies. It is emphasized that the use of "forum-theater" as a form of experiential learning allows to acquire not only knowledge but also professional skills, to develop students' self-sufficiency and creative abilities, critical thinking, and the ability to collaborate in a group.

Keywords: deontology, interactive methods of teaching, experiential learning, forum-theater.

Компетентнісний підхід до навчання, який є найбільш поширеним у сучасному педагогічному просторі вищої школи, передбачає наявність певних знань, умінь, навичок, а також здатність, готовність розпорядитися ними в певних галузях професійної діяльності. Він потребує особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, основними ознаками яких є опертя на досвід, знання, вміння і навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб, а також потреб у самореалізації, наявність мотивації до навчання [2].

Необхідним є перехід до інтерактивної моделі навчання, в якій викладач є не стільки наставником, скільки співрозмовником, котрий спрямовує діяльність студента у те чи інше річище, виступає в ролі фасилітатора – помічника у формуванні вмінь і навичок системного мислення та вирішення реальних проблемних ситуацій [1]. Тому потребують перегляду і методи проведення практичних занять.

Новою формою реалізації особистісно-орієнтованого підходу на кафедрі психіатрії, наркології, неврології та медичної психології стало використання методу «форум-театр» у межах викладання дисципліни «Деонтологія» іноземним студентам 2 курсу медичного факультету.

Методика «форум-театр», яку розробив Августо Боал (Бразилія) у 80-х роках ХХ століття, дозволяє учасникам на певний час опинитися в різних соціальних ролях, завдяки ігровій формі побачити, як реагують на них інші люди, які залучені до проблеми [3; 4]. Метод дає змогу не лише запропонувати та обговорити моделі поведінки, але й програти, відчутти й прожити їх на глибинному психоемоційному рівні. Це сприяє запам'ятовуванню важливої інформації на тривалий термін і створює стійку мотивацію до зміни своєї поведінки.

Для проведення вистави «форум-театру» запрошується група «акторів» (звичайних людей), із якою розглядається конкретна ситуація і прояснюється позиція з цього питання. Потім виконавці самі пропонують сюжет форум-вистави, розподіляють, хто якого персонажа буде грати, – і вже від імені цих героїв пишуть сценарій. В основі сценарію може лежати чиясь особиста історія або пережитий досвід. Потому в аудиторії, що зібралася, розігрується міні-вистава з 3–6 сценами. Далі ведучий пропонує кожному бажаному глядачу під час повторного виконання вистави самому стати актором, замінивши когось із виконавців, запропонувавши якусь іншу модель поведінки, заздалегідь коротко озвучивши, що саме він хотів би змінити в поведінці персонажа. Після завершення проводиться обговорення набутого досвіду.

Отже, у жовтні 2018 року студенти другого року навчання, які вивчають деонтологію на кафедрі психіатрії, наркології, неврології та медичної психології медичного факультету, отримали пропозицію використовувати

метод «форум-театр» для вирішення ситуаційних завдань, що стосуються етичних принципів у медичній практиці. Їм було запропоновано (на вибір) декілька конкретних ситуацій взаємодії лікаря і пацієнта. Далі в процесі дискусії студенти висловили етичну позицію з цих питань. Після цього було створено дві групи студентів. Кожна з груп створила свій сюжет форум-вистави, розподілила ролі та написала сценарій. Вистави були репрезентовано на двох практичних заняттях у межах дисципліни «Деонтологія» і на науковій конференції студентів, аспірантів та молодих науковців «Актуальні проблеми медичної етики та деонтології різних країн світу (сучасні погляди)». На виставах були присутні близько 70 студентів. Ведучою «форум-театрів» стала викладачка (авторка цієї статті). Після репрезентації ситуації «акторами» ведуча поставила глядачам (студентам) такі запитання:

- 1) як їм здається, чи могла така ситуація відбутися в житті?
- 2) чим ця ситуація може завершитися?
- 3) чи могли герої або їхнє оточення поводитися якимось інакше, щоб ситуація розвивалася по-іншому?

Питання викликали неабиякий інтерес, студенти активно висловлювали власну позицію, а потім було запропоновано й розіграно інші моделі поведінки лікаря. Після завершення студенти (як «актори», так і «глядачі») поділилися позитивними враженнями, висловили інтерес до участі в подібній роботі. Як результат – сформувалося нове розуміння теоретичного матеріалу, з'явилися плани використання нового досвіду в практичній діяльності.

Основним принципом використання методу «форум-театр» у педагогічному процесі є навчання через досвід, тобто «не через інструкції, а через трансформацію досвіду, особисті відкриття» [5, с. 38]. Навчання через досвід сприймається як співробітництво між викладачем і студентом із метою заохочувати самостійне навчання, особисті висновки. Такий спосіб зміцнює загальні компетенції: самостійність, відповідальність за результати свого навчання, творчі здібності, активність, опертя на міжособистісну взаємодію.

Важливим елементом методу «форум-театр» є рефлексія набутого досвіду. Рефлексія застосовується як інструмент для розвитку усвідомленості. Студентам пропонувалося поділитися емоційними реакціями з приводу пережитого досвіду участі в спектаклі. Усвідомлення своїх емоцій сприяє розвитку емоційного інтелекту. Завдання викладача – допомогти усвідомити, які власні дії (та дії інших учасників) спровокували саме такі емоційні реакції. Окрім того, корисно пов'язати набутий досвід із реальними життєвими ситуаціями і майбутньою професійною діяльністю. І тоді є шанс застосування набутого досвіду в професійному житті та інших соціальних контекстах за планом, який створено під час заняття.

«Форум-театр» – це метод навчання через особистий досвід, через дію, а не через теорію. Використання цієї методики може бути вдалим

доповненням традиційного підходу до навчання через інструктування. Коли об'єкт навчання – суб'єктивний (наприклад, вирішення конфліктів, етичні дилеми), методика дозволяє віднайти відповіді не лише на основі набутих знань, але й зі свого конкретного досвіду, діяти в контексті «тут і зараз», схарактеризувати явища своїми словами. У процесі розвитку навичок вирішення конфліктів і у разі вирішення етичних дилем немає єдиної правильної моделі-рішення. Кожен повинен знайти найбільш прийнятний для себе спосіб. Метод «форум-театр» дозволяє досягти цієї мети. Крім того, він створює навчальну команду – це розширює можливості учасників, формує критичне розуміння і сприяє трансформації, а відтак – і особистісному зростанню студентів.

Отже, сучасний період розвитку вищої школи характеризується важливістю формування у студентів здатності генерувати нову інформацію на основі наявної, а також критичності мислення, емоційного інтелекту, вміння співпрацювати в групі. Використання методу «форум-театр» як форми навчання через досвід дозволяє не лише отримати знання, але й набути професійних навичок та сформувані відносини, розвивати самостійність і творчі здібності студентів.

Література

1. Пономарьов В. І. Про перспективи використання інноваційних технологій у викладанні психіатрії та наркології іноземним студентам / В. І. Пономарьов, Д. В. Штриголь, Г. О. Суворова-Григорович // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. пр. / уклад. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. – Вип. 8: у 2 ч. Ч. 1. – С. 97–103.

2. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

3. Boal A. Games for Actors and Non-Actors. 2nd Edition [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.deepfun.com/wp-content/uploads/2010/06/Games-for-actors-and-non-actors...Augusto-Boal.pdf>

4. Howard L. A. Speaking theatre/doing pedagogy: re-visiting theatre of the oppressed / Leah Anne Howard // Communication Education. – 2004. – № 53(3). – P. 217–233.

5. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development [Electronic resource] / D. A. Kolb. – Way of access : http://edu.mnhn.fr/pluginfile.php/22347/mod_resource/content/0/EDTS%20experiential%20learning%20kolb.pdf

3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

А. И. Боченков
perevod8149@ukr.net

Контактное слушание в реальной ситуации общения в аудитории

Рассматривается вопрос развития навыков контактного слушания в условиях аудиторного общения. В процессе коммуникации преподавателя и студентов возникают ситуации, аналогичные ситуациям внеаудиторного общения, что позволяет, в частности, привить учащимся навыки использования контекста для извлечения необходимой информации.

Ключевые слова: контактное аудирование, коммуникативная ситуация, спонтанное общение, аудиторный язык.

A. I. Bochenkov
perevod8149@ukr.net

Contact listening in the real life classroom communication

The article deals with an issue of developing skills of contact listening. Everyday classroom communication produces real-life situations and can be used to give your students skills of using context to obtain necessary information.

Keywords: contact listening, communicative situation, spontaneous communication, classroom language.

При обучении иностранному языку преподаватель обращается к различным видам речевой деятельности, одним из которых является аудирование, способность воспринимать чужую речь на слух.

Уже с первых шагов изучения иностранного языка учащийся сталкивается с трудностями, связанными с аудированием: это может происходить при попытке повторить услышанный звук или воспроизвести его на письме в виде буквы. Проблемы могут быть вызваны отсутствием определенного звука в родном языке студента и неразличением, например, «п» и «б» у некоторых арабских учащихся, путаницей в случаях с буквами, которые имеют в английском и русском языках одинаковое написание, но разное произношение, например, буква «в» или рукописная «т».

Процесс восприятия на слух первых лексем не вызывает сложностей, поскольку:

- 1) их количество невелико;

2) ограничено набором изученных звуков/букв;

3) ограничено и связано контекстом.

Так же легко усваиваются фразы, в том числе те, которые первоначально не фиксируются на письме, – такие, как вопросы «Кто вы?», «Откуда вы приехали?» и соответствующие ответы. Таким образом, уже на первом занятии используется монологическая и диалогическая речь.

На первых уроках студенты знакомятся с использованием речевого аппарата при произнесении фонем иностранного языка. Это позволяет им в дальнейшем при аудировании использовать невербальные подсказки, например, различное положение губ при артикуляции звуков «ы» и «и» или жесты, хотя значение последних иногда может не совпадать в различных языках – вспомним покачивание головы из стороны в сторону у индийцев как знак утверждения.

Разумеется, в своей деятельности преподаватель должен руководствоваться стоящей перед ним целью – как тактической, так и стратегической, которой обычно является наделение студента способностью владеть изучаемым языком на определенном уровне, то есть использовать его как инструмент коммуникации, общаться на этом языке.

В случае со студентом, обучающимся в Украине на английском языке, необходимый для него уровень владения русским или украинским языком будет очевидно ниже, чем для учащегося, который использует один из этих языков в качестве инструмента обучения. И первый, и второй студент окажутся в ситуациях бытового общения, но, например, с научным стилем речи дело будет иметь только студент украинской/русской формы обучения.

В условиях спонтанного общения студент сталкивается с новой для себя ситуацией. Здесь нет контролируемой подачи информации, тщательной артикуляции, не всегда присутствует «синтаксическая правильность». Известно, что при общении со своими согражданами, если это не публичное выступление, мы можем глотать звуки, опускать различные члены предложения и не заканчивать фразы. То же самое делает и наш собеседник. У иностранного слушателя возникает дополнительная сложность: преподавателю на начальном этапе приходится прибегать к упрощению, и те фонетические правила, которые усваивают студенты, могут не соответствовать тому, что они услышат в реальной ситуации. К тому же, они часто привыкают к голосу одного человека – преподавателя – и определенным его характеристикам.

Соответственно, информация, поступающая к студенту в процессе спонтанного общения вне стен аудитории, содержит определенное количество пробелов, пустот или лакун. Обычно говорят о словесных лакунах, но это не обязательно отдельные лексемы, а могут быть словосочетания или даже фразы.

Способность декодировать аудируемую информацию зависит не только от собственно лингвистического багажа студента, но и от таких факторов, как способность к слуховому восприятию, способность к вероятностному прогнозированию высказывания, запоминанию, развитость творческого воображения, уровень устойчивости и концентрации внимания. При этом основными способностями будут способность к слуховому восприятию и к вероятностному прогнозированию. Лингвистические факторы будут играть роль компенсаторных [3]. Следует также упомянуть, что одним из наиболее важных факторов является мотивация, степень необходимости достижения студентом своей цели в процессе коммуникации, а также наличие такой цели вообще.

Оказываясь в той или иной ситуации реального общения, студент воспринимает и перерабатывает информацию, во многом опираясь на контекст и используя вышеуказанные факторы.

Аудирование может быть контактным и дистантным. Контактное аудирование происходит при непосредственном устном интерактивном общении, дистантное аудирование – это опосредованное слушание, когда информация воспринимается через посредника (радио, телевидение, запись на электронном носителе).

Несмотря на то, что ситуация общения в аудитории часто воспринимается как нечто искусственное, она может совершенно естественным образом мотивировать студентов, развивать у них умение работать с контекстом и вырабатывать навыки контактного слушания.

Глин Хьюз указывает, что «ситуация общения в аудитории – это и есть реальная социальная обстановка, которая обеспечивает "содержательное ситуационное использование языка", и... ее коммуникативный потенциал ближе к реальному общению, чем это принято считать» [6, р. 6].

При общении со студентами преподаватель использует слова и фразы, не имеющие непосредственного отношения к теме урока, но необходимые для его организации. Хьюз называет такие элементы «аудиторным английским». Это могут быть указания при работе с учебником, тетрадью, доской («Достаньте книгу», «Откройте книги», «Посмотрите это слово в словаре», «Подойдите к доске», «Отойдите, пожалуйста»), просьбы, связанные с предметами обстановки, оборудованием («Включите свет, пожалуйста», «Поставьте этот стул в угол»), предложение выбора метода работы («Будем читать или писать диктант?», «Кто будет рассказывать первым?»), фразы, связанные с последовательностью действий («Читаем по очереди», «Чья сейчас очередь?», «Где мы остановились?») или с поддержанием дисциплины («Тихо!», «Помолчите, пожалуйста», «Вы долго будете разговаривать?»). Ситуации в аудитории позволяют также использовать фразы, позволяющие узнать или уточнить значение слова («Как-как?», «Что вы

сказали?»), а также выражающие эмоциональное состояние («Как жаль!», «Ну что же вы!», «Сколько можно!»).

Преподаватель может постепенно переходить к использованию различных вариантов оформления просьбы, приказа, предложения или вопроса, связанных с определенной ситуацией («Откройте книги, пожалуйста», «Будьте добры, откройте книги», «Вы не могли бы открыть книги?», «Так... Книги у вас открыты? Все открыли книги?»).

Аутентичность ситуации позволяет использовать «паралингвистические элементы речи, с помощью которых... передается до 60 % информации» [5, с. 164]. Это междометия, интонация и компоненты, связанные с языком тела, – вышеупомянутые невербальные элементы.

З. А. Абдуллаев пишет, что «при аудировании иноязычного текста, предъявляемого в среднем темпе, студент подготовительного факультета больше половины информации декодирует, исходя из контекста сообщения» [1]. Согласно его данным при записи текста со слуха студенты хорошо слышат слова в начале реценции, а с пятого-шестого предложения происходит смещение слов и понятий. В связи с этим исследователь предлагает использовать для аудирования микротексты.

Невербальные элементы позволяют работать с более значительными объемами незнакомой лексики, чем в случае с дистантным аудированием, однако делать это целесообразно при выполнении таких видов работы, как языковая разминка.

Таким образом, каждая ситуация использования «аудиторного языка» и обеспечивающие ее речевые элементы должны заранее продумываться преподавателем, он должен сам уметь создавать, провоцировать условия, которые позволят реализовать естественную ситуацию спонтанного общения. При этом необходимо помнить, что такого рода общение всегда диалогично – и главным признаком успешности аудирования будет реакция собеседника, пусть даже и невербальная.

Литература

1. Абдуллаев З. А. Роль контекста в восстановлении словесных лакун аудируемого сообщения / З. А. Абдуллаев // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания : тезисы докладов и сообщений VII Международного конгресса МАПРЯЛ. – Москва : Русский язык, 1990. – Т. 1. – С. 419.

2. Агапова Н. В. К вопросу о корреляции данных психодиагностического тестирования и умения аудировать лекции по специальности / Н. В. Агапова // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания : тезисы докладов и сообще-

ний VII Международного конгресса МАПРЯЛ. – Москва : Русский язык, 1990. – Т. 1. – С. 420.

3. Боченков А. И. Обучение устной разговорной речи в коммуникативных ситуациях / А. И. Боченков, Е. В. Седьмая // Тези XXI Міжнародної науково-практичної конференції. 1–2 червня 2017 року. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. – С. 22.

4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. Д. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 100 с.

5. Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. С. Г. Бархударова. – Москва : Русский язык, 1990. – 180 с.

6. Hughes Glyn S. A Handbook of Classroom English / Glyn S. Hughes. – Oxford : Oxford University Press, 1989.

*Л. П. Гарник
milla.garnyk@gmail.com
Ю. П. Вітковський
petrovi4ua1@ukr.net
І. І. Снігурова
snihurova71@gmail.com
Н. П. Столярова
Mirok@i.ua
Л. К. Джафарова
l.cafarova@gmail.com*

Гуманітарний вимір менеджменту якості освітньої діяльності: толерантність та її формування у соціокультурному просторі ЗВО

Подано аналіз ролі гуманітарно-психологічної складової менеджменту якості освітньої діяльності, а також можливі шляхи вирішення дилеми медіації національних стандартів й освітнього законодавства та вимог системи міжнародних стандартів ISO. На основі проведеного комплексного соціально-психологічного дослідження проявів толерантності, у якому взяли участь здобувачі вищої освіти, викладачі та допоміжний персонал закладу вищої освіти, представники діаспор та відвідувачі релігійно-культурних центрів міста Харкова, розроблено рекомендації щодо оптимізації соціально-психологічної роботи з представниками діаспор, іноземцями-здобувачами вищої освіти, біженцями з країн Близького Сходу та проведення інформаційно-просвітницької роботи серед викладачів і допоміжного персоналу ЗВО.

Ключові слова: менеджмент якості освітньої діяльності, толерантність, мовний клуб «Діалог», інклюзивна, крос-культурна та безперервна освіта, соціокультурний простір закладу вищої освіти, іноземці-здобувачі вищої освіти.

*L. P. Garnyk
milla.garnyk@gmail.com
Y. P. Vitkovskyy
petrovi4ua1@ukr.net
I. I. Snihurova
snihurova71@gmail.com
N. P. Stolyarova
Mirok@i.ua
L. K. Ceferova
l.cafarova@gmail.com*

Humanitarian measurement of quality assurance management for education: tolerance and its formation in socio-cultural space of higher educational institution

The article presents the analysis of humanitarian-psychological aspect of the quality management assurance in education. It also describes the possible

ways of solving the dilemma of mediation national standards and education law norms as well as the requirements of international standard system ISO. On the basis of the conducted complex social-pedagogical research of tolerance manifestation which involved students, teachers and department staff of higher educational institution, representatives of diasporas and visitors of religious-cultural centers of Kharkiv. There were worked out the recommendations on optimization of social-psychological work with the representatives of diasporas, international students as well as refugees from the Middle East. In addition, we have conducted of informational-enlightening work among teachers and department staffs of the university were developed.

Keywords: quality management for higher educational activity, tolerance, language club «Dialogue», inclusive, cross-cultural and lifelong learning, socio-cultural space of higher educational institution, international students.

Актуальність обраної нами теми пов'язана з тим, що протягом останнього десятиріччя в Україні збільшилася частка мусульманського населення (діаспори, студенти, мігранти, біженці) та спостерігається активізація участі його представників у соціально-культурному та політичному житті України. Це часто спричиняє труднощі соціально-психологічного характеру, зокрема – в організації освітнього процесу, а також позначається на характері взаємодії студентів і співробітників закладу вищої освіти в умовах навчальних та ненавчальних ситуацій, впливаючи на якість надання освітніх послуг. Тому з метою поліпшення якості освіти та рівня міжнародного іміджу ЗВО, а також збільшення числа іноземних студентів й аспірантів ми дослідили аспекти механізму формування толерантності й запропонували заходи з гармонізації його освітнього простору відповідно до рекомендацій міжнародних стандартів якості. Гіпотезою дослідження стало припущення, що на становлення системи цінностей та культури толерантності особистості впливають цілеспрямовані систематичні педагогічні дії під час освітнього процесу у ЗВО, а також захист прав людини, відкритий доступ до достовірної інформації про інші культури й реалізація державою зваженої етнонаціональної політики. Дослідження проведено на базі ЗВО та ісламських культурно-духовних осередків міста Харкова. У дослідженні взяли участь 124 особи у віці від 17 до 72 років, із яких 72 – жінки та 52 – чоловіки. Отримані результати дослідження стали в нагоді викладачам гуманітарно-поведінкових дисциплін (формальна освіта) та під час проведення культурно-просвітницьких заходів (неформальна освіта) у межах роботи мовного клубу «Діалог».

Сьогодні наочно демонструє нам поглиблення соціального розмежування суспільства та загострення системної гуманітарно-економічної кризи сучасного суспільства, яка є логічним наслідком знецінення моральних орієнтирів і традиційних культурних цінностей. Згадана криза спри-

чиняє загострення геополітичних, економічних і міжкультурних протистоянь, а також запеклих конфліктів між окремими індивідами, представниками різних етнічних та релігійних груп, громадськими об'єднаннями, політичними силами та державами у межах як полікультурних, так і гомогенних спільнот. Регіональні протистояння стали причинами переміщення та/або переселення великої кількості людей із зон конфліктів та бойових дій до інших мирних країн, регіонів та територій. Історико-культурні зв'язки та геополітичне розташування нашої країни зробили її прихистком для біженців і вихідців із багатьох країн Близького Сходу, а Харків – традиційно мультикультурний та стратегічний науково-промисловий центр Східної України – містом, де представники різних культур та релігій знаходять підтримку у процесі їхньої інтеграції до соціально-культурного простору українського суспільства. Ключовими суб'єктами цієї інтеграції є університети, де вдосконалюються принципи та підходи до виховання толерантності у студентів і співробітників, задіяних в освітньому процесі.

Науковий дискурс проблеми толерантності та її гуманітарних аспектів (філософських, педагогічних, політичних, психологічних, соціальних, правових, гендерних) почав свій розвиток у період після Другої світової війни, а наприкінці ХХ сторіччя – 16 листопада 1995 року – ЮНЕСКО було прийнято «Декларацію принципів толерантності» [6]. Наразі толерантність стала важливим елементом теорії та практики як міжкультурної комунікації та дипломатії, так і міжнародних стандартів менеджменту якості, зокрема таких, як: лідерство керівництва, постійне вдосконалення усіх аспектів діяльності, розвиток та залучення персоналу установи до процесів управління та делегування йому повноважень, орієнтація на споживачів, партнерські відносини з постачальниками та іншими зацікавленими сторонами, соціальна відповідальність. Особливу увагу приділено аспекту відтворення цінностей, тому процеси менеджменту якості організації скеровано на збирання та аналіз інформації про споживачів своїх товарів (освітніх продуктів) та послуг, щоб створити для них інноваційні пропозиції. Цей вид діяльності є ефективним за умови розвитку і підтримки комунікації (діалогу) зі споживачами (див. рис. 1).

Вивчаючи вплив глобалізації на трансформацію національних систем освіти, зазначимо, що з 2003 року розпочався процес уніфікації стандартів щодо систем менеджменту освітніх установ (публікація ISO 9001:2000). Цей стандарт було розроблено для освітніх установ усіх рівнів та форм навчання: початкової, середньої та вищої освіти, із заочним та дистанційним навчанням. Найбільш відомим в Україні став удосконалений варіант цього стандарту ISO 9001:2015, згідно з яким були розроблені та впроваджені системи управління якістю у багатьох ЗВО.



Рис. 1. Толерантність як ключовий аспект стратегії управління якістю освітніх послуг

Втім, як свідчить практика, системи управління якістю освітніх послуг у вітчизняних освітніх закладах мають декларативний характер: якість послуг освітніх установ погіршується, хоча їх керівництво систематично звітує про покращення та інновації, які існують лише на папері. Тож виникає потреба у стандарті, який зміг би запропонувати єдині принципи менеджменту якості освітніх продуктів та послуг для усіх освітніх установ (від дитячого садочка до університету), щоб забезпечити цілісність національної системи освіти й зберегти її престиж – принаймні у масштабі регіонального ринку освітніх послуг. Таким стандартом і став ISO 21001:2018 «Освітні установи – системи менеджменту для освітніх установ – вимоги з настановою щодо впровадження» [16, р. 3–18] (рис. 2).

Хвилі арабських кольорових революцій («Арабська Весна») та їхні наслідки спричинили масову міграцію мусульман із зон конфліктів до Європи та сусідніх мирних країн, серед яких Україна традиційно відіграє роль своєрідного буфера – перехрестя релігій та культур, де мігранти знаходять тимчасовий та/або постійний притулок. Проте мігранти з країн Близького Сходу не завжди мають на меті розпочати мирне життя на новому місці: часто серед них можна зустріти активістів та симпатиків певних радикальних релігійно-ідеологічних течій та політичних партій [9, с. 3–5], діяльність яких офіційно визнана терористичною і заборонена національним та міжнародним законодавством.

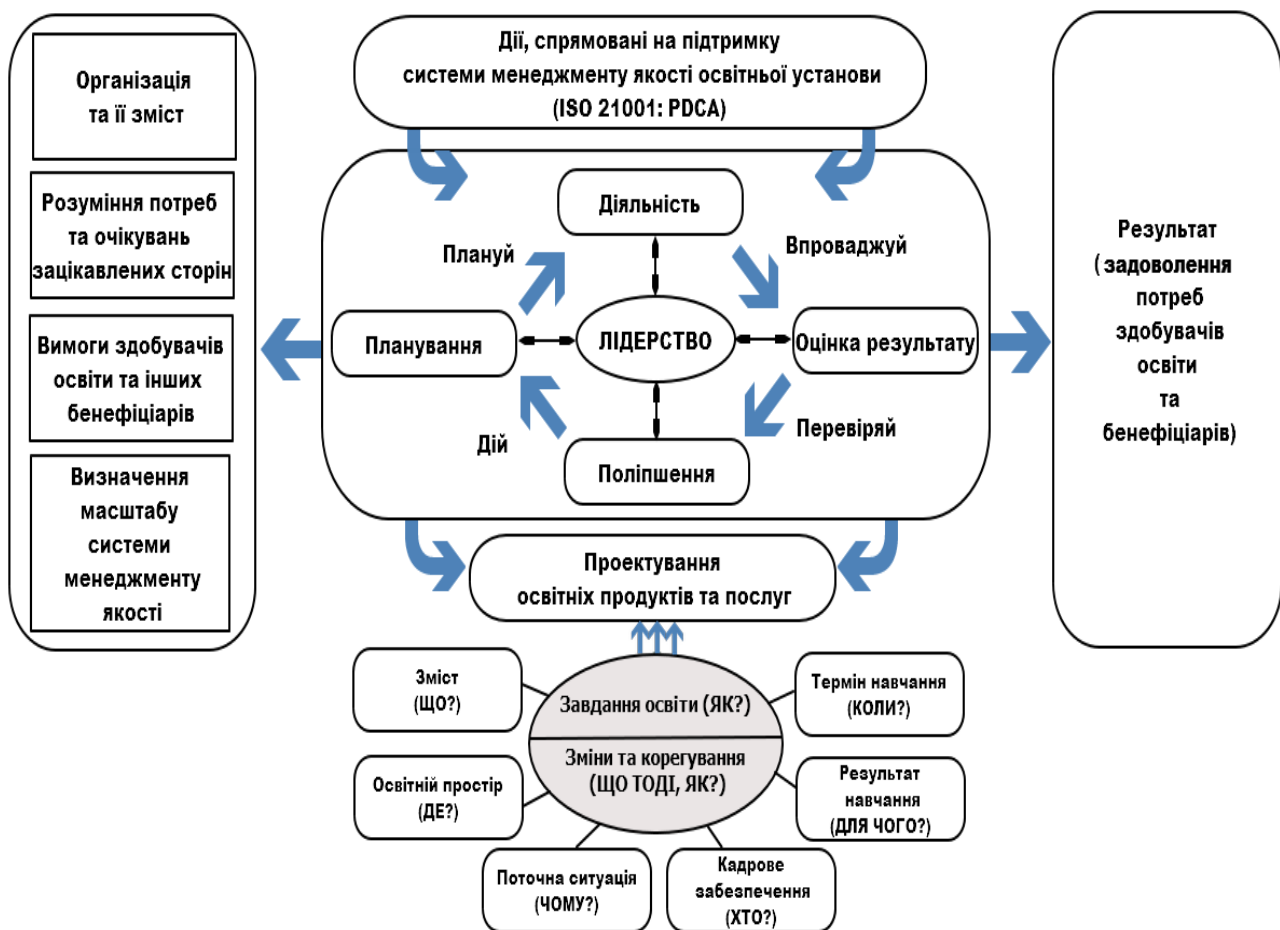


Рис. 2. Структура та філософія стандарту ISO 21001:2018

Зазвичай цільовою аудиторією радикальних течій є освічена маргінальна молодь із низьким рівнем статків, а головною метою – залучення шляхом матеріального заохочення, релігійно-психологічна «обробка» не-офітів для участі у ролі волонтерів у військових діях (скоєнні терактів) у Сирії, Іраку та інших країнах Близького Сходу і його межами [15, с. 34–35]. Незважаючи на вжиті міжнародною спільнотою заходи із запобігання поширення тероризму та релігійного екстремізму, вони не забороняють цим організаціям працювати підпільно та/або маскуватися під благодійні фонди, просвітницькі та культурні осередки, щоб продовжувати свою діяльність із поширення конфліктів між мусульманами та представниками інших конфесій [1, с. 414–416]. Часто інтолерантність є результатом копіткої роботи інтелектуалів, спрямованої на емоційну мобілізацію шляхом поширення риторики ненависті, підкріпленої раціональними аргументами, для різних форм нетерпимості, у тому числі – насильства.

Соціально-психологічний та педагогічний контексти толерантності сьогодні набули актуальності через зростання обсягів експорту освітніх послуг та їхню інтернаціоналізацію, що потребує оптимізації механізмів соціокультурної адаптації та психологічного супроводу. Соціокультурна адаптація – досягнення соціальної й психологічної інтеграції зі ще однією

культурою без втрати надбань власної [14, р. 478–481]. На підставі аналізу наукових праць, присвячених питанням адаптації іноземних студентів, було виявлено такі суб'єктивні чинники, які ускладнюють процес їхньої соціокультурної інтеграції (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Негативні чинники,
що ускладнюють соціокультурну адаптацію**

№ з/п	Чинник	Характеристика
1	2	3
1	Культурний багаж – етнічно сформоване ставлення до іншої культури та її носіїв	Буденна свідомість оцінює чужі звичаї, моральні норми, форми поведінки з погляду традицій та моралі певної етнічної спільноти, тому стереотипи поведінки, засвоєні в рідній культурі, можуть стати неефективними в новому соціокультурному середовищі.
2	Адаптивний потенціал особистості	Сукупність соціально-психологічних характеристик іноземних громадян (адаптантів) залежить від багатьох факторів, тому має специфічні особливості та широкий спектр варіацій.
3	Культурний шок – стан гострої тривоги адаптанта через незнайомі норми і соціальні сигнали	Постійне хвилювання через якість їжі, питної води, чистоту посуду, постільної білизни, страх перед фізичним контактом з іншими людьми, загальна тривожність, роздратованість, невпевненість у собі, зловживання алкоголем та наркотиками, психосоматичні розлади, депресії, спроби самогубства. У стані «культурного шоку» особистість відчуває втрату контролю над ситуацією, власну некомпетентність, втрату очікувань, що може супроводжуватися спалахами гніву, агресивності та ворожості до представників країни, у якій перебуває [18, р. 178–179].

Процес адаптації до нової культури відбувається згідно з U-подібною кривою – залежно від параметрів часу, рівнів пристосування, адаптації та благополуччя того, хто тимчасово перебуває в іншій країні [17, р. 46–47]. Тобто мігранти під час адаптації до нової культури проходять три фази: першу характеризують ентузіазмом і підвищеним настроєм; другу – фрустрацією, депресією та відчуттям зняковілості (власне, сам «культурний шок»); у третій фазі ці відчуття переходять у впевненість та задоволення. Таким чином, культурний шок виникає перш за все в емоційній сфері особистості, проте найважливішу роль відіграють і такі соціальні чинники, як непристосованість та неприйняття нових звичаїв, стилю поведінки й спілкування. Тому ми провели дослідження толерантності, використавши

такі методики: діагностика загальної комунікативної толерантності (В. В. Бойко), експрес-тест «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова), визначення типу етнічної ідентичності (варіант Г. У. Солдатової та С. В. Рижової) та соціокультурної ідентичності (ОСКІ); шкала соціальної дистанції (варіант Л. Г. Почебут); визначення життєвих цінностей MUST-TEST (П. М. Іванов, Є. Ф. Колобова). У дослідженні взяли участь 124 особи у віці від 17 до 72 років, які належать до різних етнічних та соціально-культурних груп (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл вибіркової сукупності
за категоріями опитаних респондентів**

№ з/п	Категорія	Чоловіків		Жінок		Разом	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Науково-педагогічні працівники	2	1,612	9	7,254	11	8,866
2	Бібліотекарі НТБ НТУ «ХП»	1	0,806	14	11,288	15	12,094
3	Здобувачі вищої освіти НТУ «ХП»	6	4,836	1	0,806	7	5,642
4	Українські студенти НТУ «ХП»	34	27,456	28	22,568	62	50,024
5	Іноземні студенти ЗВО м. Харкова	3	2,418	2	1,612	5	4,03
6	Відвідувачі мусульманських духовно-культурних осередків	6	4,836	18	14,508	24	19,344
Разом		52	41,964	72	58,036	124	100

Усі 124 респонденти, з яких 62 особи (науково-педагогічні працівники, бібліотекарі, іноземні студенти й аспіранти та відвідувачі мусульманських духовно-культурних осередків, які за родом діяльності демонструють досвід міжкультурного спілкування) склали контрольну групу. 62 особи – українські студенти молодших курсів НТУ «ХП», котрі прослухали загальний курс «Психологія», де розглядалися питання міжкультурної комунікації – становлять експериментальну групу. Робочими гіпотезами нашого констатувального експерименту стали твердження:

1) між психологічними аспектами толерантності представників контрольної та експериментальної груп не спостерігатиметься значних відмінностей, оскільки соціокультурний простір України сам по собі має невичерпний інтегровальний потенціал. Через це респонденти, чия діяльність належить до типу професій «людина-людина» [8, с. 247–249], які задіяні у міжкультурному спілкуванні, продемонструють той самий рівень прояву толерантності, що й студенти, на яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив;

2) показники толерантності особистості респондентів контрольної та експериментальної груп мають відмінності, що пов'язано з різноманіттям факторів соціального середовища, які можуть сприяти успішній адаптації іноземців до українського соціокультурного простору або, навпаки, – ініціювати відсторонення (автаркію) та прояви інтолерантності як наслідок пережитого негативного досвіду спілкування з представниками певних етнічних чи соціальних груп. Також розвитку інтолерантності сприяють розповсюджені у маргінальній свідомості негативні стереотипи та деструктивний вплив на людину з боку реакційних політичних чи релігійних рухів [12, с. 327].

У процесі міжкультурної комунікації усі її учасники проходять стадії культурного шоку [13, р. 14–21]. Крім адаптаційних труднощів, спільних для іноземців незалежно від країни їхнього перебування, також у них часто виникають проблеми, зумовлені унікальністю соціуму, до якого вони потрапили. Серед об'єктивних факторів, що ускладнюють процес адаптації іноземців, можна виділити: культурну гетерогенність українського суспільства (Україна є історично сформованою багатонаціональною державою на перехресті європейської й азійської цивілізацій, через що її регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості); амбівалентне ставлення до представників інших країн та культур (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Характеристика стадій культурного шоку
за П. С. Адлером**

№ з/п	Стадія	Сприйняття	Емоційний стан	Поведінка	Інтерпретація
1	2	3	4	5	6
1	Контакт	Культурні відмінності інтригують	Збудження, ейфорія, хвилювання, грайливість	Здивування, інтерес, захоплення	Людина обмежується власною культурою. Різниця між культурами та їхні спільні риси забезпечують основу для подальших спроб стабілізації статусу, соціальної ролі та культурної ідентичності
2	Дезінтеграція	Культурні відмінності сприймаються як негативні	Збентеження, апатія, дезорієнтація, самотність	Депресія	Відмінності культур починають тиснути. Людина відчуває втрату культурної підтримки та нерозуміння нових культурних правил

1	2	3	4	5	6
3	Реінтеграція	Культурні відмінності не сприймаються	Гнів, нервозність, тривозність, хвилювання, фрустрація	Бунт, підозрілість, відторгнення, ворожість, упертість	Пізнання іншої культури приводить до розуміння наявності спільних та відмінних рис. Відмінні риси часто вигадуються. Девіантна поведінка як форма самоствердження й підвищення самооцінки
4	Автономія	Культурні відмінності й спільні риси фіксуються у свідомості	Впевненість у собі, розслаблення	Впевненість, контроль, незалежність, довіра	Людина стає соціально і лінгвістично спроможною діяти та вірити у можливість набувати новий досвід
5	Незалежність	Відмінні і спільні риси культур стають цінними та значущими	Довіра, гумор, любов	Творчість	Соціальні, психологічні та культурні відмінності сприймаються із задоволенням

Однією із заporук успішного навчання є навички толерантно ставитися до відмінностей оточення, тому вже на початковому етапі навчання здобувачі вищої освіти отримують базові знання з психології: студенти вивчають курс «Психологія», а аспіранти складають обов'язкові заліки з педагогіки та психології. Для діагностики загального рівня толерантності українських та іноземних студентів ми використали методику діагностики загальної комунікативної толерантності та експрес-опитувальник «Індекс толерантності». Порівняльний аналіз середніх величин прояву толерантності за цими методами дозволив встановити, що за приблизно однакового середнього рівня показників більш толерантними у соціальному плані є іноземні студенти.

Іншим цікавим аспектом, який нам вдалося виявити, є етнічна самоідентичність респондентів. Зокрема, за умови, що всі українські студенти закінчили середню школу в Україні, а також мають українське громадянство, багато хто з респондентів (20,27 %) не змогли (або не погодилися через певні міркування) визначитися щодо їхньої етнічної приналежності, в той час коли лише 15,38 % іноземних студентів мали ці труднощі. Переважна більшість аудиторії іноземців (58,33 %) продемонструвала високий рівень етнічної ідентичності відносно середнього значення норми, тоді як лише 40,32 % українських студентів мають позитивну етнічну ідентичність. Також встановлено поширені прояви етніцизму серед українсь-

ких студентів (46,74 %), що виражається у виході за межі власної етно-соціальної групи з метою пошуку стійких соціально-психологічних ніш за іншими критеріями, ніж етнічна приналежність.

Особи з космополітичним типом етнічної ідентичності (незначний ступінь прив'язки до певного регіону чи території, мотивація досягти успіху у житті, отримати якісну вищу освіту, а також покращити своє матеріальне становище, розвинувши особистісний та інтелектуальний потенціали) превалюють переважно серед іноземних студентів, які є політичними чи вимушеними біженцями. Зазвичай вони у процесі спілкування намагаються уникати прямих відповідей на питання про їхню етнічну приналежність, не висловлюють гострої критики будь-якого суб'єкта (політичного діяча, лідера, соціального інституту тощо) чи соціально-культурного явища, демонструючи високий рівень толерантності. Проте така поведінка – не щира, а лише вимушений засіб психологічного захисту.

У іноземних студентів, крім одного респондента, такі типи етнічної ідентичності, як етноізоляціонізм і етнофанатизм, не встановлені, що свідчить про відсутність у них переконань на кшталт націократії [10], ксенофобії та відмови від визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини і виправдання будь-яких жертв у боротьбі за добробут власного народу. Втім саме іноземні студенти прагнуть скоротити соціальну дистанцію у спілкуванні з найближчим оточенням, оскільки саме це прискорює їхню адаптацію до соціально-психологічного середовища освітнього закладу, сприяючи комфортній інтеграції до українського соціуму. Ця стратегія поведінки також допомагає іноземним студентам та представникам діаспор оптимально використовувати свій час для швидшого досягнення визначених життєвих цілей (рис. 3).

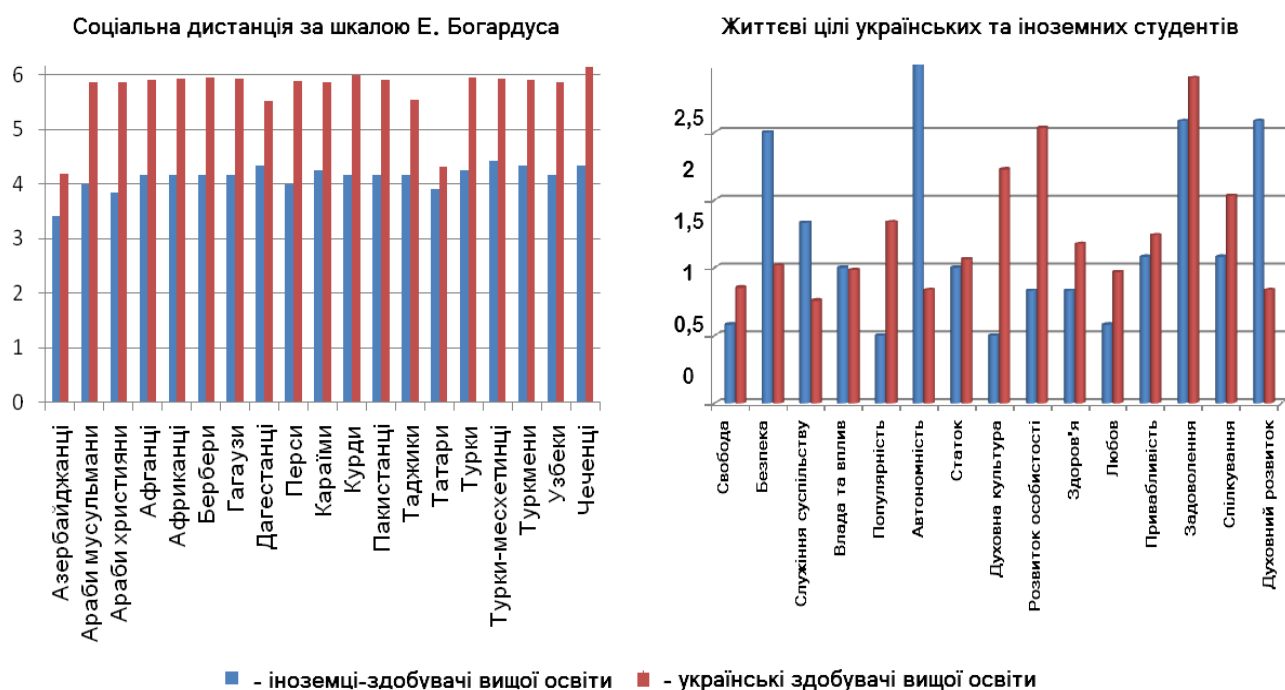


Рис. 3. Порівняння аспектів толерантності здобувачів вищої освіти

Науково-педагогічні працівники (викладачі, асистенти), а також допоміжний персонал та бібліотекарі ЗВО виступають сьогодні провідниками толерантності у суспільство. Із цього приводу цікавим буде порівняти отримані нами результати дослідження, зокрема – життєві цілі та соціально-демографічні фактори, тісно пов'язані з рівнем розвитку толерантності у тієї чи іншої особистості. Наша група науково-педагогічних працівників включає у себе 11 викладачів та 15 бібліотекарів, середній вік яких складає 41,8 років, найстаршому представнику групи – 55 років, а наймолодшому – 24. За показником «рідна мова» респонденти визначили: 50 % – російська мова, 38 % – українська мова, і лише 3 представники групи визначили як рідну мову українську та російську. Етнічну приналежність більшість респондентів визначили як «слов'яни» (50 %), демонструючи високий рівень толерантності та прагнення інкорпоруватися до ширшого символічного соціокультурного простору, ніж той, у який вони інтегровані.

Аналіз фахових компетентностей працівників ЗВО засвідчив, що на формування та розвиток рівня їхньої толерантності безпосередньо впливають обрані ними життєві цінності. Зокрема, найбільшою вагою життєвою цінністю освітян є прагнення працювати на благо суспільства («служіння») та до розвитку особистості й спілкування. Проте толерантність не притаманна людині від народження – і може ніколи не проявитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована, тому особистість викладача виступає провідником толерантності в суспільство.

Часто міграція представників інших культур на територію нашої країни викликає в деяких співвітчизників занепокоєння та страх перед можливим обмеженням їхньої «національної гідності». Відтінки цього побоювання різні: від індиферентності до агресії, від холодної байдужості до виявів ксенофобії. Все це – прояви гіперболізованої захисної реакції на реальні або уявні загрози з боку представників інших культур та/або етнічних груп, що свідчить про відсутність практичних навичок міжкультурного спілкування [11, с. 41].

Із метою розбудови інклюзивного соціально-психологічного простору та формування навичок толерантного спілкування у всіх учасників освітнього процесу 24 листопада 2017 року на базі НТБ НТУ «ХП» у тісній співпраці з кафедрою ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування», філософії й історії України ХНТУ СГ імені Петра Василенка було засновано мовний клуб «Діалог». Формат створеного мовного клубу дозволив залучити до процесу соціокультурної адаптації здобувачів вищої освіти, професорсько-викладацький склад та допоміжний персонал університету, а також привернув увагу шкільних вчителів та представників діаспор міста Харкова, таким чином ставши ще й профорієнтаційним майданчиком та осередком неформальної освіти.

Діяльність у форматі «Діалогу» дозволяє оперативно отримувати та аналізувати актуальну інформацію щодо потреб та задоволеності результатами навчання здобувачів вищої освіти, що, у свою чергу, сприяє підвищенню якості надання освітніх послуг та рівня толерантності студентів, а також розвитку у них навичок конструктивної поведінки у ситуації міжкультурного спілкування. Практичне використання здобутих під час навчання знань і навичок міжкультурної (у більшості випадків – інтеркультурної) комунікації та толерантного ставлення до оточуючих, які належать до іншої культури чи певної етнічної групи, є важливими умовами для адаптації особистості у соціально-культурному просторі суспільства, а також для існування інституту держави та гармонійного розвитку всієї світової спільноти в цілому.

Отримані результати дослідження засвідчили достовірність другої робочої гіпотези: «культурний багаж» і соціально-психологічні характеристики освітнього простору ЗВО, куди потрапляє іноземець, визначають успішність його/її соціокультурної адаптації. Негативними чинниками у цьому процесі виступають маргінальні стереотипи, а також той негативний вплив (радикальні релігійно-політичні погляди, протиправні дії), під який потрапляють іноземці, які не отримали в університеті правової, соціально-психологічної підтримки чи можливості реалізації свого культурно-творчого потенціалу.

Література

1. Альтман И. А. Антисемитизм: концептуальная ненависть: сборник, посвященный Симону Визенталю / И. А. Альтман Ш. Самуэльс, М. М. Вейцман. – Москва : Центр и Фонд «Холокост», 2009. – 456 с.
2. Бондарев А. Декілька історій про мусульманську спільноту дореволюційного Харкова [Електронний ресурс] / А. Бондарев // Інформаційний портал «Накипело». – Режим доступу : <https://nakipelo.ua/neskolko-istorij-omusulmanskoj-obshhine-dorevoljutsionnogo-harkova>
3. Ганкевич В. Ю. Крымскотатарское медресе: курс лекций / В. Ю. Ганкевич. – Симферополь : Доля, 2001. – 76 с.
4. Ганкевич В. Ю. На службе правде и просвещению // В. Ю. Ганкевич. – Симферополь : Доля, 2000. – 324 с.
5. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина / И. Гаспринский. – Симферополь : Спиро, 1881. – 45 с.
6. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995. – 12 с.
7. Злочини на підґрунті ненависті в Україні. Серпень 2013 р. – грудень 2014 р. / упоряд. В. М. Бацунов ; ГО «Харківська правозахисна група». – Х. : Права Людини, 2014. – 500 с.

8. Климов Е. А. Формирование психологических знаний о труде и трудящемся / Е. А. Климов, О. Г Носкова ; отв. ред. В. А. Кольцова. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – 270 с.
9. Предостережение от трех заблудших течений / Духовное управление мусульман Украины. Сер. : Будьте осторожны! – К. : Аль-Иршад, 2009. – 24 с.
10. Сціборський М. Націократія [Електронний ресурс] / М. Сціборський // Портал Українське життя в Севастополі : портал. – Режим доступу : <http://ukrlife.org/main/evshan/natiocracy.html>.
11. Тарасюк Л. С. Проблема культури толерантності в сучасному суспільстві / Л. С. Тарасюк // Гуманістичний часопис. – 2013. – Вип. 1. – С. 39–44.
12. Фесенко Н. Ф. Особенности личности, вовлеченной в экстремистские организации в контексте психологического здоровья / Н. Ф. Фесенко, Г. А. Садвакасова // Вестник интегральной психологии. – 2013. – Вып. 11. – С. 327–328.
13. Adler P. S. Not Transnational Experience: an Alternative View of Culture Shock / P. S. Adler // Journal of Humanistic Psychology. – 1975. – Vol. 15, № 4. – P. 13–23.
14. Friedman T. L. The world is flat 3.0: A brief history of the twenty-first century / T. L. Friedman. – New York : Picador, 2007. – 672 p.
15. Garrnyk L. Work with contingent of foreign Muslim students / L. Garrnyk, J. Mokh, M. Yaghi // Актуальні питання освіти та науки : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, 10–11 листопада 2015 року : зб. наук. ст. / Національна академія Національної гвардії України. – К., 2015. – С. 33–38.
16. ISO 21001:2018 Educational organizations – Management systems for educational organizations – Requirements with guidance for use. – Geneva, 2018. – 63 p. (International Organization for Standardization).
17. Lysgaard S. Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visited the United States / S. Lysgaard // International Social Science Bulletin. – 1955. – Vol. 7. – P. 45–55.
18. Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new culture environment / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.
19. Thomas M. S. The global resurgence of religion and the transformation of international relations: The struggle for the soul of the twenty-first Century / M. S. Thomas. – New York : Palgrave Macmillan, 2009. – 300 p.

*Е. В. Копылова
elene_k@i.ua
О. Н. Тростинская
okasana@ua.fm*

Дистанционное обучение в языковой подготовке иностраннных студентов-экономистов

Рассматриваются возможности использования элементов дистанционного обучения в преподавании русского языка иностранным студентам экономических специальностей на примере разработанного дистанционного курса «Иностранный язык» (учебно-профессиональная сфера коммуникативного подключения). Отмечается роль языка обучения в формировании профессиональной компетенции иностранных студентов. Описываются структура и содержание дистанционного курса. Сделан вывод об эффективности использования смешанного обучения на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранные студенты, русский язык как иностранный, смешанное обучение, экономический профиль обучения.

*О. V. Kopylova
elene_k@i.ua
О. М. Trostynska
okasana@ua.fm*

Distance learning in foreign students' language studying

The article considers the possibilities of using the elements of distance learning for teaching Russian to foreign students of economic specialties by the example of the developed distance course “Foreign Language” (educational and professional sphere of communicative connection). In order to develop professional competence, the role of the language which is used for foreign students’ instruction is emphasized. The structure and content of the distance course are described. The conclusion is made about the effectiveness of using mixed learning at lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: mixed learning, distance learning, economic educational profile, foreign students, Russian as a foreign language.

Растущая роль интерактивного обучения в контексте технологических инноваций мировой системы образования требует трансформации украин-

ского образовательного пространства. Информатизация учебного процесса, в том числе – внедрение дистанционной формы обучения, является одним из путей модернизации образования Украины в свете глобализации и интенсификации развития информационных технологий.

Необходимость формирования у студентов умений учиться самостоятельно, ориентироваться в постоянно увеличивающемся информационном потоке, отбирать информацию в соответствии с потребностями будущей профессии требует создания эффективной системы обучения с опорой на информационные технологии, что является приоритетной задачей всех уровней образования. В связи с этим особенно актуальными становятся современные педагогические технологии электронного и дистанционного обучения, призванные реализовать личностно-ориентированный подход к подготовке специалистов и направленные на индивидуальное развитие учащихся. Наиболее важными проблемами внедрения инновационных форм обучения являются выбор оптимального соотношения элементов традиционной образовательной системы, современных педагогических инноваций и инструментария информационно-коммуникационных технологий, информационно-методическое обеспечение дистанционного обучения, а также особенности его применения на различных образовательных уровнях.

Рассмотрим использование в языковом обучении иностранных студентов элементов дистанционного обучения на примере разработанного дистанционного курса «Иностранный язык» (учебно-профессиональная сфера коммуникативного подключения) для иностранных студентов 1 курса экономических специальностей.

Дистанционное обучение как форма организации учебного процесса широко освещается в работах как зарубежных (М. Ален, Дж. Боат, В. Быков, В. Жулкевский, С. Калашникова, С. Кудрявцева, Е. Полат, К. Смит, П. Стефаненко, В. Тихомиров, А. Хуторской и др.), так и отечественных исследователей (А. Анисимов, В. Левчук, В. Олейник, В. Кухаренко, А. Рыбалко, Н. Сиротенко, Б. Шуневич и др.). Проблемы дистанционного обучения иностранному языку, в том числе – русскому как иностранному, исследовали Е. Азимов, А. Богомолов, М. Бухаркина, Н. Гальскова, Г. Кедрова и др. Следует отметить, что многие авторы отождествляют дистанционное обучение с электронным (А. Артыкбаева, Т. Андерсон, А. Андреев, Д. Гаррисон, Н. Дубова, Д. Моррисон, М. Роземберг, А. Соловьев и др.). Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой электронным считается обучение, основанное на применении учебных информационных ресурсов в электронных (цифровых) форматах, а дистанционное обучение рассматривается как вариант электронного обучения, которое не содержит элементов традиционного обучения в части организации учебного процесса и взаимодействии его субъектов с образовательными ресурсами и между собой [5].

В ряду *традиционное – электронное – дистанционное обучение* в последнее время особую роль приобретает смешанное обучение как более продуктивная модель организации учебного процесса, которая использует преимущества дистанционного обучения и компенсирует его недостатки. Под понятием «смешанное обучение» понимают учебный процесс, основанный на применении различных методов обучения (аудиторного обучения, асинхронного и синхронного дистанционного). Такой учебный процесс предполагает не только обучение посредством компьютера, но и взаимодействие студента с преподавателем в активных очной и дистанционной формах.

Особенности использования смешанного обучения в системе образования, в том числе – в процессе преподавания иностранного языка, рассматривали в своих работах К. Бугайчук, Ю. Капустин, Д. Кларк, В. Кухаренко, А. Рафальская, И. Семенова, Я. Сикора, А. Соловьев, Б. Стариченко, Е. Тихомирова, В. Фанди и др.

Мы использовали такую технологию в обучении русскому языку иностранных студентов 1 курса экономических специальностей в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык».

В языковой подготовке иностранных студентов нефилологического профиля обучения (в том числе и экономических специальностей) ведущей является учебно-профессиональная сфера коммуникативного подключения. Язык для таких студентов – это средство получения специальности, образовательная дисциплина, с помощью которой осуществляется овладение знаниями по экономике. Язык обучения предоставляет лингвистические средства решения актуальных для учащихся в учебно-профессиональной сфере общения коммуникативных задач.

Содержание языкового обучения иностранных студентов, для которых изучаемый язык является средством получения специальности, должно ориентироваться на коммуникативные потребности данного контингента учащихся на каждом этапе обучения, например для студентов первого курса такие потребности реализуются в получении языковых знаний и формировании речевых умений и навыков, необходимых и достаточных для усвоения профильных дисциплин первого курса, в рамках которых закладываются основы профессиональной компетенции будущих экономистов. Поскольку одной из таких дисциплин для студентов-экономистов на первом курсе является «Экономическая теория» (микроэкономика и макроэкономика), содержание этой дисциплины определяет тематику текстового материала курса «Иностранный язык» для иностранных студентов первого года обучения [2]. Мы считаем, что ведущей единицей обучения на данном этапе является текст, поскольку именно текст выступает основой для формирования речевых навыков и является источником актуальной информации по специальности, мотивирующей речевую деятельность студентов.

Следует отметить высокую заинтересованность иностранных студентов в изучении курса «Иностранный язык», поскольку в нем они видят средство для овладения учебными дисциплинами в рамках выбранной специальности.

Использование дополнительных интерактивных ресурсов обучения, доступ к которым открывается в системе Moodle, позволяет интенсифицировать учебный процесс и способствует формированию профессиональной компетенции иностранных студентов-экономистов. Использование элементов дистанционного обучения, построенных в системе Moodle, направлено на эффективную организацию процесса языковой подготовки студентов-иностранцев, реализацию индивидуального подхода в процессе обучения, активизацию познавательной деятельности студентов и привлечение их к самостоятельной работе.

При разработке дистанционного курса «Иностранный язык» (учебно-профессиональная сфера коммуникативного подключения) для иностранных студентов 1 курса экономических специальностей были использованы стандартные элементы, соответствующие требованиям создания дистанционного курса [1]. Структура курса содержит тематический план практических занятий с распределением времени на аудиторные занятия и самостоятельную работу. В сценарии курса отражены виды учебной деятельности (практическое занятие, практическое задание, тест) и сроки их выполнения. Курс включает 4 практических занятия по темам учебно-профессиональной сферы коммуникативного подключения, определенных рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» для данного этапа обучения: «Товарное производство, товар и его свойства. Развитие форм стоимости и возникновение денег», «Рынок, спрос и предложение в рыночной экономике», «Сущность международных отношений и понятие мирового хозяйства», «Международное разделение факторов производства», 4 практических задачи, 4 теста текущего контроля, итоговый тест и зачетное задание, заканчивается курс зачетом в очной форме во время сессии. Материалы практических занятий, практические задания, методическое обеспечение, вопросы для самоконтроля размещены на страницах сайта курса в соответствии с его структурой. Каждое практическое занятие содержит перечень вопросов для самоконтроля, которые студентам необходимо проработать самостоятельно. Выполненные практические задания студенты должны отправить на проверку преподавателю в течение 7 дней после получения задания. Ответ с оценкой и комментариями студенты получают не позже 5 дней после последней отправки задания.

К каждой теме курса прилагается электронная презентация, направленная на поддержание интереса студентов к изучаемой теме и облегчающая процесс восприятия новой информации. Для выяснения текущих вопросов по теоретическому материалу и практическим заданиям в курсе открыт постоянно действующий форум. В конце курса предусмотрена

онлайн-консультация с преподавателем в режиме «чат» или «видеоконференция» по подготовке к зачету. Для студентов, которые хотят повысить свою оценку, в конце курса открыт доступ к индивидуальному дополнительному заданию, которое нужно переслать на проверку преподавателю. Студентам, не выполнившим или не приславшим практическое задание к назначенному сроку, необходимо обратиться к преподавателю во время индивидуальной консультации. Индивидуальные консультации в режиме «чат» в течение семестра студенты получают еженедельно в определенное преподавателем время.

Использование смешанного обучения с элементами дистанционных технологий в учебном курсе «Иностранный язык» для иностранных студентов 1 курса экономического профиля открывает возможности реализации задач, ставящихся перед иностранными студентами в процессе получения знаний по специальности в учебно-профессиональной сфере коммуникативного подключения. Дистанционные технологии эффективно дополняют, развивают и расширяют традиционные формы занятий. С их помощью студенты имеют постоянный доступ к учебному материалу, а преподаватель может проводить тестирование знаний, консультации, осуществлять обмен материалами и заданиями. Преимущества использования дистанционного обучения в качестве поддержки традиционных занятий очевидны, так как благодаря им преподаватель может динамично переключать студентов с фронтальной работы на индивидуальную, используя материалы различных электронных ресурсов.

Литература

1. Вимоги до структури дистанційного курсу, затвержені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dist.karazin.ua/moodle/course>.

2. Копылова Е. В. Читаем тексты по экономике : учебное пособие для иностранных студентов / Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2011. – 124 с.

3. Кухаренко В. М. Змішане навчання. Вебінар [Електронний ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступу : <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>

4. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. – Х. : Міськдрук ; НТУ «ХП», 2016. – 284 с.

5. Стариченко Б. Е. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе / Б. Е. Стариченко // Образование и наука. – 2014. – № 9. – С. 51–68.

**Мовне втілення усного мовленнєвого жанру
«оцінювання роботи студента» як прояв
лінгвокомунікативної компетентності викладача
в контексті міжкультурної комунікації**

Розглянуто професійну лінгвокомунікативну компетентність викладача-мовника, який навчає студентів-нефілологів російської мови як іноземної на рівні А2. У центрі уваги – найбільш уживаний усний мовленнєвий жанр «оцінювання роботи студента» та його жанроутворювальне мовне втілення, репрезентоване лексичними засобами, які були зібрані під час опитування викладачів відносно відбору лексем для усного оцінювання аудиторної роботи інофонів та проаналізовані щодо їхньої відповідності контексту міжкультурної комунікації.

Ключові слова: адресант, адресат, акультурація, мовленнєвий жанр, успішність міжкультурної комунікації.

L. O. Kuplevatska
luboff@i.ua

**The linguistic realization of the oral speech genre
“students’ work assesment” as a manifestation
of the teacher’s linguistic and communicative competence
in the context of intercultural communication**

The article researches linguistic and communicative component of the professional competence of a teacher, who teaches Russian | English speaking students who are non-philologists on A2 level. In particular, the oral speech genre “students’ work assesment” as a stable statement is in the center of attention (according to M. Bahtin). One of the more frequent type of genres, which is used in the teacher’s monologues at the lessons is assessment (according to T. Shmeleyva is classification), and one of the genre elements of any speech genre – it’s personification, which is represented in our study by lexical means, used by the teacher for estimating inophones class work. The results of questioning the teachers concerning using of the oral lexical estimating means during the class work in the context of intercultural communication, have been fixed, systematized and analyzed by the author. 54 lexical units of positive and negative estimating of the student’s work in Russian, English as well as in mediator language and some lexemes in 7 languages, more useful in the groups, have been examined. Levels word of combination – sentence have been singled out and the analysis of efficiency of using of the certain lexemes at estimating inophones’ work considering their preparation to understand teacher’s

intensions and their conformity with the demands of intercultural communication have been also suggested. Lexemes, successfully chosen by the teachers, as well as lexemes, which don't promote efficiency of intercultural communication, complicate the process of training inophones, have been marked. Causes of unsuccessful using of the linguistic means analyzed and ways of increasing of estimating efficiency as a type of a statement have been named.

Keywords: addressee, address, acculturation, speech genre, successful intercultural communication.

Високий рівень дослідженості міжкультурної комунікації (далі – МК) різними науками та сучасна практика навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних (далі – УМІ/РМІ) формує потребу в серйозних наукових розробках на перетині МК та лінгвістики. Сучасне розуміння МК як *двостороннього* процесу, зумовленого рівнем сформованості міжкультурної компетенції учасників комунікації, вимагає уваги вчених до лінгвокомунікативних компетентностей викладача-мовника як учасника такої комунікації. Увагу науковців до МК у своїй більшості спрямовано на вивчення особливостей участі у цьому процесі студента-інофона (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, Т. Медведкіна, Л. Сторчак, О. Тепла, О. Тихоновський, Чень Чунься тощо). Зацікавленість в аналітичних спостереженнях компетентностей викладача виникає здебільшого під час підготовки майбутніх викладачів-мовників, які працюватимуть в умовах МК (О. Березовська, Н. Булава, Г. Ковальчук, І. Тригуб). Особливості мовлення викладача як ініціатора МК в умовах викладання мов потребують уваги вчених, детального вивчення, осмислення та описання, аналізу механізмів досягнення успішності такої комунікації в університетському освітньому просторі й запобігання проявів комунікативних невдач та комунікативного шоку (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, І. Стернін тощо). Оскільки викладач є і зразком, і організатором МК, і її *заручником* (С. Резникова, Г. Кисла), спрямуємо увагу цього дослідження на професійну компетентність викладача-мовника в контексті МК, що спирається на низку взаємопов'язаних та взаємозумовлених компетентностей, а саме: лінгвокомунікативну, соціокультурну, мовленнєво-біхевіоральну, вербальну, невербальну та паралінгвістичну, психологічну тощо. З усіх названих компетентностей виокремимо лінгвокомунікативну (далі – ЛКК), оскільки в системі професійної підготовки викладача-мовника для роботи в умовах МК саме така компетентність має бути базовою, такою, що організує та поєднує усі інші. ЛКК є проявом біхевіорального іміджу, в якому поєднуються вербальний, невербальний та паралінгвальний *складники мовленнєвої поведінки* викладача-мовника з розвиненими етикетними компетентностями. Освітній процес у групах іноземних студентів-нефілологів на заняттях із РМІ рівня А2 розглядатимемо як *міжособистісну комунікацію*, що ґрунтується на індивідуальному досвіді з МК її учасників. У центрі нашого

дослідження – міжособистісна комунікація на рівні «викладач – студент» у контексті МК. Під час вивчення міжкультурного спілкування загальним для дослідників є твердження про необхідність урахування національної ментальності, «національного характеру комунікантів, специфіки їхнього емоційного складу, національно-специфічних особливостей мислення», мовлення та мовленнєвої поведінки [7, с. 182]. Усі ці відмінності мають ураховуватися під час дослідження *міжособистісної* МК у межах аудиторного заняття, оскільки в кожній країні спілкування викладача зі студентами має національно-культурну специфіку, що призводить до різних інтерференційних явищ в іншомовному освітньому просторі.

Отже, у цій роботі ми досліджуватимемо лінгвокомунікативну компетентність викладача, який працює в поліетнічній групі студентів з англійською мовою навчання, які володіють РМІ на рівні А2. Під дослідженням ЛКК розуміємо аналіз відбору та вживання викладачами-мовниками лексичних засобів для усного оцінювання (позитивного та негативного) аудиторної роботи студента-інофона під час аудиторного заняття з РМІ в середній (до 10 осіб) або малій (5 і менше осіб) групі.

Інакше кажучи, досліджується практична лексична наповненість (*мовне втілення*, за М. Бахтіним) [1, с. 159] усного мовленнєвого жанру оцінювання роботи студента під час аудиторного заняття. Етнічні соціально-релігійні упередження студентів-іноземців щодо жінки-викладача, негативне ставлення до інших студентів, представників різних етносів, інших, відмінних від рідної, культур відбуваються за умов відсутності досвіду міжкультурного, міжмовного спілкування комунікантів, їхньої впевненості в негативності всього інакшого – ось основи проблем міжкультурного аудиторного спілкування. Така атмосфера у навчальній групі стає передумовою культурного шоку, перешкоджає освітньому процесу, стає на заваді акультурації іноземних студентів до умов університетського навчання. Запорукою вирішення таких проблем мають бути професійні компетентності викладача, серед яких організувальною є лінгвокомунікативна.

Проаналізуймо усні мовленнєві комунікативні дії викладача-мовника в сучасному освітньому процесі щодо відповідності вимогам МК, означмо можливі шляхи запобігання комунікативних невдач, розгляньмо професійну компетентність викладача-мовника свідомо виокремлювати лексичні засоби усного оцінювання аудиторної роботи інофонів на заняттях із РМІ рівня А2.

І теоретики, і практики викладання іноземних мов одноставно називають початковий етап навчання «найскладнішим», що пов'язано з періодом адаптації студентів до умов освітнього процесу, складним процесом акультурації, який відображено широко відомою «петлею Оберга» [8] – своєрідним графіком, що узагальнює динаміку пристосування іноземних студентів, незалежно від національності, до нових лінгвосоціокультурних умов країни навчання [2, с. 64].

Засновник теорії мовленнєвої комунікації Дж. Остін (40-ві роки ХХ століття), з якої виокремилося дослідження МК (50–60-ті роки), запропонував розглядати *слово як дію* в процесі мовленнєвого спілкування й виокремив елементарну, недискретну одиницю такого спілкування – мовленнєвий акт (далі – МА). Оксфордський учений назвав складники МА: суб'єкт мовленнєвої дії, мета, засіб її досягнення, інструмент, умови (переклад наш – Л. К.). Терміни теорії мовленнєвих актів, що активно вживаються сучасними дослідниками МК: «комунікативна невдача» та «комунікативний шок», запропоновані Дж. Остіном для означення неуспішної комунікативної дії [4]. Українські дослідники теорії мовної комунікації, які спираються на наукові твердження американського вченого, пропонують уживати терміни *адресант, автор, мовець* для означення «джерела повідомлення» та *адресат, слухач, читач, інтерпретатор* – на означення «кінцевого споживача повідомлення» [5, с. 40]. Усне оцінювання роботи студентів викладачем – обов'язковий елемент будь-якого уроку в будь-якій навчальній аудиторії, повторюваність цього висловлювання дозволяє говорити про його «сталий характер», у «постійній сфері вживання мови», тобто на аудиторному занятті. Наявність таких складників дозволяє застосувати до такого висловлювання термін, запропонований М. Бахтіним для аналізу мовлення: *мовленнєвий жанр* (далі – МЖ), під яким науковець пропонує розуміти «відносно сталий тип висловлювання», зумовлений «сферою вживання мови» [1, с. 159].

У ХХ столітті теорія мовленнєвих жанрів, заснована М. Бахтіним, розрослася до сучасної філологічної науки *генристики/герології*. Послідовниця вчення М. Бахтіна про мовленнєві жанри Т. Шмельова запропонувала модель описання МЖ і назвала її «анкетою мовленнєвого жанру», де зазначені жанроутворювальні ознаки, серед яких: *комунікативна мета* (для нашого об'єкта дослідження – це заохочення адресата до більш ефективного навчання, сприяння формуванню свідомого ставлення до засвоєння навчального матеріалу під час аудиторного заняття, підвищення мотивації й активізації роботи в аудиторії); *зміст події* (для нашого об'єкта дослідження – усне емоційно забарвлене індивідуалізоване оцінювання аудиторної роботи студента викладачем); *образ автора* (свідомо змодельований з урахуванням національних особливостей студентів-інофонів імідж викладача-мовника, що прагне навчити студента); *фактор комунікативного минулого* (вивчення конкретного, заданого викладачем навчального матеріалу); *фактор комунікативного майбутнього* (подальше застосування студентом-інофоном вивченого матеріалу у відповідній комунікативній ситуації); *мовне втілення* (мовні засоби, що наповнюють МЖ). Серед чотирьох виділених Т. Шмельовою типів МЖ: інформативний, етикетний, імперативний, – названо й *оцінювальний* (переклад наш – Л. К.), на який спрямовано увагу цього описання та аналізу [3]. Отже, у нашій статті викладача-мовника, який усно оцінює аудиторну роботу студента, означимо як *адресанта*,

мовника, а студента – як адресата, інтерпретатора. Згідно з І. Стерніним у нашому дослідженні розумітимемо вербальну комунікативну поведінку адресанта як «сукупність норм і традицій спілкування, пов'язаних із тематикою та особливостями організації спілкування у визначених комунікативних умовах» [6] (переклад наш – Л. К.). Означивши учасників комунікації та її форму, розгляньмо мовне втілення МЖ: зібрані матеріали опитування викладачів щодо усного вживання лексичних засобів позитивного та негативного оцінювання аудиторної роботи студента-інофона. Мовне втілення МЖ буде зумовлене професійними лінгвокомунікативними компетентностями адресанта, індивідуальними рисами його мовної особистості.

На кафедрі мовної підготовки 1 ННІМО Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна було проведено педагогічне спостереження щодо практичного усного мовного втілення заданого МЖ лексичними засобами оцінювання аудиторної роботи студентів на заняттях із РМІ рівня А2 у групах нефілологів з англійською мовою навчання. Завдання спостереження – зафіксувати, систематизувати й проаналізувати вживання викладачем-мовником лексичних засобів, що мають спонукати студентів-інофонів до більш активної та більш ефективної роботи на занятті, а також виокремити з них такі, що стають на заваді МК, перешкоджають досягненню мети навчання.

В опитуванні взяли участь 30 кваліфікованих викладачів із різних закладів освіти Харкова з досвідом роботи з інофонами від 5 до 45 років. Опитуваним було запропоновано назвати усні лексичні засоби, за допомогою яких оцінюється робота студентів-інофонів на заняттях із РМІ рівня А2 у малих та середніх групах. Опитування було непідготовленим, короткочасним, анонімним – це створювало об'єктивні умови для називання повсякденно вживаних лексичних засобів.

Адресанти назвали 54 лексичні одиниці на рівні «слово – словосполучення – речення» для усного позитивного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Найбільш уживаними виявилися нижченаведені лексеми.

На рівні слова:

«Молодець!» – 18 осіб; «Отлично!»; «Замечательно!» – було названо 16 викладачами; «Умница!/умничка!» – було вжито 10 особами.

Зрідка вживалися «Чудесно!»; «Превосходно!»; «Замечательно!» – до 5 осіб. Індивідуальними засобами виявилися: «Ура!»; «Гений!»; «Звездочка!»; «Нормально!»; «Прекрасно!»; «Правильно!»; «Супер!»; «Браво!»; «Класс!»; «Понятно!»; «Красиво!».

На рівні словосполучення: «Очень хорошо!» – 12 осіб. Індивідуальні: «Очень красиво!»; «Уже прогресс!»; «Творческий подход»; «Отличная работа!»; «Практически без ошибок!».

На рівні речення:

«Вы сегодня, как всегда, работали отлично!»; «Вы просто молодец!»; «Спасибо за вашу работу сегодня»; «Прекрасно, практически без ошибок».

Крім російської мови, пропонувалося вживання лексичних одиниць мови-посередника та рідної мови студентів: *момтааз* (арабс.) = молодець; *кадо* (франц.) = подарок. Англійською мовою: «*Perfect!*»; «*Super!*»; «*Brilliant!*»; «*Nice!*»; «*Very good!*»; «*Well done!*»; «*Excellent!*». Уживання таких лексичних одиниць сприяє ефективності позитивного оцінювання, оскільки адресат чує знайомі вирази й здатен реагувати відповідно до очікувань адресанта. Крім вищеназваних, було запропоновано лексичні одиниці, що, з одного боку, виявляють індивідуальність мови адресанта, а з іншого – переводять МА у площину приватного, особистісного спілкування. Це виводить його з офіційних соціальних рамок аудиторного навчання. Здебільшого йдеться про емоційно забарвлені засоби – такі, як «*Солнышко!*», «*Солнце моё!*», «*Золотые дети!*», «*Душа моя!*» й ціла низка анімалізмів, що позитивно сприймаються російськомовним адресатом й мають зовсім інше забарвлення в мовах адресатів-інтерпретаторів. Наприклад, «*Мышка*», «*Котик*» (із варіаціями «*Кися*», «*Кисяня*»); «*Зайчик*» (із варіаціями «*Зая*») тощо. Таке звернення-оцінювання адресантом із використанням різних пестливих лексичних засобів відображає характерне для більшості адресантів-жінок ставлення до адресата як до рідної дитини. Вибір пестливих мовленнєвих засобів звертання-оцінювання проявляє характерні риси української ментальності (М. Ніколаєнко), формує комунікативну «маску» *викладач – рідна мати*, що не завжди адекватно сприймається адресатом-інтерпретатором, відповідно до закладених адресантом інтенцій, і таким чином не лише не вирішує завдань МК, але й, навпаки, заважає їй, спричиняє комунікативну невдачу, призводить до комунікативного шоку. Вживання непродуманих адресантом пестливих лексичних засобів інколи може викликати в адресата-інтерпретатора навіть обурення.

Вдалим видається посилення адресанта на майбутню професію адресата або його мрію про майбутнє: «*Доктор! Доктор наук!*»; «*Будете президентом!*»; «*Скоро сможете меня подменить!*».

Цікавим і продуктивним видається мовне втілення МЖ оцінювання засобами, які поєднують позитивну оцінку з прищеплюванням адресату-інтерпретатору впевненості в собі, у своїх здібностях. Таке педагогічно продумане мовне втілення означеного жанру має великий ціннісний потенціал, ураховуючи шок акультурації, що переживає більшість іноземних студентів, виявляє емпатію як обов'язковий складник успішності будь-якої комунікації. Це такі вирази, як: «*Вы самые умные студенты!*»; «*Вы очень постарались!*»; «*Вы сегодня лучший студент!*»; «*Старайтесь, вы можете лучше!*»; «*Вы всё можете!*»; «*Вы сегодня замечательно поработали!*»; «*Именно этого я от вас ожидал(а)*»; «*С вашей головой Интернет не нужен!*» Ефективним видається й активне вживання лексеми «красивий», оскільки вік більшості адресатів, незважаючи на культурну належність, – саме той, коли найважливішою рисою молодої людини визнається зов-

нішня привабливість. Професійне уважне ставлення викладача до вікових особливостей інофона сприяє продуманому, підготовленому, і, як наслідок, ефективному позитивному оцінюванню, досягненню завдань МК. Це такі висловлювання, як: *«Вы самые трудолюбивые, умные, красивые!»*; *«Вы такие красивые, такие старательные!»*; *«Вы сегодня, как сама весна!»*. Така позитивна оцінка є виправданою навіть за умов, коли не зовсім відповідає дійсності. Молоді притаманна жага краси, незалежно від національної чи расової приналежності, незважаючи на те, що розуміння краси національно зумовлене.

Для мовного втілення негативного оцінювання було запропоновано значно меншу кількість лексичних одиниць. Частотність їхнього вживання є значно меншою: *«Плохо!»* назвали 6 викладачів; *«Очень плохо!»* – лише 5; найбільш категоричне *«Это никуда не годится!»* вживали всього 3 викладачі. Слід зауважити, що в усіх опитуваних викладачів кількість засобів позитивного оцінювання значно перебільшувала кількість негативного. Дехто з опитуваних написав: *«Намагаюсь не оцінювати негативно»*, інша викладачка, з найбільшим досвідом роботи, нехтуючи анонімністю, наголосила на свідомому утриманні від негативного оцінювання роботи студентів. Очевидно, що використання викладачами негативного оцінювання більш індивідуальне.

Крім вищенаведених, адресантами для негативного оцінювання були запропоновані такі лексичні засоби, як: *«Неправильно!»*; *«Что это?!»*; *«Безответственный!»*; *«Лентяй!»*; *«Ты же хочешь стать президентом!»*; *«Ты помнишь, что означает "бездельник"?»*, *«Катастрофа!»*. Видається, що перелік наведених лексичних засобів, уживаних адресантом, для більшості адресатів є незрозумілим. Запропонована адресантом інформація лишилася несприйнятою, оскільки адресант не урахував особливостей тезаурусу адресата, що зруйнувало МА, зумовило комунікативну невдачу. На превеликий жаль, більшість лексичних засобів, що використовуються для негативного оцінювання роботи студентів, не досягають мети, лишаються поза розумінням адресата. Це свідчить про недостатню увагу адресанта до відбору лексем, відсутність урахування знань адресата-інтерпретатора з лексики. Серед неуспішних спроб негативного оцінювання викладачем роботи інофона можна назвати творчу переробку адресантом-мовником прислів'їв, ідіом, приказок: *«Лень – это порок!»*; *«Что ты морозишь?»*; *«Пишешь, как курица лапой!»*; *«Это никуда не годится!»*; *«Что вы тут понаписывали»*; *«Кто не работает, тот не имеет зачёта!»*. Виділені лексеми потребують спеціальної семантизації, що забирає багато часу і створює додаткові комунікативні бар'єри, призводить до культурного шоку, руйнує відносини довіри між викладачем і студентом. Такі мовні втілення означеного МЖ ставлять під сумнів професійну ЛКК викладача. У разі як негативного, так і позитивного оцінювання роботи студента доцільним вважаємо поєднання

оцінювання з формуванням у адресата впевненості в собі, здатності здолати труднощі навчання. Це такі запропоновані викладачами фрази, як: *«Так нельзя! Не забывайте, что вы – будущие врачи!»*; *«Ещё немного – и будет хорошо!»*; *«Можете лучше!»*; *«Вы способны на большее!»*; *«Подумайте ещё раз!»* Слушним видається поєднання у висловлюванні протилежностей (антонімів) та продуманих протиставлень: *«Вы хороший человек, но плохой студент»*; *«Вы умный, но ленивый»*; *«Такая красивая голова – и не работает!»*. Як і у випадку позитивного оцінювання, крім російської мови, вживалися лексичні засоби мови-посередника та рідної мови адресата: *«тамбаль/тамбель (тюрк. = нероба)»*, *«хароб (перс.) = погано»*, *«ялта (туркм.) = нероба»*, *«косуль/кесуль (араб. египет. = нероба)»*, *«лаєн» (кит.) = лінивий»*. Використання таких засобів під час аудиторного заняття дозволяє зробити комунікацію «студент – викладач» зрозумілою лише для тих студентів, мовою яких відбувається оцінювання, а для інших студентів групи висловлювання лишається незрозумілим. Вживання адресантом оцінювання мовою адресата – перший крок назустріч двосторонній комунікації, що підвищує повагу до викладача, який здатен вивчити низку лексем із різних мов, і перетворює негативну оцінку на своєрідний «секрет», гру, що зрозуміла лише адресату та адресанту. Практика вживання таких лексем у поліетнічній групі свідчить про пом'якшувальний характер такого негативного оцінювання, за якого більшість студентів не розуміє спрямовану не на них інформацію.

Практичний досвід роботи зі студентами дозволяє знайти незвичайні засоби оцінювання аудиторної роботи студентів. Наприклад, ефективним видається вживання слова «студент» у значенні позитивного оцінювання і «не студент» – як негативного: *«Вот это – студент!»*; *«Вы ещё не студент!»*; *«Студент – это тот, кто учится для себя, а не для папы»*; *«Студент работает много»*; *«Когда же вы станете студентом?»* тощо. Практика такого мовного втілення МЖ оцінювання має виховне значення, сприяє формуванню свідомого ставлення до навчання у новому для іноземних студентів соціокультурному і мовному середовищах.

Отже, програма з будь-якої навчальної дисципліни містить у собі такий структурний елемент, як «шкала оцінювання», в якій документально підтверджено лексеми, що вживаються для оцінювання роботи студентів протягом семестру, навчального року. Це такі слова, як «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», – у разі застосування чотирирівневої шкали оцінювання, а також «зараховано»/«незараховано» – у випадку дворівневої. Аналіз, здійснений у цьому дослідженні, відображає лексеми, суб'єктивно обрані викладачами для повсякденного усного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Вибір зумовлений індивідуальною лінгвокомунікативною компетентністю викладача-мовника, професіоналізм якого полягає, перш за все, в умінні *відібрати* такі лексичні засоби мовного втілення мовленнєвого жанру оцінювання, які вирішуватимуть головне комунікативне

завдання: сприяти заохоченню адресата-інтерпретатора до зацікавленого й наполегливого навчання, спонукати до активного виконання завдань викладача як під час аудиторної, так і самостійної роботи. Досягнення студентом-інофоном успіхів у засвоєнні навчального матеріалу під час аудиторного заняття залежить від вимогливості викладача, його толерантності та емпатії, професійних компетентностей із МК, які враховують підготовленість іноземного студента до свідомого виконання завдань університетського освітнього спілкування. Запропоновані спостереження стануть у нагоді не лише викладачам-мовникам, але й викладачеві будь-якої дисципліни для інофонів, тобто всім, хто працює в умовах міжкультурної комунікації.

Подальші дослідження шляхів досягнення успішності міжкультурної комунікації на заняттях з УМІ/РМІ можуть бути спрямованими на аналіз усвідомленого *мовного втілення* інших усних і письмових активно вживаних мовленнєвих жанрів як викладачем-мовником, так і викладачем-предметником.

Література

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – М. : Русские словари, 1996. – С. 159–206.
2. Куплевацька Л. О. Особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів у вищих навчальних закладах України в контексті міжкультурної комунікації / Л. О. Куплевацька, Т. Є. Манівська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові досягнення. Досвід. Пошуки. – Х., 2016. – Вип. 29. – С. 55–69.
3. Лесть как манипулятивное средство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902>
4. Речевые жанры и направления их изучения. Виды речевых жанров. Анкета речевого жанра. Этикетные речевые жанры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://linguistics-konspect.org/?content=9264>
5. Семенюк О. А. Основні види комунікації. Основи теорії мовної комунікації : монографія / О. А. Семенюк, В. Ю. Парашук. – К. : Академ-видав, 2010. – С. 39–43.
6. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж : Грант, 2015. – 52 с.
7. Тепла О. М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови / О. М. Тепла // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. – К., 2010. – Вип. 12. – С. 179–182.
8. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments / R. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7.

Некоторые причины ошибок в лексической сочетаемости слов студентов-узбеков

Рассматриваются отклонения от действующих языковых норм, типичные как для устной, так и для письменной речи узбекских студентов. Описываются ошибки лексической сочетаемости, причины возникновения и основные приемы их предупреждения. Также приведены примеры тренировочных упражнений для выработки навыков лексической сочетаемости слов на занятиях по русскому языку в узбекской аудитории.

Ключевые слова: интерференция, лексическая сочетаемость, узбекские студенты, распространители.

Т. I. Kurilyuk
tatiana.kurilyuk@gmail.com

Some causes of errors in the lexical compatibility of words of Uzbek students

The article considers language norm deviations, typical for both oral and written speech of Uzbek students. Lexical compatibility errors, occurrence causes and basic methods of their prevention are described. Examples of training exercises to develop lexical compatibility skills in the Russian language classes for Uzbek students are also given in the article.

Keywords: interference, lexical compatibility, Uzbek students, distributors.

Овладение иностранным языком базируется на основе речевого опыта родного языка, что обуславливает необходимость сопоставления систем родного и изучаемого языков. Такой сравнительный анализ позволяет выявить однотипные черты обоих языков и применить уже приобретенные знания и умения в процессе изучения иностранного языка. Сравнение фактов одного языка с фактами другого происходит, прежде всего, для устранения возможного давления системы родного языка на усвоение изучаемого языка [3]. В лингвистике отклонения от системы норм одного языка под влиянием другого называется «интерференция» [3]. Студенты, даже при хорошем владении иностранным языком, зачастую допускают ошибки, причиной которых является межъязыковая интерференция. Данная интерференция почти всегда присутствует в речи лиц, владеющих двумя языками.

Обучение сочетаемости слов, являясь одной из частных проблем методики преподавания русского языка, представляет собой задачу, от решения которой в значительной мере зависит успешное решение общей проблемы обучения русскому языку.

Лексическая сочетаемость слова неотделима от его смысла. Лингвисты приходят к выводу, что абсолютно свободных словосочетаний не существует, но есть разные по возможности сочетаемости группы слов.

Д. Н. Шмелев определяет лексическую сочетаемость как «возможность употребления слов в определенных конструкциях» [5]. Именно в области лексической сочетаемости проявляется взаимодействие семантического, лексического и синтаксического. Данное взаимодействие заключается в обусловленности семантической структурой слова круга сочетающихся с ним слов и совокупности синтаксических распространителей, с помощью которых слово реализует свое значение. Лексическую сочетаемость можно назвать «способностью слова реализовать свою семантику в сочетаниях с разными лексико-семантическими группами слов».

Причины нарушения норм лексической сочетаемости могут быть самыми различными. Укажем основные.

Неправильный выбор слова, связанный с незнанием его лексического значения:

«Декада узбекской кухни будет проходить в ресторане с 1 по 5 сентября» (Дни узбекской кухни будут проходить...).

Нарушение границ лексической сочетаемости, т. е. способности слов соединяться друг с другом:

«Быть в поле внимания» (быть в поле зрения), «наращивать мастерство» (повышать мастерство), «бархатный период» (бархатный сезон).

Нарушение границ лексической сочетаемости приводит к контаминации – соединению двух правильных вариантов в третий, неправильный:

«Играть значение» (играть роль, иметь значение).

«Повысить кругозор» (расширить кругозор, повысить уровень знаний).

«Причинить удовольствие» (причинить горе, доставить удовольствие).

«Одержат первенство» (одержат победу, завоевать первенство).

«Предпринимать усилия» (прилагать усилия, предпринимать попытки) и т. д.

Отождествление однокоренных слов и неразличение оттенков значений однокоренных слов, вносимых приставкой: *«выступить в партию» (вступить в партию), «внести решающий удар» (нанести решающий удар), «прикрепить дружбу» (укрепить дружбу), «выдержать слово» (сдержать слово), «разрушить договор» (нарушить договор) и т. п.*

В основе учения акад. В. В. Виноградова о лексической сочетаемости лежит положение, что есть слова, имеющие единичную сочетаемость (*закадычный друг*), или ограниченные возможности сочетаемости (*черствый хлеб, черствый батон; черствый человек*), но нельзя сказать *«черствая конфета»*, *«черствый товарищ»*.

Правильность сочетаемости может быть нарушена, если говорящему неизвестны предметно-логическая сторона слова и круг его распространителей. Студенты, не зная значения управляющего слова, приписывают ему такие лексические связи, которые ему не свойственны. Например: «консультировать вопросы», «консультировать знание», «консультировать предмет».

Многозначные слова представляют особые трудности. Несовпадение объема значений слов и разница в сочетаемости глаголов в русском и узбекском языках служат причиной переноса студентами-узбеками на русский язык особенностей употребления данного слова в родном языке. Появляются ошибки типа: «сломал стекло» (вместо *разбил*), «взял зачет» (вместо *получил*), «мама мыла платье» (вместо *стирала*), «я стирала окно» (вместо *мыла*) и т. п.

В русском языке глаголы *мыть* и *стирать* имеют общее значение «очищать от грязи при помощи какой-либо жидкости, мылом или другими моющими средствами». Но круг именных распространителей у этих глаголов разный.

В русском языке четко различаются глаголы движения – в зависимости от того способа, каким это движение совершается: «он поехал домой» означает, что для этой цели использовалось какое-либо средство транспорта. Ошибки, вроде «останови машину, мы пришли домой!» (*приехали*), «сосед перешел в другой город» (вместо *переехал*), «отец приехал самолетом» (вместо *прилетел*) и т. п., свидетельствуют о том, что в узбекском языке сема «прибытие» не расчленяется в зависимости от способа передвижения. При переводе на узбекский язык таких русских глаголов движения, как *идти, ходить, ехать, ездить* (и соответственно, при понимании лексического значения данных глаголов) возникают следующие трудности: глагол *бормоқ* без дополнительных уточнений не имеет указаний на способ передвижения, т. е. это может быть передвижение субъекта как пешком, так и на транспорте. Например: *пиёда бормоқ – идти пешком; автобуста бормоқ – ехать на автобусе*.

Работа над сочетаемостью слов многообразна, связана с различными языковыми явлениями и значительным количеством материала. Продуктивная форма работы – различные виды перевода с русского на узбекский (и обратно). Перевод в данном случае не является объектом обучения переводческой деятельности, а используется только как методический прием.

Сложность выполнения упражнений, связанных с переводом отдельных слов, объясняется тем, что соответствия между словами и значениями часто не являются полными. Могут быть самые разнообразные расхождения в семантической структуре слов двух языков. Например, нескольким русским глаголам соответствует один узбекский:

знать, уметь – билмок;

положить, поставить – куймок.

Большое внимание следует уделять упражнениям на сочетаемость многозначных глаголов русского языка. В упражнениях необходимо, прежде всего, показать дифференцирующую сочетаемость, то есть ту сочетаемость, которая разграничивает отдельные значения глагола.

Основные функции сочетаемости должны быть отражены в упражнениях.

Например, продолжите сочетаемостный ряд:

победить кого-либо: *врага...* что-либо: *страх...* в чем-либо: *в бою...*;
играть во что-либо: *в футбол...* кем-либо: *нападающим...* .

Выполняя это упражнение, учащиеся определяют круг именных распространителей глаголов, устанавливают, что каждый глагол, в зависимости от значения, может иметь именные распространители в разных формах.

В процессе выполнения упражнений студенты устанавливают, что глаголы с близкими значениями могут иметь одинаковую синтаксическую сочетаемость (модель), но круг их именных распространителей неодинаков. Поэтому студентам предлагается запомнить лексическую сочетаемость названных глаголов.

Следует отметить, что научно обоснованная, продуманная система упражнений, методически правильная ее постановка – залог успеха в выполнении главной задачи обучения русскому языку: развитие устной и письменной речи узбекских студентов.

Русский язык очень часто накладывает ограничения на сочетаемость даже близких по значению слов, даже синонимов. Поэтому в сложных случаях следует обратиться к помощи толковых словарей и специальных словарей сочетаемости.

На продвинутом этапе обучения работа преподавателя не должна сводиться только к объяснению лексического значения слова. Для предотвращения ошибок в речи студентов необходимо больше внимания уделять смысловым отличиям близких по значению слов, условиям и границам их употребления в речи.

Таким образом, чтобы преодолеть интерференцию родного языка, правильно воспринимать и воспроизводить явления иностранного языка, студент обязан овладеть межъязыковыми различиями. В этом должен помочь преподаватель, вооруженный соответствующей методикой. Главная задача при обучении лексической сочетаемости – овладение словарным фондом, обеспечивающим потребности коммуникации в различных сферах речевого общения.

Литература

1. Баймурзаева Г. Б. Обучение сочетаемости слов русского языка в иноязычной аудитории [Электронный ресурс] / Г. Б. Баймурзаева //

Язык и текст langpsy.ru. – 2014. – № 3. – Режим доступа : [http:// langpsy.ru/journal/2014/2/Vajmurzaeva.phtml](http://langpsy.ru/journal/2014/2/Vajmurzaeva.phtml)

2. Минакова Н. А. Пособие по русскому языку для иностранных студентов старших курсов бакалавриата / Н. А. Минакова, И. И. Митрофанова. – М. : РУДН, 2011. – 56 с.

3. Тростинська О. Н. Українська мова для російськомовних іноземних студентів. Порівняльний метод у навчанні граматики української мови російськомовних іноземців / О. Н. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – С. 58–65.

4. Турумова Т. Х. К вопросу о лексической сочетаемости [Электронный ресурс] / Т. Х. Турумова, Г. А. Тангрибергенова // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 948–950. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/110/26965>

5. Шмелев Д. Н. Русский язык. Лексика / Д. И. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – С. 187–188.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Надія Костянтинівна	кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Армейська Любов Василівна	кандидат педагогічних наук, фахівець Центру післядипломної освіти Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Беляєва Людмила Володимирівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Бердніков Анатолій Георгійович	кандидат технічних наук, доцент кафедри теоретичної і прикладної системотехніки факультету комп'ютерних наук Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Бойко Олена Анатоліївна	викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Боченков Андрій Іванович	старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Вітковський Юрій Петрович	кандидат економічних наук, доцент, начальник відділу міжнародних зв'язків Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка
Вовк Ольга Ігорівна	кандидат історичних наук, заступник директора Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Вовк Кіра Віталіївна	кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Галстян Арменуї Гагіківна	викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Гарник Людмила Петрівна	кандидат політичних наук, доцент кафедри комерційної, торговельної та підприємницької діяльності Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ ХПІ)

Гріднєва Світлана Вікторівна	кандидат медичних наук, асистент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Гусєва Наталія Володимирівна	кандидат географічних наук, доцент кафедри соціально-економічної географії і регіонаознавства факультету геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Джафарова Лалазар Казимівна	кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель, завідувач сектору освітніх програм для дошкільної освіти Національної академії наук Азербайджану
Копилова Олена Володимирівна	старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Куделко Сергій Михайлович	кандидат історичних наук, професор кафедри історіографії, джерелознавства та археології, директор Центру краєзнавства імені академіка П. Т. Тронька Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Куплевацька Любов Олексіївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Курилюк Тетяна Іванівна	старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Лазоренко Олег Валерійович	доктор фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри загальної фізики фізичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Ларічева Людмила Василівна	кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Логвинова Марина Олександрівна	аспірант кафедри соціально-економічної географії і регіонаознавства факультету геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Мартиненко Максим Вікторович	асистент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Максименко Надія Василівна	доктор географічних наук, завідувач кафедри моніторингу довкілля та природокористування екологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Мацокін Дмитро Вадимович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики кристалів фізичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Наливайко Олексій Олексійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Ніколенко Євгеній Якович	доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Ніколенко Олена Євгенівна	асистент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Некос Алла Наумівна	доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри екологічної безпеки та екологічної освіти екологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Немець Людмила Миколаївна	доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри соціально-економічної географії і регіонаознавства факультету геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Огнівенко Зоя Григорівна	директор Лінгвістичного центру, старший викладач кафедри німецької та французької мов факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Павлов Анатолій Миколайович	старший викладач кафедри теоретичної і прикладної системотехніки факультету комп'ютерних наук Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Павлова Олена Леонідівна	асистент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Пахомова Ірина Миколаївна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики кристалів фізичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Савченко Олена Максимівна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Садрицька Світлана Валеріївна	кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи соціологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Салун Ольга Олександрівна	асистент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Сегіда Катерина Юріївна	доктор географічних наук, доцент кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства факультету геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Снігурова Ірина Іванівна	старший викладач кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики факультету міжнародної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ ХПІ)
Столярова Наталія Павлівна	старший викладач кафедри соціально-економічних наук Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Сокруто Оксана Володимирівна	кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Суптело Ольга Сергіївна	аспірант кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства факультету геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Татаринів Михайло Вікторович	директор Центру післядипломної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, відмінник освіти України, вчитель вищої категорії, вчитель-методист
Тітенко Ганна Валеріївна	кандидат географічних наук, доцент, декан екологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Тростинська Оксана Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Уткіна Катерина Богданівна	кандидат географічних наук, доцент кафедри екологічної безпеки та екологічної освіти екологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Черкашина Надія Іванівна	старший викладач кафедри англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Шерстюк Валерій Сергійович	кандидат технічних наук, доцент кафедри обладнання та інжинірингу переробних і харчових виробництв Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка
Шеянова Еліна Дмитрівна	студентка Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ ХПІ)
Шматков Сергій Ігорович	доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної і прикладної системотехніки факультету комп'ютерних наук Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Штриголь Діана В'ячеславівна	кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії, наркології, неврології та медичної психології медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Шумова Наталя Василівна	кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної практики – сімейної медицини медичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна