



ЗБІРНИК ТЕЗ

Міжнародної
наукової Інтернет конференції

**ВИЩА ОСВІТА:
УДОСКОНАЛЕННЯ
ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

26-27 квітня 2018 року

Київ 2018



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ АЕРОНАВІГАЦІЇ, ЕЛЕКТРОНІКИ ТА
ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ
КАФЕДРА АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
КАФЕДРА ЮНЕСКО
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Автономний університет Сакатекаса (Мексика)

Universidad Nacional Autónoma de Zacatecas

Куявська вища школа (Польща)

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa

Міжнародний заклад Мештре Рапоза (Португалія) Casa Mestre Raposa

Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафаріка (Словацька

Республіка)

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika)

Юнченський університет (Китай)



ЗБІРНИК ТЕЗ

Міжнародної наукової Інтернет конференції
ВИЩА ОСВІТА:
УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

26-27 квітня 2018 року

Київ 2018

**УДК 378(477+100)(082)
3-41**

Друкується за рішенням вченої ради навчально-наукового Інституту авіонавігації, електроніки та телекомунікації. Протокол № 3 від 26 березня 2018р.

Редакційна колегія:

- | | |
|------------------------------------|--|
| Харченко Володимир Петрович | проректор з наукової роботи Національного авіаційного університету, доктор технічних наук, професор |
| Мачалін Ігор Олексійович | директор навчально-наукового інституту авіонавігації, електроніки і телекомунікації, доктор технічних наук, професор |
| Пазюра Наталія Валентинівна | завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, доцент |
| Шацька Оксана Петрівна | доцент кафедри іноземних мов Юньчєньського університету кандидат педагогічних наук, доцент |
| Рецензенти: | |
| Марусинець М.М. | доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова |
| Бідюк Н.М. | доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький національний університет |

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність уміщених у збірнику матеріалів.

Збірник тез II Міжнародної наукової Інтернет конференції «Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців» (26-27 квітня 2018 р. м. Київ) / Укладач Н.В. Пазюра. Київ: Альфа-ПК, 2018 - 180 с.

ISBN 978-966-1670-29-6

Матеріали збірника присвячено висвітленню проблем, які обговорювалися на Міжнародній науковій Інтернет конференції «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» в он-лайн режимі, зокрема: тенденціям розвитку освітніх систем в умовах глобалізаційних та інтеграційних змін; теоретико-методичним засадам підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти; перспективам розвитку вищої школи в Україні; актуальним питанням іншомовної підготовки в умовах оновлення освітніх стандартів; інноваційним технологіям навчання іноземної мови студентів технічних університетів.

Видання присвячене для науковців, аспірантів, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться здобутками у галузі освіти.

УДК 378(477+100)(082)

ISBN 978-966-1670-29-6

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	9
------------------------	---

СЕКЦІЯ 1

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Бистрова Б.В.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ У ВНЗ США	10
--	----

Бокуш Н. І.

НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ШКОЛАХ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ	13
---	----

Bordakova O.M.

SYSTEM OF COMPULSORY EDUCATION OF PORTUGAL IN CONDITIONS OF INTEGRATION CHANGES	16
--	----

Варга Н.І.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США	19
---	----

Herasymova O.

SELF-REGULATED LEARNING AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF A SUCCESSFUL EDUCATION SYSTEM	22
---	----

Hunko L.O.

ABOUT THE RESEARCHES ON APPLIED LINGUISTICS IN CHINA	25
---	----

Жижко О.А., Балахадзе Л.А

СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕКСИКИ ТА ВЕНЕСУЕЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТУ МАРГІНАЛЬНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ	27
---	----

Зайцева Н. Г.

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРЕХІДНОЇ МОДЕЛІ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ США	33
--	----

Кірдан О.Л. ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРИНЦИПІВ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ.....	35
---	----

Король Л.П. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	38
--	----

Криловець М.Г. ВИЩА ШКОЛА: РЕАЛІЇ І МАЙБУТНЄ	41
--	----

Orosová R., Petříková K., Diheneščíková L., Starosta V. ТУРУ PEDAGOGICKEJ PRAXE BUDÚCICH UČITEĽOV	44
---	----

Товканець Г.В. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	47
--	----

Товканець О.С. РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНІЙ УСТАНОВІ	50
---	----

Фурсенко Т.М. ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АКТУАРІВ У КАНАДІ.....	53
--	----

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Авраменко О.С. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ГАЛУЗІ ЗНАТЬ «ЕЛЕКТРОНІКА ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ» ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАЦЕОХОРОННИЙ АСПЕКТ	56
--	----

Загородня А.А. ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ.....	59
---	----

Ковтун О.В.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО
РОЗРОБКИ І ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ 62

Козка І.К.
ROLE PLAY IN A MEDICAL STUDENTS INTERACTION 65

Козубовська І.В., Постолук М.І.
УМІННЯ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК
ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ 69

Колотова Н.Д.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВОЄННИХ
ДИПЛОМАТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ 72

Кемпіńska У.
RODZICIELSTWO ROLĘ W WYCHOWANIU DZIEСКА 74

Першукіова О.О.
САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНОГО ВИШУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 78

СЕКЦІЯ 3 ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Авшенюк Н.М.
СТРАТЕГІЧНІ ДОКУМЕНТИ ЮНЕСКО З РОЗВИТКУ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ..... 82

Безлюдний О.І., Комар О.С.,
СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД..... 84

Васьків С.Т.
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ УПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ 87

Вовк М.П.
ВПЛИВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
НА ВІТЧИЗНЯНУ КЛАСИЧНУ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНУ
ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ 90

Гребеник Т.В., Рябик А.В. УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	92
Криловець М.Г. САМОСТІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ	95
Малінко О.Г. УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	98
Мигалина З.І. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	101
Осадчий А.С ОЦІНКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	104
Повідайчик О.С. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	108
Полякова Г.А. РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	110
Сакалюк О.О. ГОТОВНІСТЬ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА.....	113
Сотська Г.І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗА ДОПОМОГОЮ ВИСТАВКОВО-ЕКСПОЗИЦІЙНА КОМПОНЕНТУ	118
Тесленко Н.О., Шашенко С.Ю. АКАДЕМІЧНИЙ ДІАЛОГ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	120
Feltsan I. DEVELOPMENT OF ANDRAGOGUE'S PERSONALITY AS AN INTEGRAL ASPECT OF TEACHING TO ADULTS	123

СЕКЦІЯ 4
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ
ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

Баб'юк О. В.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МОНОЛОГУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ..... 126

Брик Т.О., Журавель В.В.

SOME ASPECTS OF INQUIRY-BASED APPROACH IN ELT 129

Василенко І.О., Червінська Л.М.

АКТУАЛЬНІСТЬ КОМУНІКАТИВНО-ТВОРЧОГО
ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ЗА
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 132

Васюкович О.М.

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ВЕДЕННЯ
РАДІОБМІНУ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ 136

Кондрашова А.В.

ОСНОВНІ ВИКЛИКИ У ВИКЛАДАННІ ESP..... 140

Kulikova O.V., Timonova G.V.

SITUATIONAL APPROACH USAGE IN TERMS OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING 143

Nemlii L.S.

READING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES 146

Petrashchuk O.P.

ENGLISH LANGUAGE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION..... 149

Shatska O.

中国英语教育的状况 154

СЕКЦІЯ 5
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Бакута С.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	157
Балацька Л.П., Драпалюк Г.С., Пиндик Н.І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	160
Басов В.В. Сергіна С.В. ОВОЛОДІННЯ КОМУНІКАТИВНИМИ ІНШОМОВНИМИ УМІННЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	162
Гарбуза Т. В. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	165
Зелінська Н.С. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	168
Огородник Н.С. СЦЕНАРНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ	171
Петренко Т. Ю. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: НА ПРИКЛАДІ INSTAGRAM	174
Wang Jinba 关于中国大学英语专业如何利用网络资源的批判性思维能力研究	177

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі та учасники конференції!

Цією передмовою до матеріалів Міжнародної наукової Інтернет конференції **«Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців»** її організатори прагнуть привітати і висловити свою вдячність всім учасникам та окреслити подальші плани. Ця конференція є другою Міжнародною Інтернет конференцією, що проводиться навчально-науковим інститутом аеронавігації, електроніки та телекомунікації Національного авіаційного університету. До участі запрошені українські та зарубіжні аспіранти, науковці, які небайдужі до проблеми підготовки висококваліфікованого професіонала. Звертаємося зі словами вдячності до усіх учасників конференції.

Робота конференції запланована за низкою напрямів, зокрема: виявленню тенденції розвитку освітніх систем в умовах глобалізаційних та інтеграційних змін; обґрунтуванню теоретико-методичних засад підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти; окресленню перспектив розвитку вищої школи в Україні; обговоренню актуальних питань іншомовної підготовки в умовах оновлення освітніх стандартів та можливостей впровадження інноваційних технологій навчання іноземної мови студентів технічних університетів.

Сподіваємося, що завдяки практичній спрямованості конференції її учасники матимуть змогу отримати практичні поради і матеріали для безпосередньої реалізації конструктивних ідей вдосконалення процесу підготовки фахівців, через якісні зміни в організації, методичне забезпечення, змістове наповнення навчально-виховного процесу.

Після завершення конференції запрошуємо продовжити наукові дискусії на сторінках наукового журналу **Вісник Національного авіаційного університету (Proceedings of the National Aviation University)**.

Оргкомітет конференції

СЕКЦІЯ 1
ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ
ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Бистрова Б.В.

старший викладач,

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ
ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ
У ВНЗ США

Процес практичного навчання бакалаврів з кібербезпеки є фундаментом для формування кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців для ІТ галузі, у підготовці яких повинна бути задіяна наукова складова. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста неможлива без інтеграції різних типів навчальних закладів у виробничу сферу підприємств на державному та регіональному рівнях, тобто без практичного компонента навчання. Розробка нових державних стандартів щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки дасть можливість скорегувати умови їх практичної підготовки на потенційному місці роботи. Це необхідний і дуже важливий елемент реформи вищої освіти в Україні, без якого стає неможливим якісна підготовка фахівців та наближення нашої освіти до міжнародного рівня. У ході дослідження було розглянуто забезпечення практичної підготовки бакалаврів з кібербезпеки у навчальному процесі американських вищих навчальних закладів.

Майбутні бакалаври з кібербезпеки США проходять практику, яка здійснюється на засадах *інтегративного* поєднання навчання в університеті та здобуття практичних навичок на майбутньому робочому місці. Уже у першому семестрі студенти в рамках проекту практики проводять пошук літератури, складають план досліджень і ініціюють наукові дослідження за фахом. Студенти старших курсів займаються безпосередньо дослідженням. Іншою складовою практики є стажування, спрямоване на можливість оволодіння важливими навичками і професійними якостями, а також ознайомлення з особливостями роботи у мовах промисловості, державних,

приватних або бізнес структурах. Закінчується навчання в бакалавраті виконанням бакалаврського проекту під керівництвом викладача або групи викладачів з професорсько-викладацького складу кафедри.

Проектування є основним методом реалізації інноваційної діяльності та складається з низки послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст і структуру інноваційної професійної діяльності у ІТ-галузі: моніторинг та діагностика інноваційної спрямованості процесу проектування, визначення мети, прогнозування, моделювання, створення концепції проекту, формування умов та засобів його організації, реалізація проекту, моніторинг процесу реалізації, оцінювання й аналіз результатів, внесення змін, оформлення та опис творчої основи процесу, узагальнення результатів проектування інноваційної професійної системи .

Особливістю професійної підготовки фахівців з кібербезпеки ВНЗ США є те, що практичний компонент не включений до навчального плану, але є обов'язковим для студента. Вважається, що майбутній фахівець з *кібербезпеки* має сам вибирати місце і час проходження практичної підготовки, оскільки це безпосередньо пов'язано з його майбутнім працевлаштуванням, і тому, відноситься до сфери його відповідальності . Студенти заздалегідь повідомляють адміністрацію навчального закладу про місце і час проходження практики. Координатора (керівника) практики призначає центр кооперативних програм практики та укладає відповідні нормативні документами, а саме: чотирьохсторонні угоди – між Центром кооперативних програм, навчальним закладом, роботодавцем та студентом. Допомогу практиканту, щодо вибору проекту практики, надає *Центр кооперативних програм*.

Майбутній практикант бере на себе певні зобов'язання дотримуватися професійної етики, застрахуватися від нещасних випадків в установі, не претендувати на компенсацію по безробіттю, надати роботодавцю інформацію про академічні успіхи для зарахування на відповідну посаду і т. п. Центр кооперативних програм висуває вимоги-рекомендації щодо проекту

практики, нормативних супровідних документів, з проходження практики майбутніми фахівцями ІТ галузі на потенційному місці роботи. Проект практики це нормативний документ, у якому описано цілі практики; який містить інформацію щодо видів діяльності організації, яка надає робоче місце практиканту; інформацію про координатора програми, перелік пропонованих посад та відповідних посадових інструкцій, особливі навички, якими бажано володіти практиканту, перелік предметів, які потрібно пройти перед практикою; інформацію про відповідальних осіб з числа трудового колективу, які будуть допомагати студентові у роботі; визначено та чітко описано обов'язки координатора програми, інших учасників практики та студента; обов'язково визначено місце та роль навчального закладу в проекті практики, щоб врахувати рекомендації та вимоги навчального закладу, у якому навчається студент.

Особлива увага у проекті відводиться координатору (supervisor), практик. Зазначено, що йому слід: розуміти, свою роль по відношенню до практиканта. Функції Координатора передбачають введення практиканта у колектив; доведення до відома практиканта особливостей роботи; наставництво щодо практиканта; мотивація практиканта; забезпечення зворотного зв'язку; оцінювання результатів діяльності практиканта в кінці практики. У документі слід описати вимоги до кандидатури Координатора а саме координатор – це фахівець, що володіє певними уміннями і навичками: це перш за все професіонал у ІТ- галузі та старанно ставитися до своїх обов'язків; мати досвід роботи зі студентами, вміти вирішувати проблемні питання; забезпечити баланс між наглядом, управлінням та самостійним навчанням студентів; вміти дати оцінку досягнутим результатам. Проект практики, основні аспекти процесу щодо організації практики обговорюються з усіма сторонами - учасниками проекту для того, щоб можна було адресувати запитання, які виникають, безпосередньо до компетентної в цьому особи та довести до відома кожного учасника практики її цілі та специфіку. Результати практики суттєво впливають на подальшу долю

випускника американського університету чи коледжу. Успішне проходження практики детермінує отримання відповідних кредитів, що полегшує процедуру подальшого працевлаштування. Кожен ВНЗ США по закінченню практики отримує від студента документ успішності проходження практики у вигляді Анкети оцінювання роботи практиканта роботодавцем, показники підготовки (понад півтора десятка) можуть бути оцінені наступним чином: «Відмінно», «Добре», «Задовільно», «Гранично прийнятно», «Не задовільно», «Не прийнятно».

Такий підхід до оцінювання дає можливість об'єктивно і різносторонньо та повноцінно оцінити отримані результати від проходження практики. Щодо показників підготовки обраних для анкетування то вони включають не тільки чисто професійні, а й ділові, етичні, вміння прийняття рішень тощо. Крім цього, на подальшу долю випускника американського університету чи коледжу впливає заробітна плата, яку одержують під час практики практиканти/стажисти, може частково покрити витрати на навчання.

Крім *інтегративного* поєднання навчання в університеті та здобуття практичних навичок на майбутньому робочому місці, для читання лекцій з проблем захисту кіберпростору університети постійно запрошують професіоналів з установ даного профілю, а викладачі необхідних обов'язкових дисциплін періодично проходять стажування у відповідних установах з фаху. Така тісна співпраця з працедавцями дозволяє навчальним закладам пропонувати актуальну підготовку, вчасно модернізувати зміст навчання відповідно до вимог робочого місця.

Бокша Н. І.
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИШИХ ШКОЛАХ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Вища інженерно-технічна освіта країн Центрально-Східної Європи в останні два десятиліття знаходиться в процесі активної трансформації та

інтенсивних реформувань, основним завданням яких є отримання якісно нової освітньої системи, ефективної в сучасних умовах розвитку європейського суспільства, конкурентоздатної на ринку освітніх послуг на континентальному та світовому рівні. Одним з важливих чинників інтенсифікації змін в освітньому середовищі, зокрема таких країн як Чехія, Словаччина, Польща, Угорщина, став процес активної євроінтеграції, що відкрив широкі можливості вивчення «зсередини» позитивного досвіду західноєвропейських країн при збереженні власних позитивних здобутків в національних освітніх системах. Для України в світлі євроінтеграційних прагнень важливо проаналізувати досвід і здобутки саме країн Центрально-Східної Європи – наших сусідів, які в переважній більшості успішно вибудовують новий формат системи вищої освіти відповідно викликів ХХІ ст.

Процес реформування системи вищої освіти таких країн названого єврорегіону, як Чехія та Словаччина, у вищих школах інженерно-технічного профілю в першу чергу здійснюється з врахуванням інновацій у науці та виробництві, попиту на ринку праці. При вивченні даної проблематики цікавим є досвід одного з провідних технічних ВНЗ Чеської Республіки - Технічного університету м. Ліберець. Зокрема, на Текстильному факультеті даного ВНЗ здійснюється ряд заходів, направлених на: - оптимізацію навчальних планів та навчальних програм спеціалізованих курсів, - удосконалення організації навчального процесу, - модернізацію методів і форм навчання, - популяризацію спеціальностей та навчальних програм, наукових напрямів досліджень даного факультету [1]. Нижче більш детально охарактеризуємо кожен з зазначених напрямів.

1. Оптимізація планів та навчальних програм спеціалізованих курсів на Текстильному факультеті Технічного університету м. Ліберець здійснюється в першу чергу з врахуванням принципів модульної системи навчання, яка дозволить забезпечувати формування такої комбінації предметів, що будуть

мати перспективний та інноваційний характер відповідно з вимогами економіки знань і сучасних потреб ринку праці.

2. *Удосконалення організації навчального процесу* спрямоване на оптимізацію графіків аудиторного навчання, консультацій викладачів, самостійної/індивідуальної роботи студентів в спеціалізованих лабораторіях та контролю знань. Слід відмітити, що організація навчального процесу у розглядуваному навчальному закладі здійснюється в інформаційному навчальному середовищі IS/STAG [2]. Особлива увага в організаційному процесі приділяється координації роботи з іноземними студентами.

3. *Модернізація методів і форм навчання* на Текстильному факультеті Технічного університету м. Ліберец направлена на підвищення якості викладання, в першу чергу інноваційних курсів (зокрема новітніх технологій в галузі текстилю: нано-, біотехнологій, комп'ютерних технологій) та необхідного для цього удосконалення матеріально-технічної бази. Значна робота по даному напрямку ведеться щодо професійного і особистісного розвитку викладачів, зростання їх компетенцій шляхом безперервного підвищення кваліфікації, участі в професійних конференціях в Чехії та ЄС. Одним з пріоритетних напрямів навчальної діяльності даного ВНЗ, як відмічалось раніше, є залучення до навчання студентів-іноземців, відповідно для цього здійснюється потужна як організаційна, так і методична робота: розробка навчальних матеріалів на англійській мові та їх експертне дослідження щодо високого рівня професійності, удосконалення комунікаційних, мовних навичок викладачів для роботи з іноземними студентами, індивідуальний підхід до навчання для даної категорії студентів. Також викладачі активно працюють над удосконаленням методів навчання, широко застосовуючи активні методи навчання (бесіда, дискусія, мозковий штурм), дослідно-орієнтоване навчання, проектні технології, проблемне навчання, сучасні цифрові технології [3].

4. *Популяризація спеціальностей та навчальних програм, наукових напрямів досліджень* Текстильного факультету Технічного університету м.

Ліберец здійснюється академічними кадрами, партнерами, вітчизняними та закордонними експертами шляхом проведення лекцій, семінарів зі студентами та учнями – потенційними абітурієнтами, у яких є зацікавленість у науковій діяльності та професійній самореалізації в галузях легкої промисловості.

Таким чином, на основі аналізу основних напрямів модернізації навчального процесу у вищих школах інженерно-технічного профілю на прикладі Текстильного факультету Технічного університету м. Ліберец можна говорити про інтенсивну діяльність ВНЗ країн Центрально-Східної Європи щодо пошуку шляхів забезпечення високої якості освітніх послуг відповідно до вимог економіки знань в умовах гострої конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. OPTIS-Pro FT/ O projektu [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ft.tul.cz/mini/optis/index.html>

2. Portál is/stag [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://stag.tul.cz/portal/studium/uchazec>

3. Study programmes & Course catalogue/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ects.tul.cz/predmet/KTT/TKL?lang=en&rocnik=1&statut=A>

Bordakova O.M.

*PhD in Pedagogical Sciences,
Portugal*

SYSTEM OF COMPULSORY EDUCATION OF PORTUGAL IN CONDITIONS OF INTEGRATION CHANGES

Globalization and integration processes in the economy, in the political and cultural spheres have become the leading features in our days and have a huge influence on all aspects of modern society development. These changes demand from each country the high level of competitiveness, investment attractiveness, economic and institutional stability. Preparing young people for the life in such conditions requires the search of extraordinary ways for the educational process organisation. The education always reflects the basic tendencies of social

development that determines, in its turn, the role and structure of education. Education should not only meet social needs, but also shape future civilian potential. Globalization processes directly and indirectly influence the integration processes in the education, determine the specificity of integration trends that characterize educational reality of theory, practice and educational policy.

Importance is given to reforming the structure of compulsory education in the European Union, taking into account democratization, harmonization of the educational system and socio-economic capabilities of the country. As a result, in most EU countries, there is a motivated tendency to increase the time for compulsory schooling, bringing the average age of pupils to fifteen, sixteen or eighteen years old.

Structure of compulsory education in Portugal is the sample of effective reorganisation, where till 1963 the schooling used to be only four years. It was extended to six years right after 1974, and to nine in 1986. Since 2009 mandatory 12-year education has been introduced. For comparison, in Ukraine, the transition to 7-year training took place in 1930. And Ukraine's transition to 12-year education is one of the most discussed points in our society.

Revolution of 25 April 1974 is to be considered the great landmark of change with obvious consequences on the historical development of schooling in Portugal. Putting an end to a forty-eight year old dictatorship, it opened the country to democracy based on the rule of the law, the sovereignty of the people, the pluralism of democratic expression and the respect for fundamental rights and freedoms for all citizens. So, Portugal became a democratic state and proclaimed that everyone had the right to education on a platform of equal opportunities for access and success in schooling.

Education was seen as a means to “minimize economic, social and cultural differences, stimulate democratic participation in a free society and promote mutual understanding, tolerance and spirit of community”. A “new” education was coming for a “new” society.

Another historical corner stone determining some schooling rearrangements in this country was related to its European integration on 1 January 1986. A single Europe-wide market launching a single European currency, the euro, gave Portugal a new philosophy, strengthening a neo-liberal economic trend.

Portugal had to learn how to articulate its specificity with the amazing European diversity and share values with different traditions and languages. Unity in diversity was another challenge fostering co-operation with other peoples in Europe, in a spirit of openness, tolerance and solidarity. If it is true that the EU does not decide what Portuguese pupils learn in school, it has a word to say about Portuguese educational and professional qualifications in terms of recognition by other EU countries, by stimulating access to learning opportunities, at home and abroad, through partnerships and exchange schemes and removing bureaucratic obstacles.

The current structure, organization, and principal trends of the Portuguese education system, as well as its major and fundamental guidelines, are framed by *Lei de Bases do Sistema Educativo* [Fundamental Law of the Education System], usually known as *Lei de Bases* (Lei 46/86 de 14 de Outubro [Law 46/86 of 14 October]). This was the first comprehensive law providing a mission and a vision for the education system within the new democratic political system; it was approved in the Assembly of the Republic in 1986. The structure of the Portuguese education system is made up of four main levels: a) Pre-school education (3-5 year olds); b) Basic education (6-14 year olds); c) Secondary education (15-17 year olds); d) Higher education, either Polytechnic Institutes or Universities (18 year olds and above). The main courses of basic and secondary education, the so-called *regular* courses are attended by more than 95% of the student body. These courses include the more academic or general courses, the artistic courses, and all sorts of vocational courses.

In summary, it can be concluded that after 1974 Portugal had to adapt its educational system to new democratic rules. It wasn't easy but a lot was done to achieve an adequate balance among all parts of the Portuguese schooling system.

Certainly, improving the quality of these fundamental changes is very important and it is evident that Portugal continues to work on the adaptation of the compulsory education system to new challenges of modern society.

REFERENCES

1. Fernandes, D. (2009) Educational Assessment in Portugal. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/12425250.pdf>
2. Matvienko, O.V. (2015) Structural transformations of the compulsory education systems in the European Union countries. In: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/11/visnuk_15.pdf
3. Sousa, J.M. & Fino, C.N. (2007) Portugal. History of the school system. In: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Portugal.pdf>

*Варга Н.І.
аспірант,*

Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США

Соціально-економічне становище будь-якої країни в значній мірі залежить від системи освіти, інтенсивності створення наукових знань та швидкості їх запровадження. Це зумовлює підвищення рівня фахової підготовки викладачів вищої школи, діяльність яких спрямована на творче вирішення складних як педагогічних, так і науково-дослідницьких завдань. Означене зумовлює глибоке і всебічне вивчення досягнень зарубіжного досвіду, зокрема США, де система професійної підготовки педагогів вищої школи має давню історію і значний досвід.

Вивчення і аналіз широкого кола наукових праць з даного питання (Д. Джонстоун, П. Дрессель, Дж. Кремер, Е. Лінтон, Ф. Ольтбах, Дж.Х. Шустер, М. Дж. Фінкельштейн та ін.) дозволяє виокремити два етапи професійного становлення викладача вищої школи США – допрофесійний і професійний (постдисертаційний).

Перший етап передбачає допрофесійну підготовку майбутніх фахівців шляхом навчання на певній магістерській чи докторській програмі. Зауважимо, що в умовах децентралізації і диверсифікації американської

вищої освіти за останні десятиліття значно змінилися умови навчання на цьому етапі, постійно варіюються атестаційні вимоги до академічних і наукових ступенів. Якщо півстоліття тому на післядипломному рівні навчання присвоювали ступінь магістра мистецтв (Master of Arts), магістра природничих наук (Master of Science) і доктора філософії (PhD), то останнє десятиліття характеризується тенденцією присудження різноманітних професійних ступенів, атестацією не тільки широкого спектра знань і кругозору пошукачів, а також набутих ними спеціалізованих знань. Ця відмінність є властивою особливо для докторських ступенів. Зокрема, на сьогоднішній день в системі освіти США визначено більше ніж 250 професійних ступенів і щорічно присвоюється більше 600 тисяч магістерських і докторських ступенів. Однак цього недостатньо, оскільки потреба в спеціалістах, які мають вищу академічну (магістерську) і вчену (докторську) ступені постійно зростає. У зв'язку з цим перед університетами і коледжами постає завдання збереження балансу між дипломною і післядипломною освітою, проведення реформи цих програм.

В останні роки у США спостерігається тенденція до постійного вдосконалення професійно-педагогічної підготовки спеціалістів для роботи у вищій школі, відбувається широкомасштабна підготовка магістрів і докторів за спеціалізацією «Освіта» і, зокрема, «Вища освіта» (майже 90 американських університетів здійснює підготовку за цим напрямком). Основна мета підготовки магістра чи доктора за зазначеною спеціалізацією – забезпечити університети і коледжі науково-педагогічними кадрами, висококваліфікованими фахівцями в сфері управління, формування і реалізації національної і регіональної політики в сфері вищої освіти, здійснення наукових досліджень з різних педагогічних аспектів.

Магістри і доктори вищої освіти готуються за різним спектром дисциплін (а отже, для роботи у ВНЗ за різними професійними напрямками). При цьому навчальні заклади пропонують різноманітні магістерські і докторські програми в сфері вищої освіти на здобуття наукового ступеня

доктора філософії (PhD) чи доктора освіти (Ed. D. або D. Ed.). Досліджуючи особливості цих докторських програм вчений П. Дрессель зауважує, що в більшості випадків єдиним критерієм для отримання ступеня доктора філософії чи доктора освіти є орієнтація в першому випадку – на дослідження проблем вищої освіти, в другому – на практичну підготовку кваліфікованих працівників для роботи в цій сфері. При цьому, як зазначає автор, іноді зміст навчальної програми підготовки доктора філософії в одному університеті повністю відповідає змісту підготовки доктора освіти в іншому закладі [1, с. 47].

Докторські програми передбачають вивчення педагогіки вищої школи, історії і філософії вищої освіти, методів наукових досліджень, організації і управління системою вищої освіти, правових аспектів її функціонування, методики викладання у вищій школі, основ науково-дослідницької роботи в сфері вищої освіти.

В залежності від попереднього досвіду роботи особи, які отримали ступінь магістра чи доктора в сфері вищої освіти, можуть працювати не тільки викладачами у вищих навчальних закладах, але й займати різні адміністративні посади у ВНЗ. При цьому необхідно відзначити, що магістри вищої освіти в ієрархічній структурі системи вищої освіти є по традиції її середньою ланкою, в той час особи, які отримали ступінь доктора освіти, займають її ключові позиції.

Разом з тим, предметна, теоретична і дослідницька підготовка здобувачів ступеня доктора філософії з різних дисциплін (фізика, хімія, історія та ін.) набагато переважає аналогічну підготовку, передбачену програмою за спеціалізацією «Вища освіта». Саме тому викладачам зі ступенем доктора філософії з певної спеціальності віддається перевага при прийнятті на роботу в престижні дослідницькі університети [1].

Таким чином, отримання наукового ступеня магістра чи доктора вищої освіти дає можливість стати викладачем вищої школи, провідним видом діяльності якого є не тільки педагогічна діяльність, а й активна участь у

науковому житті вищого навчального закладу та здійснення наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Dressel P.L., Mayhew L.B. Higher Education as a Field of Study Publishers / P.L. Dressel, L.B. Mayhew. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – 328 p.

Herasymova O.

PhD, doctoral,

Institute of Pedagogics, National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

SELF-REGULATED LEARNING AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF A SUCCESSFUL EDUCATION SYSTEM

Although cultural and institutional forces shape environments, the logic underpinning this perspective is that individuals can participate with others to transform those contexts, which are viewed as emergent, dynamic, and malleable. From a sociocultural perspective, adaptation is not individuals changing themselves to “fit” an environment, but acting and interacting with others to give form to it. The emphasis on participation and malleability for environmental configurations brings SRL close to resembling integration.

However, although it makes sense to view environments as co-constituted and malleable, critical pedagogues are skeptical that all environments are infinitely malleable, constituted in a dialogic way, and independent of the workings of power. A key assumption of critical pedagogical philosophy is that there are structures independent of one’s production and constitution of them, and that such structures operate to reproduce inequality by protecting dominant interests. There are existing orders that are protected by school administrators, teachers, curricula, policy (both local and national), and even some parents and students themselves, that shape possibilities and potentialities for environmental configurations.

In thinking about adaptation and SRL, it is important to consider what is supposed to change, what can change, what kind of change is possible, and whose voices inform those changes. The adaptable self-regulated learner is one who can monitor, evaluate, and change, if necessary, personal variables to meet situational

demands. Environmental changes are included in SRL, but reflect modest and self-interested ones. The changes that SRL researchers discuss may support adaptation to neoliberal educational structures, rendering individuals better test-takers and efficient workers. Self-regulated environmental modifications are not explicitly directed at mitigating inequalities [2].

Researchers suggest that different cultural groups inscribe selves that are fundamentally at odds with the self of SRL and neoliberalism. Working class selfhood comes close to resembling the communal self. The working-class self stands in contrast to the kind of self that underpins SRL. However, there is overlap between middle-class selfhood, SRL, and neoliberalism. This brief overview points to the possibilities that teaching SRL involves prescribing a particular kind of self that endorses neoliberalism and validates middle-class conventions. Additional support for this point is detected in the discourse related to those behaviors and thought processes that are considered adaptive self-regulation. For example, help-seeking is identified as an important strategy for SRL. Boekaerts argues that individuals cannot control every part of a social context, and therefore, must use others for the purpose of achieving personal goals. Boekaerts uses the notion of proxy agency to describe this process, whereas many SRL researchers use help-seeking [1, 199].

Help-seeking involves particular ways of thinking, dispositions for negotiation, rational deliberations, and perceptions. Newman explains: When students monitor their academic performance, show awareness of difficulty they cannot overcome on their own, and exhibit the wherewithal and self-determination to remedy that difficulty by requesting assistance from a more knowledgeable individual, they are exhibiting mature, strategic behavior [3, p. 132].

From these descriptions, to effectively help-see, individuals must: 1) work independently by exhausting all their resources to complete a task; 2) recognize the limitations in personal knowledge, skill, and efficacy to complete the task; 3) ask certain questions that serve only to facilitate progress towards task completion; and 4) interact and negotiate with individuals who are seen as having the resources to

complete the task. Students must seek help only after extensive thought and reflection (requiring self-knowledge and commitments to reflection and evaluation) and for the purpose of independently completing tasks.

This portrait of the self-regulated learner strongly reflects the neoliberal mandate to make individuals responsible for their own life projects by not only relying on independent personal changes, but also by using others as instruments to attain a personal goal. Help-seeking is also tied to the mandate to be productive and execute a plan of action. Furthermore, the representation of help-seeking in the SRL literature is entangled in class-based norms. Researchers observe differences in help-seeking behaviors and dispositions across children from middle- and working-class backgrounds. Middle-class children are described as comfortable interacting with adults as equals, operating with a sense of entitlement, possessing verbal agility, and having a psychologically informed personal learning profile.

Like the requirements for selfhood, there are specific kinds of behaviors, ones that map onto middle-class conventions and align with the logic of neoliberalism, that count as adaptive SRL. Therefore, teaching SRL can normalize, homogenize, and naturalize the features of personhood that are culturally and ideologically narrow. That is, teaching SRL encourages individuals to think of themselves as: 1) radically internalized, self-interested, and individualistic; 2) tied instrumentality to oneself and others; 3) committed to self-enhancement; and 4) disconnected from the kinds of communal involvements that engender strong moral and social ties. In this regard, teaching SRL can be restrictive of ontological possibilities, and can be implicated in invalidating, marginalizing, and pathologizing communal identities.

References

1. Boekaerts M., & Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention: / M. Boekaerts, L. Corno. – *Applied Psychology: An International Review*, 54. 2005. – Pp. 199 – 231.
2. Hadwin A., & Oshige M. Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory: / A. Hadwin, M. Oshige. – *Teachers College Record*, 113. 2011. – Pp. 240 – 264.

3. Newman R. S. How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking: / R. S. Newman. – Theory into Practice, 41. 2002. – Pp. 132–138.

Hunko Liubov

leading specialist,

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

ABOUT THE RESERCHES ON APPLIED LINGUISTICS IN CHINA

Economic development of Ukraine directly depends on the professionalism and qualified training of the specialists in different areas of the social life. But unfortunately during studying in the universities the outdated approaches and concepts prevent successful development of the high qualified and competitive specialists.

The Ukrainian society needs specialists with excellent professional skills, which can be used during professional activities; professionals who can be competitive on the labor market and mobile with the prospects for career growth throughout the life. This is emphasized in the normative legal documents of Ukraine, such as: the law of Ukraine “About education” (2017), “About high education” (2014), “About system of the professional qualifications” (2012), The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021 years (2012) and the programs of the world and the state scales: The UNESCO conception “Education in the 21st Century”, the National Doctrine of the Development of the Ukrainian Education in the 21st Century ets.

The qualified education is a base of the economic development of the country. Under the conditions of the intensive globalization and internationalization, computerization of manufacturing, the rapid development of the latest technologies there is a need for a high quality vocational training of the masters on the foreign language and Applied Linguistics. In this case, the best Chinese practices can be useful.

The results of the work of the Chinese scientists are very outstanding. According to the National Science Foundation, China published over 426,000 research papers in 2016. America pumped out almost 409,000, in 2018 this gap

will be bigger (MIT Technology Review, 2018). While the U.S. led the world in research and development (R&D) expenditures at \$496 billion (26 percent share of the global total), China was a decisive second at 21 percent (\$408 billion). China has grown its R&D spending rapidly since 2000, at an average of 18 percent annually. Its focus is geared primarily toward development rather than basic or applied research. During the same time frame, U.S. R&D spending grew by only 4 percent. Although emerging economies start at a lower base and therefore tend to grow much more rapidly, China's growth rate is exceptional (Nsf.gov, 2018). According to the 13th five-year plan for national science and technology talent development (2016-2020), China will increase its annual per capita spending on R&D to 500,000 yuan by 2020, up from 370,000 yuan in 2014. China had 5.35 million people working in R&D at the end of 2015, the world's largest pool of R&D personnel (English.cas.cn, 2018).

For clarification of the situation of the question of the professional training of the masters in foreign languages and Applied Linguistics we analyzed researches, papers and data of the foreign and Ukrainian scientists, where particularly covered the aspects of the declared topic. Besides different statistics were used: the census of the People's Republic of China, data of the National bureau of statistics of China (中华人民共和国国家统计局), Ministry of education of the Peoples Republic of China (中华人民共和国教育部), The site of the Chinese degrees and postgraduate education information (中国学位和研究生教育信息), Institute of Applied Linguistics Ministry of education of PRC (中华人民共和国教育部语言文字应用研究所), State language commission (国家语言文字工作委员会), National key research centre for Linguistics and Applied Linguistics (广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究), materials and data of UNESCO, OECD and PISA.

The sources about the professional training of the masters of the foreign language and Applied Linguistics are mostly represented in Chinese language.

Foreign (first of all Chinese) and Ukrainian scientists in different ways interpret the concept of Applied Linguistics, and that is why differently outline the scope of the research of this science. Because of the different ways to outline the subject specificity of Applied Linguistics, resume that it leads to differences in the substantiation of the conceptual, structural, content, organizational and pedagogical principles of the professional training of the masters of foreign languages and Applied Linguistics. We plan to conduct our further research in the direction of highlighting the comparison of the principles of the preparation of the masters of foreign and Applied Linguistics in China and Ukraine.

References

1. English.cas.cn. (2018). *China's R&D Spending up 11.6 pct in 2017---* *Chinese Academy of Sciences*. [online] Available at: http://english.cas.cn/newsroom/china_research/201802/t20180214_190182.shtml [Accessed 15 Feb. 2018].
2. MIT Technology Review. (2018). *China publishes more scientific articles than the U.S.* [online] Available at: <https://www.technologyreview.com/the-download/610023/china-publishes-more-scientific-articles-than-the-us/> [Accessed 15 Feb. 2018].
3. Nsf.gov. (2018). *State of US science enterprise report shows US leads in S&E as China rapidly advances | NSF - National Science Foundation*. [online] Available at: https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=244271 [Accessed 15 Feb. 2018].

Жижко О.А.

доктор педагогічних наук,

Балахадзе Л.А.

кандидат педагогічний наук,

Автономний університет Сакатекаса, м. Закатекас, Мексика

СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕКСИКИ ТА ВЕНЕСУЕЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТУ МАРГІНАЛЬНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ

Системи вищої професійної освіти Мексики і Венесуели тісно пов'язані з діяльністю вищих навчальних закладів (ВНЗ), які в Латинській Америці визначаються історичними, соціально-політичними, економічними і культурними умовами становлення й розвитку цих країн.

Першими ВНЗ Латинської Америки були університети, започатковані іспанцями в колонії: університет Санто-Домінго на Іспанському острові – 1538 р.; університет Мехіко – 1553 р. Останнім був відкритий декретом Кадіського суду 1812 р. Леонський університет в Нікарагуа. Більшість колоніальних університетів були водночас королівськими і папськими. Багато з університетів, що засновані релігійними орденами, практично підкорялися тільки Папі Римському, в інших вирішальну роль відіграла іспанська корона. Перші латиноамериканські університети були організовані за прикладом схоластичних європейських університетів, таких як університет Саламанки [11, с. 45].

На початку ХІХ ст. впродовж визвольних воєн і народження національних держав латиноамериканські ВНЗ перейняли науковий позитивізм і політико-економічний лібералізм, що превалювали в соціальному середовищі епохи. У становленні теоретико-методологічних засад професійної освіти маргінальних верств населення в Мексиці та Венесуелі, як латиноамериканських країн, важливу роль відіграла культура Франції з академічно-енциклопедичними стандартами навчання і ліберальними нормами соціального життя.

У ХІХ ст. на латиноамериканські вищі навчальні заклади значний вплив мали процеси індустріалізації й урбанізації, які сприяли відкриттю курсів систематизованого навчання, спрямованих на розповсюдження професійних знань; встановлення норм, що визначають умови забезпечення якості професійних послуг і започаткування професійних асоціацій [5, с. 32].

Наприкінці ХХ ст. ВНЗ Латинської Америки являли собою конгломерат факультетів. Кожен факультет мав незалежний навчальний план вузької професіоналізації [7, с. 31].

В процесі становлення системи професійної освіти Мексики, в тому числі й професійного навчання маргіналів, приймали активну участь як державні, так і приватні установи, а також провідні вищі навчальні заклади, такі як Національний Автономний університет Мехіко – Universidad Nacional

Autonoma de Mexico, Політехнічний Національний інститут – Instituto Politecnico Nacional, Національний педагогічний університет – Universidad Pedagogica Nacional, Вищі педагогічні школи – Escuela Normal Superior, Ібероамериканський університет – Universidad Iberoamericana, Мексиканський коледж – Colegio de Mexico, Університет Ла Салле – Universidad la Salle, Автономний університет метрополії – Universidad Autonoma Metropolitana, а також Автономні університети штатів [1, с. 80].

У XXI столітті система вищої освіти Мексики (SES) представлена більш ніж 5300 державними і приватними установами різних типологічних профілів: університети, автономні університети, технологічні університети, технологічні інститути, дослідницькі установи, установи післядипломної освіти, педагогічні вищі навчальні заклади та ін. Установи вищої освіти входять до Національної Асоціації Університетів і Вищих навчальних закладів (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES). Приватні вищі навчальні заклади об'єднані у Федерацію Мексиканських приватних Вищих навчальних закладів (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior – FIMPES) [1, с. 78].

Вищі навчальні заклади Мексики займаються підготовкою бакалаврів (усі ВНЗ), фахівців (21,9%), магістрів (71,1%) і докторів (7%), з них 60,1% є державними, 39,9% - приватними).

Здійснене нами науково-педагогічне дослідження показало, що протягом XIX – XX ст. викладачі провідних вищих навчальних закладів зробили вагомий внесок у становлення народної системи освіти й професійного навчання маргінальних верств населення. Так, наприкінці XIX ст. завдяки педагогічній та політичній діяльності відомих мексиканських лібералів, політичних діячів, педагогів та викладачів Національного Автономного університету Мехіко Г. Барреди і Х. Баранди було започатковано більш ніж двісті педагогічних училищ, багато професійно-технічних шкіл та вечірніх шкіл для дорослих. На початку XX ст. із започаткуванням Національного університету Мехіко за проектом професора

Хусто Сьерра приділяється особлива увага питанню професійно-технічного й професійного навчання [9, с. 57].

В 50-і рр. XX ст. колишній міністр освіти Мексики та викладач Національного автономного університету Мехіко Х. Торрес-Бодет стає генеральним директором ЮНЕСКО та використовує свою посаду для створення в 1951 р. Регіонального центру фундаментальної освіти в Латинській Америці, міжнародної організації, що займається питаннями освіти дорослих і професійного навчання маргінальних верств населення [2].

Слід зазначити, що провідні ВНЗ Венесуели також мали значний вплив на розвиток професійного навчання найменш захищених прошарків соціуму. До системи вищої освіти цієї країни належать державні й приватні університети, інститути і коледжі. В 2016-2017 навчальному році у 168 вищих навчальних закладах (73 державних і 93 приватних) налічувалося 1 074 350 студентів.

Найбільшими університетами Венесуели є такі: Центральний університет Венесуели у м. Каракасі – Universidad Central de Venezuela (UCV) - започаткований в 1725 р.; має 11 факультетів, більш ніж 50 тисяч студентів, науково-дослідні інститути; Університет Карабобо у Валенсії – Universidad de Carabobo (UC) en Valencia - започаткований в 1852 р.; має 5 факультетів близько 45 тисяч студентів; Андський університет Меріди - Universidad de los Andes (ULA) en Mérida, Trujillo у Táchira - започаткований в 1785 р.; статус університет отримав з 1810 р.; 10 факультетів; більш ніж 35,3 тисяч студентів; Католицький університет Андреса Бельо у Каракасі - Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) - започаткований в 1953 р.; 4 факультети, 9 тисяч студентів; 12 шкіл, науково-дослідні інститути; Університет «Ромуло Гайегос» в Сан Хуані де лос Моррос – Universidad Rómulo Gallegos (UNERG) en San Juan de Los Morros; Двохсотрічний університет Арагуа в Маракаїї – Universidad Bicentenario de Aragua (UBA) en Maracaay; Університет метрополії – Universidad Metropolitana (UNIMET); Університет «Хосе Марія

Варгас» - Universidad José María Vargas (UJMV); Університет Святої Марії – Universidad Santa María (USM); Національний експериментальний політехнічний університет озброєних сил - Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA); Національний відкритий університет - Universidad Nacional Abierta (UNA); Експериментальний педагогічний університет «Лібертадор» - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Університет Симона Болівара в Каракасі - Universidad Simón Bolívar en Caracas (USB); Національний експериментальний університет Тачіра в Сан Кристобалі - Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en San Cristóbal; Університет Зулії в Маракайбо - Universidad del Zulia (LUZ) en Maracaibo; Східний університет в Кумані - Universidad del Oriente (UDO) con sede en Cumaná; Центрально-західний університет Лісандро Альварадо – Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado (UCLA); Національний експериментальний університет Франциско де Міранда - Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en Coro; Національний експериментальний політехнічний університет Антоніо Хосе де Сукре - Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO) con sede en Barquisimeto; Національний експериментальний університет Симона Родріґеса - Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) - започаткований у 1974 р.; Боліварійський університет Венесуели - Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) [4].

Вищі навчальні заклади Венесуели, особливо університети, грають вирішальну роль в справі підготовки високоосвічених фахівців різних спеціальностей, а також розвитку науки, технології, культури; вони вважаються одним з основних інструментів економічного зростання країни і регіону й підвищення якості життя населення [6].

Проведений нами історико-педагогічний аналіз показав, що Венесуела є батьківщиною двох видатних латиноамериканських діячів, борців за національне визволення, державотворців, науковців, чия діяльність виходить

поза межі як Венесуели, так і Латинської Америки, вони є справжніми величинами світового масштабу. Це Симон Болівар і Андрес Бельо, обидва випускники Центрального університету Венесуели у м. Каракасі. На початку ХІХ ст. діяльність С. Болівара мала безпосередній вплив на встановлення народної освіти як в країні так і в регіоні. Йому належить ідея про освіту як сферу відповідальності держави. На той час це була новаторська, а також крамольна, з точки зору церкви, освітницька ідея. Проте, С. Болівар не тільки виступав прибічником активної участі держави в управлінні системою освіти, він шукав шляхи і засоби практичної реалізації цього принципу [3].

Педагогічна діяльність та новаторські ідеї щодо системи народної освіти і професійного навчання бідних верств населення венесуельського політика, філософа, письменника А. Бельо випередили свій час. Він виступав за обов'язковість середньої освіти для усіх громадян; за безкоштовність державних навчальних закладів; за розповсюдження безкоштовних навчальних підручників серед дітей з бідних сімей; за навчання дорослого населення політичній грамотності та його участі у обговоренні державних законів; за створення гармонійної й цільної системи освіти, нерозривний розвиток усіх трьох компонентів освіти - початкової, середньої і вищої. У першій третині ХІХ ст. при участі А. Бельо був виданий закон про організацію й порядок керування народними освітніми закладами Венесуели і перший Кодекс народної освіти країни. Він став першим ректором першого чилійського університету та викладачем багатьох представників прогресивно налаштованої інтелігенції регіону: Хосе Вікторіано-Ластарріа, Вікунья Маккенна, Дієго Баррос-Арана, Мігель-Луїс де Амунатегі та інших [3].

Список використаних джерел

1. Жижко О. Участь провідних університетів Мексики у розвитку професійної освіти маргінальних верств населення / О.А. Жижко // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2012. - № 2. – С. 223-232.
2. Жижко О.А. Підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики. – Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 241 с.

3. Шульговский А. Ф. Андрес Бельо: человек, мыслитель, эпоха / А. Ф. Шульговский // Белей, Н.Г. Культура Венесуэлы. - М.: Наука, 1984. - С. 151-153.
4. Ministerio de Educación. Documento Dirección Educación de Adultos. - Caracas – Venezuela, 1996. – 56 p.
5. Pacheco Méndez T., Díaz Barriga Á. (coordinadores). El concepto de formación en la educación universitaria //Cuadernos del CESU–UNAM No. 31. México: CESU–UNAM, 1993. – P. 46-63.
6. Políticas Educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2008. – 56 p.
7. Richard O. Sobre la naturaleza profesionalizante de la universidad. // Pensamiento Universitario, 56. – Mexico: CESU UNAM, 1993. – P. 86.
8. Rubio Oca J. (coordinador). La política educativa y la educación superior en México. – México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica. México, 2010. - [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://ses4.sep.gob.mx> (15.07.2016).
9. Staples A. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México. – Mexico: El colegio de México, 1985. – P. 9-24.
10. Tanck de Estrada D. La ilustración y la educación en la Nueva España. SEP Cultura. – Mexico: Ediciones Caballito, 1985. – 291 p.
11. Tunnermann Bernheim C. Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina. – Managua: Hispamer, 2001. – 358 p.

Зайцева Н. Г.

кандидат педагогічних наук,

Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка,

м. Глухів, Україна

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРЕХІДНОЇ МОДЕЛІ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ США

Двомовне навчання – це процес викладання та засвоєння змісту загальноосвітніх предметів засобом двох мов, під час якого відбувається і засвоєння учнями другої (іноземної) мови. Однією з найбільш поширених моделей двомовного навчання у Сполучених Штатах є Перехідний білінгвізм. Він розрахований у середньому на три роки. Його основна мета – навчити школярів, які належать до сімей етнічних меншин, англійської у найкоротший термін для того, щоб вони могли далі навчатися в мономовних англійських класах. Позитивною стороною такої моделі є швидкість переходу на другу (англійську) мову, але якість знань учнів поки що залишає бажати кращого. Незважаючи на це популярність цих програм зростає, бо

зараз дедалі більше уваги приділяють важливості засвоєння на високому академічному рівні у першу чергу рідної мови, на чому наголошує і чинний президент США, а потім на її основі й другої мови.

При навчанні за Перехідною моделлю (розрахована на 3 або 6 років навчання), що передбачає поступовий перехід до користування англійською (другою мовою), на першому етапі (1-й або 1-й і 2-й роки навчання) застосовують 70 % рідної мови меншин і 30 % англійської (другої) мови; на другому етапі (2-й або 3-й і 4-й рік навчання) застосовують 50 % рідної мови і 50 % англійської (другої) мови; на третьому етапі (3-й або 5-й і 6-й роки навчання) залучають 30 % рідної і 70 % англійської (другої) мови [2].

Можна виділити два основні *типи* Перехідних програм двомовного навчання: 1) Програми раннього виходу (Early-exit) та 2) Програми пізнього виходу (Late-exit).

Програми двомовного навчання *раннього виходу* (Early-exit) дозволяють учням упродовж приблизно двох років користуватися їхньою рідною мовою до того часу, поки вони не перейдуть до загальноосвітніх класів.

Програми двомовного навчання *пізнього виходу* (Late -exit) дозволяють використовувати приблизно 40 % рідної мови на класних заняттях до 6 класу [1].

Отже, при залученні в освітній процес двомовних програм предмети викладають учням їх рідною і другою мовами у різній пропорційності. При цьому співвідношення використання рідної і другої мов у різних класах і у різних двомовних програмах не однакове. Однією з найбільш часто використовуваних моделей двомовного навчання у школах Сполучених Штатів є Перехідна модель (форма) двомовного навчання, позитивною стороною якої є швидкість переходу на другу (англійську) мову.

Список використаних джерел

1. Forms of Bilingual Education [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Weak%20Forms%20of%20Bilingual%20Education.pdf#page=8&zoom=auto,0,523.
2. New York State Education Department – Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies — 2009 [Electronic resource]. — Mode of access: www.p12.nysed.gov/.../LAPtable12-09.pdf.

Кірдан О. Л.

*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРИНЦИПІВ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ

Для підтримки процесу вдосконалення навчання і викладання в європейських університетах, заохочення та сприяння обміну й співробітництву у сфері вищої освіти між національними і загальноєвропейськими закладами вищої освіти запропоновано десять принципів вдосконалення навчання та викладання, зокрема:

1. Вища освіта додає людям впевненості, озброює їх вміннями жити і навчатися у змінному світі, проактивно відповідати на значні виклики, що мають місце в особистому житті або у суспільстві.

2. Навчання і викладання є студентоцентричними.

3. Відданість навчанню та викладанню інтегрується у мету, місію та стратегію університету.

4. Керівництво університету активно сприяє розвитку навчання та викладання.

5. Навчання і викладання є колегіальним процесом, що передбачає співпрацю всередині університету та між університетом і суспільством.

6. Навчання, викладання і дослідження є взаємопов'язані та збагачують один одного.

7. Викладання є ядром академічної практики та цінується як професійна діяльність.

8. У забезпеченні вищої освіти необхідно зважати на розмаїття і відмінності студентів, дисциплін, цілей і результатів навчання. Формат навчання має формуватися під впливом змісту дисципліни, наявної інформації про те, як навчаються студенти та якого прогресу досягнуто.

9. Значні ресурси та відповідні структури необхідні, щоб підтримувати та уможливити вдосконалення навчання та викладання. Для вдосконалення та здійснення викладання необхідно відповідне і стійке фінансування.

10. Вдосконалення навчання та викладання є рушієм інституційного забезпечення якості та спільною відповідальністю співробітників і студентів університету [1].

Пропоновані принципи обґрунтовують потребу підтвердження освітньої місії університету, мають на меті допомогти університетським лідерам у співпраці з персоналом, студентами та зовнішніми стейкхолдерами забезпечити якість, підвищити актуальність та привабливість вищої освіти; поширюють цінності Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) та співвідносяться зі Стандартами та рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [2].

Водночас зауважимо, що основна відповідальність за розроблення, імплементацію та постійне удосконалення якості освітніх програм покладена на кожний заклад вищої освіти України.

Відповідно до ESG [2, с. 17–21] інституційне забезпечення якості передбачає розроблення гнучких, відповідних до мети процесів, що дозволяють оцінити та підтвердити якість досвіду, здобутого у навчанні, процес забезпечення якості освітніх програм спрямований на постійне вдосконалення та утвердження культури, що залучає кожного представника університетської спільноти у забезпечення та вдосконалення якості викладання та навчання.

Кожний заклад вищої освіти має визначені політику та процедури внутрішнього забезпечення якості, що передбачають також відповідальність за їхнє невиконання і знаходяться у відкритому доступі на веб-сайті закладу. У межах цієї політики застосовуються відповідні методи самоаналізу та вдосконалення освітньої програми, заклад вищої освіти зобов'язаний інформувати про результати програми роботодавців, професійні асоціації та громадськість.

Як складник внутрішньої системи забезпечення якості та з метою аналізу і вдосконалення програми доречним є залучення представників різних зацікавлених груп (студенти, викладачі, випускники, роботодавці тощо) для модернізації програми; вивчення та аналіз працевлаштування випускників та відгуків роботодавців про якість програми; оцінювання відповідності освітньої програми потребам і запитам здобувачів освітніх послуг.

Орієнтація закладів вищої освіти на компетентнісний та студентоцентрикований підходи до навчання та викладання сприятиме збільшенню гнучкі індивідуальних навчальних траєкторій, визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами.

Отже, заклади вищої освіти мають урізноманітнювати свої освітні місії, способи надання вищої освіти та співпраці, шляхом інтернаціоналізації, цифрового навчання, нових форм надання освітніх послуг та ін. Внутрішня система забезпечення якості освітніх програм стає вирішальним складником системи забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні.

Список використаних джерел

1. European forum for enhanced collaboration in teaching. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://bit.ly/EFFECTproject>
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – 32 с.

*Король Л.П.
старший викладач,*

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

ОКР Магістр є найбільш розповсюдженим кваліфікаційним рівнем серед випускників вищих навчальних закладів Великої Британії, хоча на його опанування потрібно витратити додатково від одного до чотирьох років в залежності від форми навчання. Але студенти розуміють, що магістратура надає можливість покращити їхні кар'єрні перспективи та набуті кваліфікації визнаної на міжнародному рівні.

Дослідження проведене HESA показало, що 86% випускників британських вищих навчальних закладів з дипломом Магістра отримали роботу на повний робочий день після закінчення навчання, в той час як відсоток працевлаштованих випускники-бакалаврів становив 75%.

ОКР Магістр знаходиться на 7 рівні Національної рамки кваліфікацій National Qualifications Framework (NQF) що є вище за Бакалавра але нижче за Доктора наук, а його здобувачами стають лише ті студенти, що опановують свою спеціальність на високому рівні. Зазначається, що навчання в британській магістратурі є інтенсивним та зазвичай включає в себе написання наукової роботи, а також потребує суттєвих фінансових вкладень та має високі вимоги до студентів.

Виходячи з вищезазначеного вважаємо за потрібне детальніше розглянути різницю між підготовкою спеціалістів з дипломом Бакалавра та Магістра. Проаналізувавши навчальні курси п'яти найкращих університетів Великої Британії для цих двох ОКР, можемо зазначити, що магістерські курси:

- фокусуються на одному конкретному аспекті предмету, надаючи студенту більш специфічні фахові знання;
- мають гнучкішу систему навчання по модулям;
- розроблені для різних форм навчання;

- є більш інтенсивними за темпом навчання та об'ємом;
- розраховані на меншу кількість студентів в групах під час заняття;
- коштують менше ніж курси бакалавра, але більше ніж докторат або аспірантура.

На відміну від бакалаврських навчальних курсів, які позиціонуються як базова повна вища освіта і тому мають фіксовану тривалість навчання та проводяться за доволі однотипною системою, магістерські навчальні курси поділяються на власне навчальні та навчально-дослідні.

Серед чотирьох суто навчальних типів магістерських програм три можуть підходити для авіаційних інженерів, а саме: Магістр з наукових дисциплін (Master of Science (MSc)), Магістр з інженерії (Master of Engineering (MEng)) та Магістр з бізнес адміністрування (Master of Business Administration (MBA)), кожна з яких розрахована на очне навчання терміном на 1-2 роки. Навчання за таким типом програми відбувається так само як і за бакалаврськими програмами, тому від студента очікується відвідання семінарів, лекцій та практичних занять, а оцінювання здійснюється за допомогою екзаменів, написання наукової дипломної роботи або участі в індивідуальному та груповому проектах. Студентів заохочують працювати самостійно, хоча й за підтримки викладачів, але вони також беруть участь в «класичних» навчальних заняттях. Таким чином власне навчальні магістерські програми найбільшим попитом користуються серед тих, хто хоче кардинально змінити напрямок своєї кар'єри або набути додаткових професійних компетенцій, що допоможуть отримати підвищення чи зайняти високу керуючу посаду. На сьогоднішній день більшість провайдерів освіти мають магістратуру такого типу для авіаційних інженерів (а саме 22 університетів пропонують 48 курсів).

Навчально-дослідні магістерські програми більше схожі на навчання в аспірантурі, оскільки основна відповідальність за весь навчальний процес покладена на студента, який організовує власне наукове дослідження через

написання об'ємної наукової роботи на кшталт дисертації при підтримці наукового керівника з професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. Зазвичай написання цієї роботи займає до 60% тривалості курсу, а відмінність між такою магістратурою та аспірантурою полягає лише в тому, що в першому випадку наукова робота є менш об'ємною та складною. По закінченню такої програми можливо отримати ступінь Магістра наук (Master of Science (MSc)), Магістра філософії (Master of Philosophy (MPhil)) або Магістра дослідження (Master of Research (MRes)). На нашу думку такий тип навчання буде більше підходити для тих фахівців, що найкраще працюють самостійно та прагнуть мати публікації, зацікавлені в одній конкретній темі або навіть планують вступити до аспірантури. Науково-дослідна магістратура для авіаційних інженерів доступна в 9 університетах в рамках 10 курсів (в основному це курси для космічних авіа інженерів).

В будь-якому випадку співвідношення аудиторних годин до самостійної роботи становитиме 1:3 або 1:3,5, оскільки вважається, що студент вже чимало пропрацював в аудиторії під час здобуття диплома бакалавра.

Саме тому ще однією особливістю навчання в британській магістратурі є те, що навіть інженерні спеціальності, в тому числі авіаційні інженери, мають змогу обирати між очною та заочною формами навчання (всього доступно 32 курси від 15 провайдерів). Але слід зазначити, що очну форму навчання доцільно обирати тим, хто тільки що закінчив бакалаврат і ще не має зобов'язань перед роботодавцем або власною родиною. Заочна форма навчання більше підходить тим, хто вже працює та залежить від роботодавців.

На основі того, що студенти можуть комбінувати очну та заочну форму навчання в магістратурі з навчальними та навчально-дослідними програмами, ми можемо зробити висновок, що процес підготовки фахівців з дипломом магістра є більш гнучким та підходить не тільки для молодих спеціалістів,

що ледве отримали диплом бакалавра, але й для підвищення кваліфікації та навіть перекваліфікації вже сертифікованих та працюючих фахівців.

*Криловець М.Г.
доктор педагогічних наук, професор,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна*

ВИЩА ШКОЛА: РЕАЛІЇ І МАЙБУТНЄ

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення мають гармонійно поєднуватися з реформою вищої освіти. Реформування освіти — складний і тривалий процес. У минулому він неодноразово закінчувався безрезультатно.

Мета реорганізації системи вищої освіти має полягати у формуванні такої професійно-кваліфікаційної структури підготовки спеціалістів, яка б відповідала потребам сучасності і гарантувала високий професіоналізм, соціальну активність і високу моральність фахівців. На жаль сучасна структура освіти та професійної підготовки в Україні поки що не набула тієї чіткості, яка має бути.

Місто, в якому є університет, має всіляко підтримувати взаємодію з університетською громадськістю, з університетом як центром культури та освіти. Це дасть новий імпульс демократизації, розвитку інфраструктури, культури.

В минулому випускники університетів були енциклопедистами, але з часом освіта ставала більш вузькою, а з виникненням технічних вузів відбулось логічне завершення ланцюжка спеціалізації. Але час показав, що вузька спеціалізація не завжди виявлялась виправданою — як і виникнення “вузьких” вузів.

Окремі наші технічні вузи готують, насправді, навіть не інженерів, а техніків. А навколишня дійсність підкидає нам велику кількість проблем, в тому числі і таких, як екологічні, породжені діяльністю людини. І не просто людини, а дипломованого спеціаліста, який приймає рішення, що суперечать

здоровому глузду. І причиною цього частіше за все є небажання думати, оцінювати ситуацію і невміння професійно працювати. Вузька спеціальна підготовка не дає людям можливості розглядати ту чи іншу проблему з екологічної, правової, економічної точок зору. Ми своїх випускників до цього не підготували. І виходить, що, думаючи про блага суспільства з точки зору техніки і технології, ми заподіюємо шкоду надмірною спеціалізацією, вузькою підготовкою тих, хто розробляє цю техніку і технологію. А сучасний інженер повинен мати фундаментальну підготовку і сприймати проблему досить широко. Пригадаємо, що НТР починається з широкого охоплення проблем, а продовжується розробкою деталей.

На жаль роль університетів останнім часом знижувалась, але все ж університети були і залишаються центрами культури, науки та освіти. Не випадково великі технічні вузи намагаються перерости саме в технічні університети. Є вузи, в яких інтуїтивно розуміють, наскільки тісний взаємозв'язок між спеціальною освітою та рівнем культури спеціаліста. Саме тому в них організовують кафедри мистецтв, соціології, інших гуманітарних наук. І справа не тільки в наборі дисциплін. Університет — давня, але одночасно і сучасна форма вузу вищого рангу, його оптимальна модель, яка може дати людині ідеальну освіту. Університет — це творчий дух, дух освіченості, культури, поєднання педагогіки вищого гатунку з науковими дослідженнями на самому сучасному рівні. Саме це створює його неповторну атмосферу. Не буде культури — буде формалізм і начотництво. Не буде викладання вищого рівня — буде примітивний вуз. Не буде наукових досліджень високого рівня — не буде університетських наукових шкіл. На трьох китах тримається університет — освіта, наука і культура. Щось одне відсутнє — відсутній університет.

Останнім часом з'являється все більше можливостей виходу університетів на світовий ринок. Це приваблює тому, що вуз сам може заробляти валюту, купувати сучасне обладнання, поліпшувати свій матеріальний стан.

Зараз функції міністерства мають змінитися, звестись до контролю якості спеціалістів, роботи на перспективу, тобто до діяльності координуючої і контролюючої, яка б допомагала працювати: зв'язкам із замовниками, допомоги в науці (організації і встановленні зв'язків, економічному стимулюванню пріоритетних напрямків і тем, розвитку ініціативи самих вузів тощо).

Процес підготовки кадрів, стратегія підготовки — справа вузу. Не повинно бути штучного перекачування кадрів з одних університетів в інші. Хоча елементи взаємодопомоги повинні бути.

Викладач має бути вільним у своїй творчій діяльності, мати можливість приймати участь у міжнародних конференціях, працювати в різних лабораторіях в Україні та за кордоном. Але можливість тільки для двох-трьох чоловік в університеті позитиву не принесе.

При читанні фундаментальних курсів професори повинні знайомити студентів з методологією науки, показувати на власному прикладі методи наукового пошуку, і тільки тоді в кінцевому результаті студент може сказати своє слово в науці. Нам потрібно удосконалювати свою співпрацю зі студентами. Досить часто ми не спрямовуємо їх енергію, не передбачаємо хід подій, не вивчаємо тенденції формування студентської думки. Вони наше майбутнє, майбутнє нашої науки, освіти, культури. З часом вони нас замінять, а нам не все одно, хто нас замінить. Спілкування професора і студента збагачує обох. Студентам іноді бракує культури, уміння дискутувати, спілкуватись один з одним і з нами. На жаль студенти останнім часом віддаляються від науки, від нас, їх енергія часто виливається в іншому напрямку. Ми ж не маємо можливості навчити їх так, як цього вимагає науково-технічний прогрес і розвиток економіки, відстояти їх права після захисту диплома. Немає задач, які вирішує окремо університет, школа, місто суспільство, країна. Всі задачі — спільні, і вирішувати їх потрібно разом. Просто кожен має підставити своє плече під той тягар, котрий йому по силі.

Orosová Renáta,
PaedDr., PhD., vedúca katedry pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

Petriková Katarína,
Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

Diheneščiková Lucia,
Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

Starosta Volodymyr,
Prof., DrSc., profesor, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

TYPY PEDAGOGICKEJ PRAXE BUDÚCICH UČITEĽOV

Príprava na učiteľskú profesiu má teoretický a praktický charakter. Kým teoretická akademická príprava je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov, tak praktická profesijná príprava je orientovaná na prípravu na výkon samotného povolania.

V praktickej príprave študentov učiteľstva rozoznávame niekoľko **typov pedagogickej praxe**, kde základným kritériom rozlíšenia je (Kontírová a kol., 2011, [1, s. 10]):

▪ obsah:

Všeobecná psychologicko-pedagogická prax. Orientuje na pozorovanie a analýzu práce v triedach a smeruje k identifikovaniu, kategorizovaniu a k analýze psychologických a všeobecno-didaktických javov vyučovania, k pozorovaniu a k 'videniu' reálnych žiakov, učiteľov a školských tried.

Odborovo/predmetová pedagogická prax. Rozvíja pedagogické a z nich vyplývajúce najmä didaktické schopnosti praktikantov späté s výučbou konkrétneho aprobačného predmetu.

▪ miera samostatnej aktivity praktikantov:

Hospitačná (náčuvová) prax. Ide o priamu účasťou študenta (praktikanta) na vyučovacej hodine v cvičnej škole so zameraním na pozorovanie priebehu hodiny, činnosti učiteľa a žiakov a na jeho následný rozbor.

Asistentská prax. Tvorí prechod medzi „pasívnym“ pozorovaním vyučovacej hodiny a vlastnou aktivitou praktikanta vo vyučovaní.

Výstupová prax. Je charakterizovaná samostatnými vyučovacími výstupmi praktikantov pod vedením cvičných učiteľov na základe vopred premyslenej písomnej prípravy.

▪organizácia praktických aktivít študentov (praktikantov) v cvičných školách:

Priebežná prax. Realizuje sa súbežne s výučbou na vysokej škole, pričom praktikanti praxujú v cvičnej škole spravidla jeden deň v týždni u jedného alebo viacerých učiteľov.

Bloková prax. Trvá dva týždne a jej obsahom môže byť hospitácia alebo pedagogický výstup.

Súvislá prax. Trvá nepretržite viac týždňov a jej cieľom je umožniť praktikantovi overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť sa na samostatnú pedagogickú činnosť.

▪počet praktikantov:

Individuálna prax. Prebieha u cvičného učiteľa, ktorému je spravidla pridelený jeden študent (praktikant), vo výnimočných prípadoch dvaja, nezávisle na sebe.

Skupinová prax. U cvičného učiteľa praxuje viac študentov (praktikantov).

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) je klasickým príkladom európskej univerzity, ktorá sa skladá z piatich fakúlt: filozofickej fakulty, prírodovedeckej fakulty, právnickej fakulty, lekárskej fakulty a fakulty verejnej správy. Príprava budúcich učiteľov je možná na Filozofickej a Prírodovedeckej fakulte. Podľa svetového profesionálneho ratingu RankPro - Worldwide Professional University Rankings patrí Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach medzi najlepšie univerzity na svete, napríklad v roku 2013/2014 obsadila 369. miesto spomedzi 500 univerzít na svete, v roku 2015/2016 sa umiestnila na 77. mieste, v roku 2016/2017 na 229. mieste a na 117. mieste spomedzi 200 európskych univerzít (<http://www.cicerobook.com>).

Tab. 1 Typy a rozsah pedagogickej praxe študentov UPJŠ v cvičnej škole

Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	podľa ind. možností študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Pedagogická prax v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (UPJŠ) sa realizuje v magisterskom stupni štúdia počas dvoch rokov, teda 4 semestrov. Študijné odbory Učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ majú vo svojich študijných plánoch jednotné predmety týkajúce sa pedagogickej praxe. Ide o štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety (tab. 1): Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II. Získať pedagogické vzdelanie v príslušnom odbore je možné absolvovaním doplnujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). V jeho študijnom pláne pre programy Filozofickej fakulty UPJŠ vystupuje jeden predmet týkajúci sa pedagogickej praxe.

Názov: Praktikanti v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú: H – hospitáciu (náčuv), R VH – rozbor vyučovacej hodiny, PV – pedagogický výstup.

Literatúra

1. Kontírová, S. a kol. (2011). *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ. 101 s.

Товканець Г.В.,

доктор педагогічних наук, професор,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Прискорення формування єдиного відкритого освітнього простору дає змогу вирішити завдання випереджального розвитку національної системи освіти. Необхідність якості підготовки педагогічних кадрів вимагає звернення до проблеми удосконалення професійної підготовки та вивчення зарубіжного досвіду, зокрема в системі неперервної освіти. Проблеми неперервної професійної освіти педагогів, підвищення кваліфікації та їхня фахова підготовка у міжнародному освітньому просторі та в Україні вивчали і вітчизняні, і зарубіжні вчені: Н. Авшенюк, В. Адрущенко, Н. Бідюк, А. Коул, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська, Н.Ничкало, О. Огієнко, Т. М. Сорочан Т. Яніцка-Панек та інші.

Проведений аналіз наукової літератури та документальних джерел свідчить, що професійний розвиток педагогів в умовах неперервної освіти у країнах Європейського Союзу є важливим соціально-політичним завданням [1; 2]. Основу програми неперервної освіти в її європейській редакції складає орієнтація на професійний розвиток педагога та повсюдне забезпечення цього розвитку на основі зняття вікових, соціальних і організаційних обмежень. Мета такого навчання: удосконалення професійних педагогічних навичок особистості, розвиток її ініціативи та формування її самостійного судження.

Держави Європи прийшли до єдиного розуміння необхідності неперервної освіти, формулювання конкретної програми дій та визначили її ключові принципи [1]:

1. Нові базові знання і навички для всіх.
2. Збільшення інвестицій в людські ресурси.
3. Інноваційні методики викладання і навчання.
4. Нова система оцінки здобутої освіти.
5. Розвиток наставництва і консультування.
6. Наближення освіти до дому.

Програма неперервної освіти повинна осмислюватися як форма управління процесами розвитку. Це вимагає відмови від багатьох уявлень, що склалися, та визначення нового підходу і нової ідеології в царині освіти. Ідея неперервної освіти – це програма розвитку мислення та діяльності, в рамках якої розвиток людини і виробничих систем можуть виступати тільки як часткові, фрагментарні задач. Це особлива політика не тільки в царині навчання, але і в сфері організації вільного часу людей, суспільних відносин та соціокультурних систем.

Дослідження неперервної освіти педагогів засвідчили актуальність даної проблеми і варіативність вирішення її у різних країнах Європейського Союзу. Понад 65 % педагогів надають перевагу курсам і тренінгам, досить актуальними є проведення наукових досліджень за індивідуальною формою, або ж спільні, групові – 34, 8 %. Не менш популярними є конференції або ж семінари, переваги яким надають 32, 4 % опитаних [Рис. 1].

Сучасними напрямками розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу є консолідація і раціоналізація організаційних структур з метою розбудови національних систем післядипломної педагогічної освіти на наукових принципах теорії організації і управління та спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників, партнерів, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління

освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів; стимулювання інноваційної діяльності педагогів вчителів тощо.



Рис. 1. Форми організації неперервної освіти педагогів в країнах Європейського Союзу [2, с.69]

Врахування досвіду європейських країн щодо форм організації неперервної освіти педагогів забезпечить в Україні можливість удосконалення професійної підготовки педагога, професіоналізації в галузі самоосвіти як вчителя, так і радників та інструкторів, їхньої рефлексивної практики власного пошуку ефективних шляхів інтеграції новітніх технологій у процес викладання.

Список використаних джерел

1. Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. – Режим доступу: <http://www.europeans.org.ua/deyanel.html>

2. Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. P. 138.

Товканець О.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНІЙ УСТАНОВІ

Управління особистістю передбачає наявність спеціальних здібностей та задатків: характерних розумових та фізичних властивостей, а також особливих даних, що дозволяють мотивувати людей, направляти та спонукати їх на виконання спільної роботи.

Масштабні наукові дослідження з проблем розвитку та удосконалення освітньої галузі та системи управління, проведені з ініціативи ОЕСР, засвідчили, що роль школи, призначеної для індустріальної епохи, мало змінилася, і школа не здатна вирішувати складні проблеми ХХІ століття, такі як високий рівень соціальної мобільності, зміни технічного прогресу і підвищені вимоги суспільства до виконання школою нових завдань. Для поліпшення результативності освіти й підвищення якості навчання важливе значення має ефективне керівництво змінами в освітній установі, яке впливає на мотивацію і можливості педагогічного супроводу, а також формування психологічної атмосфери освітньої установи.

Нові функції управління в освітній установі включають: управління людськими і фінансовими ресурсами; управління школою в умовах шкільної автономії; стратегічне планування та моніторинг; фінансове управління; формування нової культури оцінки; адаптація освітньої програми щодо конкретної школи і запитів місцевої громади; використання даних для поліпшення; підтримка спільної педагогічної практики; забезпечення нових підходів до викладання і навчання; прийняття звітності та відповідальності за

результати шкільної освіти; підвищення досягнень в освіті в умовах етнічного та соціального розмаїття.

Американський дослідник проблеми лідерства В. Бенніс вважає, що «одним з найважливіших аспектів лідерства сьогодні є підготовка лідерів на всіх рівнях організації», оскільки нова модель управління школою – модель розподіленого керівництва – включає в себе перерозподіл відповідальності за функціонування школи і якість освіти між усіма учасниками. На зміни в освітній установі й поліпшення якості освіти впливають освітні лідери, що володіють новими професійними управлінськими і педагогічними компетенціями.

В. Бенніс визначив риси, які повинні бути притаманні всім лідерам: вміння визначати стратегію розвитку і забезпечувати контроль, формувати почуття оптимізму і надії, створювати і підтримувати довіру, об'єднувати послідовників під егідою спільної місії; лідери повинні показати успішні результати. В. Бенніс надає багато цікавих ідей щодо розвитку лідерських можливостей. Він вважає, що розвиток особистих і професійних умінь принесе організаціям максимальну віддачу. Робота організації може покращитися, коли лідери прагнуть до інновацій, удосконалення якості виконання і бажають надати допомогу співробітникам у забезпеченні їх максимальної продуктивності [2, с. 46 – 53].

Лідери перетворень відрізняються рядом особливостей, головними з яких: здібність до встановлення системоутворюючих зв'язків між трьома чинниками, що обумовлюють успіх перетворень: ринковими реаліями, устремліннями вищого керівництва та можливостями персоналу компанії; уміння впливати на співробітників, а також рівних по рангу колег, пробуджувати в них сильні стимул-реакції до участі в реформах; талант винаходу нового інструментарію, що забезпечує практичне впровадження намічених змін на основі системних підходів у навчально-виховному процесі; здатність до зміни стилю лідерства.

Аналітичний огляд літератури [1–5] засвідчує, що виявляється ряд тенденцій в європейських країнах, які забезпечують розвиток лідерських якостей персоналу освітніх установ. До цих тенденцій можна віднести: посилення акценту на лідерстві в навчанні педагогів та підвищенні їх кваліфікації; використання дослідно-експериментального навчання, рефлексії і розвиток здатності роботи в групах і спільнотах; здійснення «конструктивістського підходу» в моделюванні програм активного і соціально орієнтованого навчання; посилення уваги до створення мереж і освітніх спільнот шкільних лідерів; акцент на зв'язок між науковими дослідженнями, теоріями і реаліями освітньої практики, використання тематичних досліджень в освіті; створення стандартів лідерства для різних груп керівництва школою; використання на всіх етапах професійної підготовки наставництва і коучингу; посилення акценту на цінностях, освітній платформі й емоційній компетентності лідерів.

Список використаних джерел

1. Бех Ю.В. Управління соціальними системами : монографія / Ю. В. Бех. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 623 с.
2. Bennis, W. G. (2004). The seven ages of the leader / W.G. Bennis. – Harvard Business Review. – № 82(1). – P.46–53.
3. Hallinger P. School leadership preparation and development in global perspective / P. Hallinger // In P. Hallinger (ed.), Reshaping the landscape of school leadership development. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003. – 289–300 p.
4. Leithwood K. What we know about successful school leadership / K. Leithwood, C. Riehl // A new agenda: Directions for research on educational leadership. – New York: Teacher College Press, 2005. – 119 p.
5. The making of: Leadership in education / [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leadership-in-education.eu/index.php?id=271> (Дата звернення 08.03.2018)

Фурсенко Т.М.
викладач
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ, Україна

ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АКТУАРІВ У КАНАДІ

У результаті опрацювання вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що поняття «освітня система» зазвичай тлумачиться науковцями, виходячи з трьох основних точок зору: *за структурним підходом*, це складний комплекс взаємопов'язаних елементів, що характеризується ієрархічністю; він складається з учасників навчально-виховного процесу, адміністративного механізму та освітньої політики. Першим двом компонентам властива також і відносна стійкість; *за рівневим підходом*, це сукупність підсистем, що функціонують на світовому, національному та локальному (в тому числі і галузевому, професійному) щаблях; *за цільовим підходом*, освітня система тлумачиться як організований та формалізований інструмент навчання та виховання, що забезпечує передачу підростаючому поколінню досвіду та культурної спадщини у формі знань, умінь та навичок у відповідності до потреб та викликів економічного розвитку суспільства. Як показав аналіз, цільовий критерій, що і є системоутворюючим, постає найбільш динамічним та у 21 сторіччі характеризується тенденціями до значних змін, серед яких ми виокремили дві провідні. Завдання освітньої підготовки, й особливо професійної освіти, на сьогодні вже не націлені на те, щоб навчити усіх усьому, як стверджував у «Великій Дидактиці» Ян Амос Коменський у далекому 1657 році (цей принцип вірно сповідувався ще й у 20 ст.). На сьогодні це гасло змінилось на нове – освіта впродовж життя, де пріоритетом виступає формування *усвідомлення важливості та здатності до самоосвіти* як основного джерела забезпечення та підтримання конкурентоспроможності фахівців у середовищі, що постійно змінюється та вдосконалюється. Крім того, зміст

навчання на рівні вищої освіти на сьогодні має характеризуватись *інтеграцією науково-дослідницьких потужностей університетів з практичною спрямованістю та орієнтацією на потреби професії*, а не на формування традиційної освіченості, що є тотожною начитаності, широкому світогляду тощо. З цієї позиції, було встановлено, що успішний досвід зв'язку університетів як освітніх провайдерів з індустрією має Канада, а чи не найяскравішим механізмом, що є втіленням усіх вищенаведених пріоритетів у цій країні, є професійна освіта за актуарним профілем.

Структурно-функціональний аналіз теорії та практики професійного навчання актуаріїв у Канаді дозволив встановити, що підготовка цих спеціалістів тут відбувається за змішаною моделлю: освітньо-кваліфікаційними рівнями у межах професії є асоційоване та повне членство в Канадському інституті актуаріїв, навчання ж на університетських програмах, а головне – успішне завершення ряду курсів у їх рамках, є лише проміжним етапом на шляху до здобуття статусу кваліфікованого актуарія, що став доступним для канадських студентів лише з 2012 року з запровадженням Програми акредитації університетів.

На основі аналізу документальних та наукових джерел, ми дійшли висновку, що роль академічних установ зводиться до пропонування курсів-еквівалентів 4 з 5 базових професійних іспитів та забезпечення курсів, проходження яких зараховується як підтвердження академічними результатами. Схема дуальної ж освіти, коли навчальний процес побудований за принципами чергування семестрів, присвячених практиці, та аудиторних занять, дозволяє студентам отримати також і практичний досвід та перспективу подальшого працевлаштування. Оскільки кваліфікованим актуарієм у Канаді може називати себе лише повний член Канадського інституту актуаріїв, то система професійної підготовки останніх характеризується тут тісною співпрацею акредитованих ВНЗ з професією.

Говорячи про організаційний аспект професійної підготовки, спостерігаємо поєднання традиційних університетських форм та методів

навчання та залучення дистанційної освіти, що передбачає самостійне опрацювання навчального матеріалу, з використанням Інтернет ресурсів (навчальне відео з поясненням логіки розв'язку задач, наявність он-лайн посібників, презентацій, відео конференцій та семінарів тощо), математичного програмного забезпечення, а також обов'язкове відвідування семінарів та воркшопів, що вимагають фізичної присутності. Всі зазначені форми організації навчальної діяльності мають на меті формування практично цінних знань та навичок, створюють сприятливі умови для індивідуалізації навчального процесу, а також сприяють формуванню уміння до здійснення освіти впродовж життя. Останнє виступає важливою складовою системи професійної освіти представників актуарної професії, що характеризується наявністю нормативів. Так, актуарії, що вже здобули членство в КІА, мають, за період тривалістю у два роки, витратити на підвищення кваліфікації 100 годин. В зазначений показник повинна входити як діяльність з взаємодії з іншими представниками професії, так і самостійна робота. У будь-якому разі, всі види робіт повинні підпорядковуватись принципам індивідуальної значущості та самоконтролю.

Не можна також не згадати й про той факт, що стандарти актуарної освіти в Канаді розробляються Канадським інститутом актуаріїв на основі рекомендацій та вимог Міжнародної актуарної асоціації та Міжнародної асоціації дипломованих актуаріїв з підприємницьких ризиків, а система підготовки цих фахівців в цілому функціонує тут завдяки тісній співпраці зі Спілкою актуаріїв та Спілкою актуаріїв з нежиттєвого страхування. Зазначені особливості є закономірними в умова глобалізації та інтернаціоналізації.

Отже, справедливо зробити висновок, що актуарна освіта у Канаді є відображенням більшості світових домінуючих трендів у модернізації професійної підготовки професіоналів у 21 ст., а, отже, може слугувати моделлю, за якою варто здійснювати підготовку вітчизняних фахівців.

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Авраменко О.С.

аспірант,

*Глухівській національній педагогічній університет
імені Олександра Довженка, М. Глухів, Україна*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ЕЛЕКТРОНІКА ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ» ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАЦЕОХОРОННИЙ АСПЕКТ

Нині процес формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності в аспекті працезахоронної компетентності є затребуваним. «Питання охорони праці є актуальним і відкритим сьогодні. Приділення уваги даній проблемі під час навчання в закладах вищої освіти є необхідною умовою підготовки майбутніх спеціалістів та сприяє підвищенню результативності освітнього процесу.

У рамках нашого дослідження готовність до професійної діяльності будемо розглядати як вибірккову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності (Г. Костюк, Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, А. Щербаков, М. Дьяченко та ін.).

Загальновідомо, що інженер (франц. *Ingénieur*) – це фахівець із вищою технічною освітою. Це винахідник, генератор нових ідей, який не боїться ламати стереотипи. Професіоналізм інженера забезпечується складовими його підготовки: технічної, технологічної, практичної. Нині ринок праці потребує, окрім професійності інженера, його уміння самостійно приймати виробничі рішення, бути мобільним, швидко адаптуватися до мінливих умов праці та систематично підвищувати свій професійний рівень.

Розглядаючи професійну діяльність інженера, слід акцентувати увагу на широкому спектрі його функціональних обов'язків: він планує заходи щодо вдосконалення виробництва й упровадження нових технологій у виробництво, організовує проведення випробування нової техніки,

забезпечує передачу досвіду й підвищення кваліфікації працівників, керує діяльністю підлеглих служб підприємства та контролює трудову дисципліну й результати роботи, відповідає за ефективність виробничої діяльності. До того ж, повинен знати нормативні й методичні документи, основні вимоги до технічної документації, систематично вивчати вітчизняний і зарубіжний досвід у відповідній галузі тощо [1]. Проте серед названих позицій не виокремлено жодної, яка б стосувалася питань охорони праці. Результати аналізу «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» свідчать, що жодна з інженерних посад (інженер з автоматизованих систем керування виробництвом, інженер з інструменту, інженер з комплектації устаткування, інженер з механізації та автоматизації виробничих процесів і т. д.) не виокремлює як важливі кваліфікаційні вимоги до претендента на роботу такі, які пов'язані з охороною праці.

Охорона праці – це «система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів та засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності» [2]. Окрім відповідальності за власне життя, інженер має опікуватися командою підлеглих.

Завдання та обов'язки інженера з охорони праці демонструють спектр питань, пов'язаних із досліджуваним напрямком, зокрема: вивчення умов праці, контроль за дотриманням техніки безпеки, внесення пропозицій щодо зменшення шкідливих факторів на підприємстві тощо [1]. Слід наголосити, що знання ризиків та шляхів їх усунення, профілактика нещасних випадків на виробництві є зоною відповідальності не лише інженера з охорони праці.

У «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників» щодо інженера-електроніка зазначаються його завдання та обов'язки: «Забезпечує правильну технічну експлуатацію, безперервну роботу електронного устаткування. Бере участь у розробленні перспективних та поточних планів і графіків роботи, технічного обслуговування і ремонту

устаткування, заходів щодо поліпшення його експлуатації, підвищення ефективності використання електронної техніки тощо» [1]. З огляду на зазначене, слід підкреслити важливість зобов'язань інженера-електроніка, пов'язаних із працезохоронними позиціями. Адже плановий, поточний, черговий, позачерговий контроль з боку служби з охорони праці не забезпечить високий рівень профілактики без особистісної працезохоронної діяльності безпосередньо інженера-електроніка та його підлеглих. Розв'язання зазначеної задачі можливе за умови сформованості в майбутніх інженерів готовності до професійної діяльності, зокрема й у працезохоронному аспекті.

Таким чином, під час професійної підготовки інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» під час навчання в закладах вищої освіти необхідно: сприяти усвідомленню викладачами та здобувачами вищої освіти необхідності підвищення власного рівня сформованості готовності до професійної діяльності в працезохоронному аспекті; наповнювати навчальну складову предметів спеціальної підготовки питаннями щодо охорони праці в галузі; забезпечувати моніторинг динаміки формування працезохоронної компетентності майбутніх інженерів; посилювати складову щодо охорони праці в ході проходження виробничої практики, акцентувати увагу на даному питанні під час звіту; проводити позанавчальні заходи із формування працезохоронної компетентності майбутніх інженерів.

Як висновок, зазначимо, що останнім часом у виробничій галузі відбулися значні зміни, а відтак заклади вищої освіти мають готувати до професійної діяльності інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» нової генерації – з високим рівнем працезохоронної компетентності. Сьогодні дана педагогічна проблема є актуальною. Щодо повсякденного виробництва, особливо невеликих приватних підприємств, то вищевказане питання є значущим. Тому подальші наукові розвідки варто сконцентрувати безпосередньо на організаційно-методичних умовах

формування працезохоронної компетентності майбутніх інженерів зазначеної галузі.

Список використаних джерел

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://jobs.ua/ukr/dkhp>.
2. Закон України «Про охорону праці» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1992. – № 49. – Ст. 668.

Загородня А.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший науковий співробітник відділу історії педагогіки,

Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Модернізація системи вищої освіти України обумовлена євроінтеграційними процесами, що відбуваються в країнах-учасницях Болонської декларації. Вони ґрунтуються на імплементації у вітчизняну систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи, що вимагає запровадження сучасних інформаційних технологій навчання, зміни контролю та оцінки якості засвоєння знань, умінь і навичок студентів. Саме тому провідною формою підготовки фахівців економічної галузі дослідники визначають технологію дистанційного навчання.

Різноманітні аспекти формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки у вищих закладах освіти України в своїх працях досліджували ряд науковців, а саме: Н. Баловсяк, О. Кареліна, Т. Коваль, Л. Петльована, Т. Поясок, О. Смілянець та ін.

У «Положенні про дистанційне навчання» зазначено, що дистанційне навчання варто розуміти, як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього

процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Розвиток дистанційного навчання, його форм, методів і технологій зумовив появу закладів освіти нового типу: «відкритих», «дистанційних», «віртуальних», «електронних» університетів, та, як закономірний еволюційний наслідок – «смарт» університетів [1, с. 192].

Використання засобів ІТ навчання в процесі професійної підготовки фахівців економічної галузі (студентів) в умовах заочної форми навчання потребує формування знань, умінь і навичок володіння інформаційних технологій в навчальній діяльності; розроблення змісту програмних продуктів для навчальної діяльності майбутніх фахівців; застосування прикладних програмних продуктів (зокрема електронних засобів загального і навчального призначення), електронних підручників у освітньому процесі; створення мультимедійного забезпечення, навчальних електронних матеріалів, інформаційно-тематичних публікацій, презентацій, Web-сайтів; оволодіння сервісними можливостями електронних засобів загального і навчального призначення; опанування користувачами способів управління педагогічними програмними засобами.

В більшості вищих закладів освіти України для розробки та впровадження дистанційного навчання використовуються певні платформи, які надають можливість інтегрувати та розповсюджувати електронну освіту (ATutor, LAMS, Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, REDCLASS, Prometheus, «Віртуальний Університет», ГЕКАДЕМ, e-University, Веб-клас ХПІ) та ін. Означені платформи пропонують різні види діяльності, де викладачі можуть досить легко - створювати та переносити навчальні матеріали та запускати свої онлайн-курси; створювати навчальний контент, який може включати в себе різні завдання для індивідуальної, групової та фронтальної роботи з навчальною групою, тим самим надаючи спільний доступ різним користувачам; проводити on-line-семінари, web-конференції, вебінари; вести дискусії у блогах; проводити електронні

опитування; використовувати мультимедія. Платформи мають гнучку систему редагування й адміністрування курсу, що дозволяє обирати різні режими викладання і відстежувати поточні результати роботи студентів [3].

Досвід показує, що у застосуванні платформ дистанційного навчання є також і негативні тенденції, серед яких те, що викладачі використовують в своїй діяльності найчастіше асинхронні засоби спілкування, але не застосовують засоби специфічні, задумані спеціально для дистанційного супроводу. Асинхронні засоби їм дають можливість лише ознайомитися із частинами курсу, переглянутими студентами, але викладачі не мають ніякої інформації про здійснення діяльності студентами

Висновки. Таким чином, використання платформ дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців економічної галузі, значно розширює можливості для спільної роботи всіх учасників освітнього процесу, тим самим значно зменшуючи часові та фінансові витрати на отримання вищої освіти. Варто зазначити, що в цьому дослідженні ми надали лише загальну характеристику платформ дистанційного навчання, яке використовується закладами вищої освіти для професійної підготовки фахівців економічної галузі України. Порушена проблема потребує подальшого більш конкретного вивчення та розробки практичних рекомендацій для застосування платформ дистанційного навчання вищими закладами освіти у професійній підготовці фахівців економічної галузі України.

Список використаних джерел

1. Камедія М. Ю., Уманець В. О. Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти / М. Ю. Камедія, В. О. Уманець // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2016. – № 2. – С. 192–198.
2. Положення «Про дистанційне навчання» від 30.04.2013 № 703/23235 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 02.04.2018).

3. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей / С. О. Сисоєва, К. П. Осадча // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2011. – № 23. – С. 243–253.

Ковтун О.В.

*доктор педагогічних наук, професор
Національний авіаційний університет, м Київ, Україна*

□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□
□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□

Глобальні процеси у світовій і вітчизняній економіці роблять значний вплив на способи і методи прийняття управлінських рішень в усіх складових бізнес-процесів виробництва, маркетингу, комерції і логістики. Проблема пошуку раціональних і оптимальних управлінських рішень у складних господарських ситуаціях завжди мала місце в практичній діяльності підприємств, але останнім часом їх роль значно зростає: підвищився динамізм довколишнього середовища і скоротився період часу ефективної дії рішень, розвиток науки і технологій зумовив появу великої кількості їх альтернативних варіантів, посилилася взаємозалежність і взаємозумовленість різних управлінських рішень і їх наслідків, багаторазово збільшилася трудомісткість прийняття і реалізації складних і багатокритеріальних рішень. У цьому зв'язку важливого значення набуває підготовка у закладі вищої освіти майбутніх фахівців-менеджерів до прийняття управлінських рішень.

Управлінське рішення – це результат аналізу, прогнозування, оптимізації, економічного обґрунтування і вибору альтернативи з багатьох варіантів досягнення конкретної мети системи менеджменту. Удосконалення процесу прийняття обґрунтованих об'єктивних рішень у ситуаціях виняткової складності досягається шляхом використання наукового підходу до цього процесу, моделей і кількісних методів прийняття рішень. Науковці і фахівці-практики приділяють значну увагу питанням оптимізації підготовки

майбутніх фахівців-менеджерів до прийняття управлінських рішень (праці К. Балдіна, С. Воробйова, Т. Гапоненка, О. Гуджоян, Н. Карданської, Д. Лафта, Б. Литвака, А. Тебекіна, В. Трофимова, Л. Трофимової, В. Уткіна, Р. Фатхутдинова та ін.).

Нам імпонує класифікація методів розробки і прийняття управлінських рішень Л. Лукічевої, яка має у своїй основі етапи процесу розробки і прийняття зазначених рішень. Дослідницею виокремлюються методи, що застосовуються на етапі діагностики проблеми і формулювання обмежень і критеріїв; на етапі визначення альтернатив; на етапі оцінки альтернатив; і, насамкінець, на етапі вибору, реалізації рішення і оцінки результату [1].

Розглянемо методи, якими повинні оволодіти студенти-майбутні менеджери для ефективного прийняття управлінських рішень. Доцільно готувати студентів до прийняття управлінських рішень покроково відповідно до того, як це відбувається в реальному управлінському процесі.

Для навчання студентів діагностувати проблеми, зокрема вироблення в них умінь *ситуаційного аналізу* доцільно застосовувати такі навчальні методи: *кейс-метод* (покроковий розбір ситуацій, що застосовується для аналізу управлінських ситуацій); «*мозкова атака*» (аналіз ситуації шляхом генерації ідей, їх обговорення, оцінки і вироблення колективного погляду; застосовується для обговорення проблеми і встановлення основних чинників, що визначають її подальший розвиток; вимагає від викладача-модератора високого рівня кваліфікації і компетенції у розв'язанні проблеми, що пропонується до розгляду). Окрім цього студенти повинні оволодіти технологіями *двотурового анкетування* (встановлення факторів впливу шляхом індивідуальної роботи фахівців), *факторного аналізу* (отримання аналітичної залежності, що відображає ступінь впливу факторів і зміни їх значень на планові або фактичні показники, що характеризують ситуацію); *багатовимірного шкалювання* (встановлення факторів, що впливають на розвиток ситуації, на основі математичної обробки інформації).

Наступний крок – ознайомлення студентів із методами **моделювання ситуацій**, які сприяють прийняттю раціональних управлінських рішень: *моделі теорії ігор* (оцінка впливу прийнятого рішення на конкурентів); *моделі теорії масового обслуговування* (визначення оптимального числа каналів обслуговування відносно потреби в них); *моделі управління запасами* (визначення часу розміщення замовлень на ресурси та їх кількості, а також маси готової продукції на складах); *імітаційне моделювання* (створення моделі і її експериментальне застосування для визначення змін реальної ситуації); *економічний аналіз* (оцінка фінансово-економічного стану підприємства) та ін.

На етапі **визначення альтернатив** важливим є оволодіння студентами-майбутніми управлінцями такими методами розробки та прийняття управлінських рішень: *«мозкова атака»* (виявлення і зіставлення індивідуальних суджень для вибору найкращого); *морфологічний аналіз* (отримання нових рішень шляхом складання комбінацій елементів морфологічної моделі, генерація альтернатив рішень); *методи асоціації та аналогій* (генерація альтернатив рішень в умовах пошуку модифікацій відомих систем); *методи контрольних питань колективного блокнота* (підведення до вирішення проблеми за допомогою навідних запитань); *синектика* (пошук потрібного рішення завдяки подоланню психологічної інерції, яка полягає у прагненні вирішити проблему традиційним шляхом).

Оцінка альтернатив передбачає ознайомлення студентів із *методами багатокритеріальної оцінки* (оцінка і порівняння альтернатив за кількома критеріями); *методами експертної оцінки* (побудова екпертом раціональної процедури інтуїтивно-логічного аналізу в поєднанні з кількісною оцінкою і обробкою результатів); *експертними методами* (прогнозування на підставі узагальнення думок експертів про розвиток об'єкта в майбутньому); *фактографічними методами* (прогнозування на підставі фактичної інформації про минуле та сьогодення розвитку об'єкта); *комбінованими*

методами (прогнозування на основі експертної та фактографічної інформації).

Насамкінець, студенти повинні оволодіти методами, що застосовуються на етапі *вибору, реалізації рішення і оцінки результату*, з-поміж них: *функціонально-вартісний аналіз* (виявлення зон дисбалансу між функціями об'єкта і витратами на них); *метод ланцюгових підстановок* (послідовна заміна планових величин одного з факторів для визначення ступеня його впливу на функцію); *причинно-наслідковий аналіз* (визначення ієрархії причин і наслідків до тієї точки, в якій можна почати дію, що усуває проблему).

Таким чином, підготовка студентів-майбутніх управлінців потребує їхнього залучення до спеціальної початкової діяльності, покликаної ознайомити їх з методами розробки та прийняття управлінських рішень на різних етапах розв'язання виробничої проблеми та сформуванню первинні вмінь щодо їх застосування.

Список використаних джерел

1. Лукичева Л. Классификация методов разработки и принятия управленческих решений / Любовь Лукичева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://iteam.ru/publications/strategy/section_17/article_4062

Kozka I.K.

PhD in Philology, Associate Professor

Kharkiv National Medical University, Kyiv, Ukraine

ROLE PLAY IN A MEDICAL STUDENTS INTERACTION

Speaking maybe is the most crucial of all four types of speech activities and many if not most our learners are primarily interested in acquiring an ability to speak. Dealing with professional medical genres we assume that every genre is clearly structured and has its own sets of language means. J.Harmer deals with a genre as 'a type of written organization and layout (such as an advertisement, a letter, a poem, a magazine article, etc) which will be instantly recognized for what it is by members of a discourse community - that is any group who share the same

language customs and norms' [3, p.32]. We should base the activities on easy language structures. The methodologist Penny Ur states: 'Learners express themselves in utterances that are relevant, easily comprehensible to each other, and of an acceptable level of language accuracy' [4, p.120], 'In general, the level of language needed for a discussion should be lower than that used in intensive language-learning activities in the same class: it should be easily recalled and produced by the participants, so that they can speak fluently with the minimum of hesitation. It is a good idea to teach or review essential vocabulary before the activity starts' [4, p. 121-122]. The task of language instructors is to acquaint the learners with existing genre norms.

We have presented such a structure of an oral presentation of a medical history when the students orally present their patients medical histories: previous occupation, initial symptoms, initial diagnosis, condition immediately prior to admission, reason for emergency admission, past history of a patient's disease (information about relatives' diseases, style of patient's life, his/her habits, conditions of living and working). Let's imagine the situation when in a doctor-patient interaction the first student is a doctor, the second one is a patient and the third student is a patient's son or daughter. We may suggest such a scheme for role playing the situation that has been mentioned before within these subheadings: *Background information*. What is your surname and first name? When were you born? How old are you? Where do you live? What's your home address? Where do you work? Are you married? Are you an invalid? Are you an old-age or disability pensioner? Which group of invalidity do you belong to? Do you have any children? What's your occupation? *Initial symptoms*. When did the first symptoms appear? How did it all start? Have you had these symptoms for a long time? What do you complain of now? *Initial diagnosis*. When was your diagnosis made? When did you fall ill? *Current condition*. Where do you feel the pain? How could you characterize the pain? Where does the pain radiate? When does the pain appear? How long does the attack last? What eases your state? What medicines are

effective? Do you have any accompanying factors during the attack? Does the pain appear on moving, lifting physical weights or on physical exertion?

Expressing regret. I'm afraid that (the operation has not been successful). I'm sorry to have to tell you that (your father has little chance of recovery) *Advising.* I advise you to give up smoking. You'll have to cut down on fatty foods. You should sleep on a hard mattress. *Reassuring.* It won't take long. It won't be sore. I'll be as quick as I can. *Warning.* You may feel (a bit uncomfortable). You'll feel a jab. *Commenting.* I'm checking your (heart) now. *Asking about systems.* Do you suffer from (headaches)? Do you have (a cough)? Have you tried to lift anything heavy? *Past history.* Have you ever been admitted to hospital? Have you ever had (headaches) before? Will you speak about any changes in your health since your last visit to a doctor? *Family history.* Are your parents alive? What did your father die of? How old was he? Who in your family suffers from a similar problem?

Concerning register analysis we should state that the passive voice is used much more frequently than in general English: *the bladder was distended, He was sedated and catheterised, He was started on diet and metformin* [2, p. 124], *vein was prepared, heparin was administered, the left ventricle was vented, the aorta was cross-clamped, the end of the graft was recurved and anastomosed, the left anterior descending was opened, the coronary artery was grafted, the aortic cross clamp was released, the heart was defibrillated into sinus rhythm, blood volume was adjusted, cannulae were removed, haemostasis was ascertained, drains were inserted* [2, p. 133]. Such vocabulary items are more likely to occur in medical academic texts than in general contexts : *left-sided or central chest pain, the pains go away, a cramp pain, examination shows, enlargement of the prostate, suffer from, complains of, within the normal limits, exposure to cold, choking sensation, precipitating factors, presumably due to*, etc. The teacher should find time to think over the languages abilities of different students in dealing with such a difficult activity as role play because a lot of groups contain students with different abilities. That's why brighter students should receive more complicated tasks and students whose level of language command is not so high should receive easier

tasks. But Penny Ur rejects the term 'mixed-ability' group and speaks about learners' 'potential learning ability': '...Learners are different from one another in all sorts of other ways that affect how they learn and need to be taught' [4, p. 303]. Students work in teams. They discuss clinical cases which have been presented orally, and then they may be asked to give examples from their own or their group mates' experience, bearing in mind confidentiality, as some researchers state that '...in the more specific ESP classes, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter' [1, p.4]. When a patient is speaking about hypertension symptoms, he/she can't but use such words and expressions: *headache, dizziness, heart beating, nausea, vomiting, insomnia, fatigue, edema(swelling) of legs, noise in the ears, severe pains in the heart, acute pains in the sternum*, etc. When the diagnosis is gastritis, these words and expressions are: *belching, heartburn, hiccup, diarrhea, hunger pains, colics, cramps, borborygmi*, etc.

After finishing the role play activities it's advisable to discuss students' performances. To sum up, we should state that role playing is rather time-consuming, but the results can contribute a great deal both to learning and to learners confidence, since the students will be proud that they can interact in a foreign language.

References

1. Duddley – Evans T. Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach / T. Duddley – Evans, M. J. St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
2. Glendinning E.H. English in Medicine / E.H. Glendinning, B.A.S. Holmstrom. - Second edition. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 153 p.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer.– Fourth edition. - Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
4. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P.Ur. - Cambridge: Cambridge University Press, 1996. - 375 p.

Козубовська І.В.

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Ужгородський національний університет,
м. Ужгород, Україна,*

Постолюк М.І.

*кандидат педагогічних наук, завідувач аспірантурою,
Тернопільський національний педагогічний університет,
м. Тернопіль, Україна*

УМІННЯ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Сучасні євроінтеграційні процеси, розвиток ринкових відносин ставлять високі вимоги до професіоналізму вітчизняних фахівців. Вважаємо, що володіння сучасними фахівцями будь-якого профілю уміннями іншомовного ділового спілкування є одним із важливих показників їх професіоналізму.

В «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [1, с. 3] дуже слушно підкреслюється, що оволодіння вміннями іншомовного спілкування допоможе: підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури та науки, торгівлі і промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі.

Як відзначає В. Кремінь, інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без таких знань долучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо [2].

Дуже слушною є думка Є. Пасова, який зауважує, що сьогодні знання іноземних мов з особистої потреби переростає в потреби державного масштабу, стає національним капіталом. Учений вважає, що без

перебільшення можна вважати іншомовну грамотність економічною категорією. Інтегруючись з технічними науками і матеріальним виробництвом, іноземна мова перетворюється в безпосередню виробничу силу [3].

Дійсно, на сучасному етапі розвитку людської спільноти особливої актуальності набуває необхідність вивчення іноземної мови, яка є засобом міжкультурного спілкування у різних сферах людської діяльності (політика, економіка, культура, соціальна сфера тощо), засобом взаєморозуміння народів і узагальнення досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури, збагачення духовними цінностями, створеними різними народами і людством у цілому, засобом міжкультурної взаємодії.

Слід відзначити, що іноземна мова – особливий предмет, який суттєво відрізняється від інших предметів, які вивчаються у вищому навчальному закладі. Кінцевим результатом процесу вивчення іноземної мови є не тільки відповідні знання, але й сформовані практичні уміння і навички усної і письмової мовленнєвої діяльності. Оволодіння іноземною мовою неможливе без ознайомлення з культурою країни, з менталітетом людей, тобто, майбутнім фахівцям необхідно засвоїти не тільки саму мову, але й образ іншого світу, спосіб мислення людей, які живуть в цьому світі і використовують мову для спілкування. Сьогодні змінилася роль іноземної мови в суспільстві, тому що з навчального предмета вона перетворилася у важливий елемент сучасної системи освіти, в засіб досягнення професійної реалізації особистості. Володіння вміннями іншомовного ділового спілкування не тільки сприяє ефективному міжнаціональному спілкуванню і співробітництву на професійному і особистісному рівнях, але відіграє позитивну роль у забезпеченні загального розвитку фахівців, розширенні їх світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють даною іноземною мовою, їх звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо, а також сприяє розвитку всіх психічних процесів : сприймання, уваги, уяви, мислення. У процесі вивчення іноземної

мови відбувається виховання особистості майбутнього фахівця загалом, а також формування окремих професійно-особистісних якостей [4, с. 57].

Таким чином, позитивна роль іноземної мови в сфері професійної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів, оволодіння ними усними і письмовими вміннями іншомовного ділового спілкування полягає в тому, що ці вміння можуть бути використані як засіб : забезпечення доступу до будь-якого виду інформації, її розповсюдження, незалежно від державних кордонів; ознайомлення з дослідженнями найновіших світових досягнень; усвідомлення існування розмаїття культур і цивілізацій, способів їх взаємодії в між культурному світовому просторі; здійснення міжнародного співробітництва в різних галузях, що сприяє пошуку спільних шляхів вирішення загальнолюдських проблем, уникнення міжнародних конфліктів; подолання національно-культурної обмеженості в різних сферах життєдіяльності суспільства; розвитку і виховання особистісно-професійних властивостей фахівця.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Кремінь В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ ст./ В.Г. Кремінь // Вища школа. – 2002. – №4-5. – С. 5-3.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис. 2003. – 184 с.
4. Козубовська І.В., Бабинець М.М. Підготовка фахівців менеджменту до іншомовного ділового спілкування / І.В. Козубовська, М.М. Бабинець. – Ужгород: ФОП Бреза А.Е., 2012 – 186 с.

*Колотова Н.Д.
старший викладач,*

Воєнно-дипломатична академія, м.Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВОЄННИХ ДИПЛОМАТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Зміна зовнішньополітичних пріоритетів України означає посилення вимог до підготовки майбутніх воєнних дипломатів до фахової міжкультурної взаємодії. [1]

За нашим досвідом, специфіка професійної підготовки майбутніх воєнних дипломатів полягає в тому, що дану категорію фахівців необхідно навчати готовності приймати рішення, брати на себе відповідальність за ці рішення, здійснювати професійну діяльність на іноземній мові з урахуванням контекстуальної значущості ситуації, особливостей мовної картини світу країни перебування, лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників, що обумовлюють ведення переговорів. На особливу увагу заслуговує розповсюдженість вживання саме англійської мови як мови спілкування в дипломатичному середовищі. З одного боку, в більшості випадків така фахова міжкультурна взаємодія відбувається між іноземцями – представниками різних культур, які використовують англійську мову – іноземну для всіх або більшості учасників спілкування і це створює підґрунтя для більшої толерантності, щонайменше для усвідомлення можливих культурних розбіжностей, адже всі учасники такої взаємодії користуються докладають певні зусилля для передачі своїх думок засобами іноземної мови. З іншого боку, використання англійської підвищує вимоги до рівня володіння фахівцями-міжнародниками цією мовою, адже використання всіма учасниками фахової міжкультурної взаємодії означає, що всі знаходяться в рівних умовах і факт використання нерідної мови не є підставою для спрощеного сприйняття помилок, зважаючи на те, що воєнний дипломат говорить іноземною мовою.

Засвоєння системи теоретичних знань у поєднанні з оволодінням практичними вміннями є основним змістом і важливим завданням формування готовності до фахової міжкультурної взаємодії.

В дослідженні І. Ігнатової виокремлюються чотири рівні засвоєння:

- пізнавальний, коли студент пізнає, розрізняє ті чи інші явища у порівнянні з іншими. Він характерний для початкового етапу процесу навчання (запам'ятовування окремих об'єктів – слів, речень тощо);

- рівень репродукції, коли відтворюється інформація на рівні пам'яті і розуміння;

- орієнтувально-мовний рівень – оволодіння уміннями застосовувати засвоєну інформацію в процесі комунікації;

- трансформаційний рівень, коли майбутній спеціаліст досягає досконалості в оволодінні інформацією, що виражається в умінні трансформувати знання;

- варіативно-творчий рівень, коли студент здатен самостійно варіювати засвоєні моделі у різних мовних ситуаціях [2].

Зважаючи на різноманітність і складність завдань, які виконують в щоденній професійній діяльності військові дипломати, трансформаційний рівень є мінімально-необхідним для участі у фаховій міжкультурній взаємодії, проте, для ефективної професійної діяльності орієнтиром має бути варіативно-творчий рівень.

Вміння розрізнити ті чи інші явища, виконувати аналіз, успішно складати тести не гарантує ефективної фахової міжкультурної взаємодії. На нашу думку, практична готовність включає лінгвосоціокультурну компетентність як забезпечення результативності й ефективності фахової міжкультурної взаємодії майбутнього воєнного дипломата.

Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх воєнних дипломатів - це цілісна система навичок і вмінь, які дозволяють майбутнім військовим фахівцям в міжнародних відносинах використовувати лінгвокраїнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми та цінності національної

культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у країні, мова якої вивчається, та розуміти відмінності між рідною й іншомовною культурами, що в сукупності дозволяє їм асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій цієї мови, досягаючи у такий спосіб повноцінної комунікації з іноземцями під час виконання фахових завдань.

Особливо важливим є формування у майбутніх воєнних дипломатів англomовної лінгвосоціокультурної компетентності на варіативно-творчому рівні.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні педагогічних умов формування готовності майбутніх воєнних дипломатів до фахової міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел

1.. «Про внесення змін до деяких законів України щодо зовнішньополітичного курсу України» : закон України від 08.06.2017 № 2091-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 30. – С. 329.

2. Игнатова И. Б. Обучение грамматическому строю речи иностранных студентов-филологов как основа формирования языковой личности будущего учителя : дис.... д-ра пед. наук / Ирина Борисовна Игнатова. – СПб., 1997. – 420с.

Kempińska Urszula

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

RODZICIELSTWO ROLĘ W WYCHOWANIU DZIECKA

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

– jest mężem matki dziecka urodzonego w małżeństwie lub przed upływem 300 dni od jego ustania albo unieważnienia;

– dziecko dobrowolnie uznał lub adoptował [*Encyklopedia popularna* 1982, s. 539].

Od strony biologicznej pojęcie ojca też jest całkowicie zrozumiałe — jest to mężczyzna, który jest dawcą nasienia, potrzebnego do poczęcia dziecka [Ryś 1998,

s. 69]. A kim jest mężczyzna w życiu rodzinnym? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

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

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

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

Nie ma badań jednoznacznie określających, jaki wiek jest najlepszy do podjęcia roli współmałżonka i rodzica. Wielu badaczy jednak podkreśla [np. Kempieńska 2012], że w związkach małżeńskich zawartych poniżej 20 roku życia

występuje zbyt wiele czynników niekorzystnych dla jego trwałości, m.in. brak dojrzałości psychicznej i społecznej.

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

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

Dla prawidłowego rozwoju dziecka potrzebne są m.in. miłość, akceptacja i zainteresowanie obojga rodziców oraz przejawiane właściwych postaw rodzicielskich w stosunku do niego. Czynniki oddziałującymi na przejawianie określonych postaw rodzicielskich mogą być: wzory wyniesione z domu rodzinnego, stosunek do narodzin dziecka (oczekiwane lub nie), brak satysfakcji z

własnego życia, niedojrzałość emocjonalno-psychiczna, egoizm, nałogi[zob. np. Ziemska 2009].

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

Периукова О.О.

доктор педагогічних наук, професор,

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИШУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Освіта в епоху глобалізації та інтеграції тісно пов'язана з рівнем конкурентоспроможності випускника вишу, який значною мірою залежить сьогодні від його здатності до самонавчання, зокрема сформованості вмінь самостійно здобувати знання та працювати з інформацією. Разом із тим, запровадження нових державних освітніх стандартів спричинило перенесення значної частини роботи, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, на поза аудиторні заняття студентів, залишивши без змін об'єм і

зміст програм. Невідповідність між об'ємом знань, які має засвоїти студент, і відведеним на це часом, змушує шукати ефективні способи організації самостійної роботи студентів. Вочевидь, проблема готовності студентів до самонавчання впродовж життя залежить від розвитку у них вмінь самостійної навчальної діяльності. У зв'язку з цим у новій освітній парадигмі самостійній навчальній діяльності студентів відведена особлива роль і передбачає перехід до «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії між викладачем та студентом, зорієнтованість на активні методи опанування знань, розвиток творчих здібностей студентів, застосування індивідуального підходу з обліком їх потреб та можливостей. А отже, увесь процес навчання слід перебудувати у напрямку сприяння саморозвитку студентів та їх вмотивованості до навчання.

Аналізу проблем організації самостійної роботи студентів в контексті навчання іноземної мови присвятили свої роботи V.Chan, L.Dickinson, O. Lunik-Child, а також Н. Гальскова, Е. Соловова, Г. Китайгородська, а також інші дослідники.

Самостійна навчальна діяльність студентів — це індивідуальна чи колективна навчальна і наукова робота, яку виконують студенти в контексті освітнього процесу під методичним і науковим керівництвом викладача. Вона посідає у новій системі освіти пріоритетне місце, оскільки її формування неможливо за механічної передачі знань від викладача до студента. З метою успішної реалізації цього завдання слід перш за все приймати до обліку реальний рівень знань та вмінь студентів технічного вишу. Насправді цей показник нерідко досить низький, зокрема, щодо знань з граматики, лексичний запас — скромний за об'ємом, а навички самостійної роботи відсутні. В такій ситуації завдання викладача полягає перш за все у тому, щоб:

- чітко визначити об'єм і зміст самостійної роботи студентів, ставити конкретні завдання і перевіряти їх виконання;

- навчити орієнтуватися в довідкових матеріалах й користуватися різними джерелами інформації, для того, щоб її здобувати й обробляти;

- підготувати до поступового перенесення функцій організатора на самого студента, що передбачає аналіз ситуації й визначення мети, розробку плану досягнення бажаного, визначення наявних засобів і ресурсів, перевірку виконання запланованого та розробка плану корекційних дій.

На *початковому етапі* вважаємо за доцільне застосовувати активні методи навчання — зокрема нескладні завдання, в основу яких покладено творчий підхід, як от: проекти, презентації, теми яких пов'язані з актуальними проблемами майбутньої спеціальності студентів. Такі завдання викликають у студентів особливу зацікавленість, сприяють розвитку критичного мислення, аналізу і синтезу інформації. На *просунутому етапі* метою є поглиблення іншомовної компетентності, а отже, вважаємо доречним застосування всіляких досліджень певної проблеми і презентації результатів, а також надання переваги завданням, що вмотивовують студентів до самовдосконалення, навчальним діям з присмаком змагальності, зокрема участі у конкурсах, дискусіях та дебатах. За таких умов викладач виконує роль консультанта, а рівень самостійності студентів у виконанні завдань зростає як і якість навчальної діяльності.

Існує кілька типів завдань, які доречно застосовувати на різних етапах для розвитку самостійної роботи студентів, а саме: *навчальні* (спосіб виконання підказує викладач); *тренувальні* (передбачено виконання за зразком); *пошукові* (підлягають самостійному виконанню кожним студентом). Їх об'єднує спільна вимога — чіткість формулювання й контрольованість результатів, облік в атестації. Навчальні та тренувальні завдання, безумовно, необхідні, особливо на початковому етапі в якості підготовчих для демонстрації можливих дій у складі комплексної самостійної навчальної діяльності; пошукові завдання доречні на просунутому етапі. Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності їх стійкої вмотивованості, що на нашу думку, полягає в усвідомленні студентами

зв'язку між професійною кар'єрою та результатами навчання, розумінні користі від виконання завдань та задоволенні від здобутого результату. А тому, завдання викладача полягає також у формуванні у студентів ставлення до іноземної мови як засобу здобуття нових знань і соціального досвіду, розширення світогляду.

Отже, в умовах розвитку міжнародного співробітництва й наявності великої кількості іншомовної інформації, успішність фахівця значною мірою залежить від рівня володіння іноземним усним та письмовим мовленням як складовою професійної компетенції. Мета навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі полягає у формуванні у студентів відповідного рівня загальнокультурних і професійних компетентностей, а також формування ставлення. Свідченням готовності студентів до самостійної роботи може слугувати наявність вмотивованості до опанування іноземної мови, сформовані навички самостійної роботи в читанні, говорінні, аудіюванні та на письмі, а також здатність послуговуватися довідниковою літературою. Ефективність самостійної роботи студентів зумовлена низкою чинників, зокрема готовністю кожного з них до самостійної діяльності, а також оптимальною організацією самостійної роботи, постійною корекцією з боку викладача.

СЕКЦІЯ 3 ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Авшенюк Н.М.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу, заступник завідувача кафедри ЮНЕСКО,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

СТРАТЕГІЧНІ ДОКУМЕНТИ ЮНЕСКО З РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Тенденції розвитку освіти дорослих, що характерні для різних країн світу на початку ХХІ ст., обґрунтовані у переважній більшості основних документів ЮНЕСКО: Інчхонській декларації (2015 р.); Рекомендаціях з освіти і навчання дорослих (2015 р.); III Глобальному звіті з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіональному звіті з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо.

Як свідчить аналіз III Глобального звіту з освіти і навчання дорослих, основними показниками реального стану розвитку освіти дорослих у 139 країнах світу відповідно до 5 ключових галузей є такі: 1) *політика*: у 75% країн значно підвищилася ефективність політики в галузі навчання і освіти дорослих; у 70% країн затверджені нові стратегії розвитку освіти дорослих; у 85% країн основним пріоритетом політики є навчання грамотності і базовим навичкам; у 71% країн існують політико-правові рамки визнання, сертифікації та акредитації програм неформального й інформального навчання; 2) *управління*: у 68% країн наявні консультації з громадянським суспільством для забезпечення відповідності програм освіти дорослих потребам різних категорій дорослих учнів; 3) *фінансування*: на долю освіти дорослих відводиться лише невелика частина державного фінансування: 42% країн витрачають менше 1% державного бюджету і лише 23% країн витрачають більше 4%; 57% від загального числа країн і 90% країн з низьким рівнем доходів планують збільшити частку державних витрат на потреби освіти дорослих; 4) *залученість*: рівень охоплення освітою дорослих

підвищився в більше, ніж половині країн; проте число дорослих, які не залучені до освіти і навчання, все ще залишається високим; майже у кожній п'ятій країні відсутня інформація щодо зміни рівня охоплення освітою дорослих; 5) *якість*: 66% країн збирають дані щодо коефіцієнтів завершення навчання, а 72% збирають дані про сертифікацію; у 81% країн є програми підготовки та підвищення кваліфікації для викладачів й інструкторів, що працюють з дорослими.

Підкреслюючи вирішальну роль освіти та навчання дорослих у подоланні чисельних криз глобального характеру (переміщення населення та міграція, конфлікти та насильство, зміна клімату та зростаюча нерівність), що потребують уваги й вимагають термінової відповіді, експерти ЮНЕСКО підготували рекомендації щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих, зокрема: 1) освіта та навчання впродовж усього життя є передумовою для гідного життя громадян, відповідно до демократичних цінностей, що забезпечує реалізацію Цілей сталого розвитку ООН (2015 р.), зокрема Цілі 4 (Якісна освіта для всіх); 2) вплив освіти дорослих повинен посилюватися, забезпечуватися підтримкою держави та повністю визнаватися, що сприятиме викоріненню бідності, подоланню нерівності в різних формах, забезпеченню сталого розвитку мирного, міжкультурного та демократичного суспільства в усіх його аспектах; 3) освіта і навчання дорослих мають організовуватися на засадах інтеграції й цілісного підходу, враховуючи можливості формальної, неформальної й інформальної її складових; вона має об'єднувати базову освіту й набуття професійних навичок для отримання гідної роботи, забезпечення особистісного розвитку; такий підхід визнає різноманітність способів навчання та пізнання, у тому числі знання корінних народів; 4) реагування на ці виклики передбачає професіоналізацію педагогів для освіти дорослих, задоволення різноманітних навчальних потреб усіх категорій дорослого населення, зокрема маргіналізованих та вразливих груп (солдатів, що повертаються з активних бойових дій, біженців, ув'язнених, внутрішньо переміщених осіб), а також

посилення ролі держави в ідентифікації й підтримці тих, хто знаходиться в небезпеці; переосмислення існуючих механізмів та стратегій фінансування; 5) якість і доступність освіти дорослих мають залишатись ключовими принципами: попри диверсифікацію джерел фінансування і створення фінансових партнерств, необхідно уникати масової приватизації, комерціалізації, що може негативно вплинути на забезпечення права на освіту та навчання для багатьох дорослих; 6) громадянське суспільство має бути ключовим партнером держави у формуванні політики й стратегії розвитку освіти дорослих, а також у плануванні, моніторингу та оцінці реалізації стратегії; 7) необхідно застосовувати міжсекторальний підхід до розвитку освіти дорослих, який дозволить вирішити нагальну потребу акредитації закладів освіти дорослих та визнання навичок професійно активного, продуктивного й мобільного населення.

Вивчення аналітичних і статистичних документів ЮНЕСКО засвідчило необхідність їх використання у процесі формування стратегічних, політичних та бюджетних кодексів різних країн світу, адже вони переконують, що освіта і навчання дорослих сприяють сталому розвитку суспільства, покращують стан здоров'я населення, поліпшують умови зайнятості й посилюють поступ активного громадянського суспільства.

*Безлюдний О.І.,
доктор педагогічних наук, професор,
Комар О.С.,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Стрімкий розвиток технологій, пришвидшення ритму суспільного життя, зростання значущості автономності індивіда у професійній діяльності зумовлюють зміни у підходах до підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема й у сфері освіти. За таких умов цілком доцільною та актуальною

постає розробка МОН України проекту Концепції розвитку педагогічної освіти. Одним із найперших положень Концепції є забезпечення особливого статусу педагогічної професії. В цьому ключі важливим вбачається «формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні», що, у свою чергу, «потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти» [4, с. 7].

З огляду на трансформаційні процеси в українській освіті, доречним вбачається європейський досвід аналізу та пошуку вирішення відповідних проблем. Так, основними тенденціями у сфері освітньої політики ЄС щодо формування нового бачення перспектив педагогічної професії є подолання гендерного дисбалансу та прагнення «омолодження» професії вчителя. В переважній більшості країн Європейського Союзу, як і в Україні, передусім жінки обирають педагогічну професію, частка чоловіків серед вчителів складає менш, ніж третину від загальної кількості. Негативну тенденцію європейські дослідники вбачають у тому, що зі збільшенням віку вчителів зменшується процентне співвідношення чоловіків до жінок. Крім того, важливою проблемою також вважається зменшення проценту чоловіків, які прагнуть опанувати професію вчителя та займатися академічною роботою у майбутньому [3].

Існує і ряд інших важливих соціально-демографічних факторів, що зумовлюють привабливості професійної кар'єри педагога. Так, загальна середня освіта в переважній більшості країн Європейського Союзу забезпечується державними закладами, однак умови праці у цих закладах відрізняються з погляду зайнятості, академічного навантаження, заробітної плати та віку виходу на пенсію. Однією зі спільних рис для більшості освітніх систем є прагнення до збільшення віку виходу на пенсію за вислугою років, що вважається загальноєвропейською проблемою [2].

З огляду на означені вище проблеми, необхідність залучення кваліфікованого персоналу до професії вчителя та підвищення престижності здобуття педагогічної освіти постає одним із найголовніших пріоритетів європейської освітньої політики. Національні та регіональні керівні органи освіти займаються моніторингом ринку праці, запроваджують рекламні кампанії з метою поліпшення образу вчительської професії, приваблення абітурієнтів на навчання на педагогічних спеціальностях та молодих кваліфікованих спеціалістів – на роботу до закладів освіти різного рівня [3]. Такі кампанії переважно базуються на соціальній рекламі у соціальних мережах, засобах масової інформації та інтернет-порталах, що містять практичну інформацію по навчанню тих чи інших навчальних дисциплін.

Важливими показниками привабливості праці для працюючих вчителів постають задоволення професією та усвідомлення вчителем значущості власної праці для суспільства. Дослідження відзначають, що європейські вчителі підпадають під загальносвітові тенденції задоволення професією [1, 3]. Водночас самі вчителі зауважують недостатньо схвальну позицію суспільства по відношенню до своєї роботи. Загалом, задоволення професією переважно не залежить від вікових, гендерних чи професійних характеристик, проте вчителі, які задоволені умовами праці, професійним оточенням та рівнем заробітної плати (що особливо актуально для молодих спеціалістів), більше задоволені професією. Крім того, іншими важливими факторами, які мають опосередковане значення в даному контексті, постають стосунки між вчителями та учнями, оцінка роботи вчителя з боку адміністрації, якість та тривалість контракту тощо.

Таким чином, європейський досвід аналізу проблем, пов'язаних з престижністю здобуття педагогічної освіти, привабливістю кар'єри вчителя, перспективою розвитку педагогічної професії у майбутньому, та пошуку шляхів їхнього розв'язання, може стати у нагоді при реформуванні системи освіти України загалом, та сприяти розвитку педагогічної освіти зокрема.

Список використаних джерел

1. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 27 p.
2. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
3. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015. – 134 p.
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc&prev=search>

Васьків С.Т.
викладач,

Ужгородський національний університет, м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Україна належить до багатонаціональних держав, де проживає понад 100 національностей, і питання міжетнічної толерантності завжди були в центрі уваги. На жаль, сьогодні в країні спостерігається певне загострення міжнаціональних відносин, прояви ворожості до представників окремих етносів, мають місце міжетнічні конфлікти.

Особливої актуальності проблема міжетнічної толерантності набуває в поліетнічних регіонах, до яких, зокрема, належить Закарпатська область. Тут упродовж багатьох років, разом з українцями мирно проживають росіяни, угорці, словаки, поляки, румуни, вірмени, молдавани, євреї, цигани та інші етноси, проте останнім часом відчувається напруження в міжетнічних відносинах, мають місце спроби окремих радикально налаштованих українських патріотів та агентів Росії роздмухати національну ворожнечу на Закарпатті між українцями та угорцями, безпідставно звинувачуючи

Угорщину в зазіханні на землі Закарпаття, порушення територіальної цілісності України. Упродовж 2017-2018 років в області мали місце терористичні акції щодо угорців, зокрема підпал офісу угорського національного товариства в Ужгороді. Нещодавно в Ужгороді відбувся марш українських націоналістів, які пройшли з факелами, відповідною націоналістичною символікою вулицями міста і провели мітинг на центральній площі. В цілому в області спостерігаються окремі акти вандалізму, особливо щодо національної символіки.

Отже, цілком очевидно, що сьогодні актуалізуються питання виховання міжетнічної толерантності. Особливо це стосується фахівців, які безпосередньо працюють з людьми (психологи, вчителі, соціальні працівники).

Концепція національного виховання декларує: національне виховання поширюється як на українців, так і на представників інших народів, які живуть в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності [1, с. 4].

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на таких пріоритетних завданнях сучасної освіти: збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які живуть в Україні; формування культури міжетнічних і міжособистісних стосунків; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [2].

Як один із провідних принципів виховання громадянина в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається принцип полікультурності. Його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання мають створюватись умови

для формування особистості, вихованої в національній культурі і водночас відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [3, с. 8].

На думку українських науковців (К. Баханов, В. Венгерська, П. Вербицька, П. Кендзьор та ін.), ситуація, яка склалася, вимагає від освітньої системи України запровадження полікультурної освіти як наскрізного принципу, який має бути покладено в основу всієї виховної діяльності від дошкільних навчальних закладів до університетів, а також позашкільних освітніх установ. Він передбачає створення рівних можливостей для кожної особистості на освіту й культурний розвиток (незалежно від її культурної, релігійної та соціальної приналежності); сприяє формуванню відкритого демократичного суспільства; запобігає дискримінації за расовими і національними ознаками, усуваючи почуття зверхності однієї раси чи нації над іншою; підтримує повагу до людини, розвиваючи усвідомлення цінності кожної окремої особистості, здатність до емпатії; пропагує соціальну рівність.

В Ужгородському національному університеті полікультурне виховання майбутніх соціально-педагогічних працівників забезпечується в процесі вивчення теоретичних курсів, проходження практики в школах, позашкільних закладах, літніх таборах, де навчаються чи проводять дозвілля представники етнічних меншин, і особливо, в процесі позааудиторної професійно спрямованої роботи (знайомлення з діяльністю культурно-національних товариств області, обговорення публікацій в пресі стосовно проявів інтолерантності, дослідження соціокультурного середовища області, міста, університету, участь у проведенні днів словацької, румунської, угорської культури, волонтерській роботі з дітьми-переселенцями, участь у міжнародних конференціях і т.п.) Різні аспекти проблеми міжнаціональних відносин включено в тематику курсових, бакалаврських, магістерських робіт.

Важливе значення надається створенню виховного полікультурного середовища вищого навчального закладу. В процесі створення такого середовища вирішуються завдання виховання поваги до представників інших національностей, їх мови, звичаїв, традицій, духовних цінностей; забезпечення можливості кожному студентові входження в рідну і світову культуру.

Список використаних джерел

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - №6. – С. 3-8.
2. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
3. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

Вовк М.П.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ НА ВІТЧИЗНЯНУ КЛАСИЧНУ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

У вітчизняному освітньому просторі у контексті модернізаційних перетворень, зважаючи на євроінтеграційну векторність, гуманізаційну та гуманітаризаційну направленість, постала важлива проблема ефективності класичної системи підготовки фахівців. Ця проблема, на нашу думку, має два вияви: по-перше, виникають труднощі у визначенні критеріїв, характеристик, функцій власне класичних університетів, по-друге, окреслюються тенденції у наукових оцінках сучасності щодо нерезультативності підготовки конкурентоспроможних фахівців у класичних вищих навчальних закладах у зв'язку з трансформаційними процесами у освітній сфері.

У цьому аспекті особливої актуальності набуває питання підготовки фольклористів у класичних вишах, так як її сутність, зміст, форми, сформовані історично, на глибокій науковій основі, детермінуються

протириччям між необхідністю збереження усталених традицій навчально-виховного процесу з їх фундаментальністю та одночасно потребою адаптації сучасних трансформацій в освіті. На сьогодні саме у класичних навчальних закладах сформовані вагомі підвалини фольклористичної освіти, педагогічний потенціал якої полягає у цілеспрямованому впливі фольклорно-етнографічного мистецтва на формування морально-етичних стереотипів особистості, її художньо-естетичного світогляду, стійкого прагнення до наукового пошуку.

Однак, зважаючи на певну “непопулярність” фаху фольклориста, фінансову неприбутковість галузі дослідження фольклорного пласту культури, виникла необхідність реформування системи підготовки фольклористів, що передбачає підсилення гуманістичної спрямованості навчання, формування фахівця не лише як ерудованої особистості, а висококультурної людини з адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною світоглядною позицією, для якої пріоритетом є діяльнісний підхід до професійної діяльності, а також пов’язана з позитивними перетвореннями в освітній сфері у зв’язку глобалізаційними тенденціями (інтернаціоналізація освіти, посилення фактора конкурентоспроможності у світовому контексті).

Найважливішим досягненням сучасної вітчизняної педагогічної науки є усвідомлення необхідності прогресивного розвитку вищої освіти, зокрема й класичної. Специфіка проблеми полягає у розумінні поєднання у змістовому та формальному вимірах підготовки фахівців двох аспектів: збереження національних досягнень, традицій в освіті та потреба у її модернізації у контексті євроінтеграційних, глобалізаційних тенденцій, пов’язаних з питаннями гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації.

Класичні університети залишаються провідними науково-освітніми установами у системі вищої освіти України, за якими закріплені багатоаспектні функції у суспільстві, які забезпечують фундаментальність

системи національної освіти загалом, а також стали на шлях модернізаційних перетворень у зв'язку з позитивними глобалізаційними тенденціями, посиленням конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку, актуалізацією гуманістичних цінностей в сучасному соціумі. Ці аспекти стосуються зокрема і системи фольклористичної підготовки у класичних вишах. Адже випускники класичних університетів з їх активною, дієвою позицією, сформованими гуманістичними цінностями світогляду, адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною спрямованістю, ґрунтовним засвоєним науково-методологічним інструментарієм, не зважаючи на “непопулярність” фаху фольклориста, на фінансові кризові явища у галузі дослідження фольклору, формують наукову еліту фольклористики. Однак подальшого дослідження вимагає проблема визначення основних шляхів посилення конкурентоспроможності майбутніх фольклористів-дослідників.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Національна доктрина освіти в ХХІ столітті // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної науково – практичної конференції 12-17 вересня 2001 року / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського / В. Андрущенко. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2001. – 385 с. С. 21-23.

2. Глузман А. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 12-17 вересня 2001 року / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського / А. Глузман. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2001. – 385 с. С. 123-131

Гребеник Т.В.,

кандидат педагогічних наук, директор,

Рябик А.В.,

викладач,

Політехнічний технікум Конотопського інституту СумДУ,

м. Конотоп, Україна

**УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Не можна не погодитися, що будівельна галузь є однією з найважливіших. Саме від неї залежить ефективність функціонування всієї системи господарювання в державі. «Стан будівельного комплексу країни – індикатор її економічного та соціального розвитку. Розвинута галузь будівельної індустрії на основі інноваційної складової свідчить про позитивний напрям руху країни» [3, с. 192]. Питання ефективного і результативного управління є актуальними для будь-яких організацій, підприємств, установ тощо. При цьому будівельна галузь не є виключенням. Звісно, «формування трансформаційної політики держави має відбуватися на основі виважених рішень у сфері національної економіки, які будуть сприяти нарощуванню потенціалу кожної окремої галузі, розвитку регіонів, збалансованості міжгалузевих відносин, зниженню впливу зовнішніх і внутрішніх ризиків, реалізація яких може призвести до створення кризових ситуацій» [3, с. 196]. Однак, як свідчить практика, управлінська культура керівників різних рівнів будівельних організацій не є сформованою на належному рівні. Тому й персонал відповідних структур часто недостатньо мотивований на покращення результатів своєї діяльності.

Проблемні питання функціонування будівельної галузі досліджували: В. Биба, В. Федоренко та ін. (стан і перспективи діяльності); В. Вінник, Т. Одаренко та ін. (інвестування в галузі); В. Борбулевич, Т. Свідрик та ін. (ризиків в будівництві). Управлінську культуру у своїх роботах вивчали такі науковці, як Р. Вебер, Г. Єльнікова, А. Наумов, Р. Рютенгер, В. Шепель та ін. Вчені розглядають її і як складову управлінської діяльності, і як умову успішності останньої, і як характеристику управлінця. Однак варто зазначити, що питання формування управлінської культури саме майбутніх будівельників досліджені не повною мірою.

Саме «керівнику належить провідне місце у виконанні завдань управління. Наділений правами і повноваженнями, він відповідає за роботу конкретного підрозділу або організації в цілому. Але результати цієї роботи залежать не тільки від діяльності колективу, який він очолює, а й від

організації власної праці, яка виступає суттєвим компонентом культури менеджменту» [2, с. 81]. На жаль, керівники часто не створюють належних умов виробництва, не підтримують новацій, не поспішають впроваджувати передовий як управлінський, так і виробничий досвід. Такий стан речей свідчить про недостатній рівень сформованості управлінської культури.

Під час виконання обов'язків керівника-будівельника у процесі професійної діяльності питання підвищення рівня сформованості управлінської культури відходять на останні позиції щоденного планування й усе частіше попадають у розряд необов'язкових. Розв'язання виробничих завдань в умовах постійних ризиків залишають ці питання без вирішення. Таким чином, формування управлінської культури майбутніх будівельників є педагогічною проблемою, яка має вирішуватися на етапі їхньої професійної підготовки у вищій школі. Керівники, які демонструють розуміння стратегічного планування діяльності організації, зважено й колегіально визначають мету, розуміють найбільш раціональні шляхи її досягнення, демонструють високий рівень управлінської культури, яка «постає як певна інтегральна характеристика стану управління в українських підприємствах» [2, с. 81]. Можна стверджувати, що вищі навчальні заклади відповідальні за підготовку майбутніх будівельників та їхню готовність до управлінської діяльності, саморозвитку, формування управлінської культури. Саме тому формування управлінської культури майбутніх будівельників має відбуватись у закладі вищої освіти під дією цілеспрямованого систематичного педагогічного впливу.

Зазначимо, що «управлінська культура інтегрує в собі культуру працівників апарату управління, культуру процесу менеджменту, умов праці, культуру ведення документації. Все це, в свою чергу, характеризує загальну культуру організації, яка безпосередньо впливає на результати діяльності організації, адже забезпечує злагодженість і чіткість роботи працівників, підвищує трудову дисципліну» [2, с. 81]. Дані позиції мають бути усвідомлені та засвоєні майбутніми будівельниками ще в процесі навчання у

вищих навчальних закладах, зокрема під час проходження виробничої практики. «Основою створення нового типу управлінської культури має стати переосмислення управлінських відносин та запровадження управління, яке повинно бути зорієнтованим на співробітника» [1].

Питання пошуку результативних шляхів формування управлінської культури майбутніх будівельників під час навчання залишається відкритим. Тому подальші дослідження слід спрямувати на розроблення моделі даного процесу та створення сприятливих педагогічних умов її реалізації в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондарчук Л.В. Управлінська культура як необхідний елемент розвитку менеджменту в Україні [Електронний ресурс] / Л.В. Бондарчук, Н.І. Прокопович. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Economics/29932.doc.htm.
2. Ксенофонтowa М.М. Управлінська культура: сутність та особливості формування / М.М. Ксенофонтowa, Т.М. Заболотна // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія: Економіка і менеджмент. – 2012. – Вип. 8. – С. 81–86.
3. Петрищенко Н.А. Аналіз стану будівельної діяльності у регіонах України / Н.А. Петрищенко // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 192–197.

Криловець М.Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна*

САМОСТІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ

Сучасна педагогічна дійсність свідчить, що традиційна система навчання не є спроможною задовольнити збільшені вимоги до підготовки майбутнього спеціаліста, оскільки не створює умов для формування вмінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не сприяє розвитку творчих здібностей, активності й ініціативності. Практика показує, що в навчальному процесі ВНЗ дотепер переважає суб'єкт-об'єктивний характер взаємодії між викладачем і студентами та фронтальна форма організації навчального процесу. Це не надає можливості студентові використовувати повною мірою

свої розумові і творчі здібності та зумовлює репродуктивний характер засвоєння знань, втрату інтересу до навчання і, як наслідок, його низьку результативність. Тому сьогодні виникає потреба в організації принципово нових стосунків між викладачем та студентами на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва.

Удосконалення процесу навчання з метою підвищення його освітньої, виховної, розвивальної функцій неможливе без наукової організації розумової праці майбутнього фахівця, умінь високопродуктивно навчатися.

Потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, які здатні вільно орієнтуватися у потоці масової інформації, застосовувати теоретичні знання у практичному житті, знаходить послідовне відображення в наукових працях багатьох педагогів.

Незважаючи на велику кількість окремих методик і методичних розробок, які так чи інакше стосуються проблеми організації навчальної праці, на наш погляд, усе ще немає їх узагальнення у вигляді наукових основ організації навчальної праці майбутнього фахівця.

Самостійна робота — складне дидактичне утворення, яке відображає особливості взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів і залежно від цього розглядається як метод, прийом, форма, засіб, вид навчально-пізнавальної діяльності, система організаційно-педагогічних умов у навчальному процесі ВНЗ.

Сьогодні самостійна робота виступає найважливішою формою навчального процесу ВНЗ і має на меті підвищення якості підготовки спеціаліста, надання їй особистісно-орієнтованої діяльності та здійснення процесу керівництва, отримання й засвоєння знань студентами на практико-орієнтованій і проблемно-дослідницькій основі.

Сучасні ідеї формування самостійної діяльності тих, хто навчається, їхнього прагнення до пізнання, використання в навчальному процесі різних методик, як засобів становлення пізнавальної активності та самостійності студентів знайшло психолого-педагогічне підґрунтя у працях багатьох

учених. У світлі нових пріоритетів, ініціативність, самостійність, творча активність, здатність до підприємництва, а також питання розвитку й формування особистості розглядаються через призму організації самостійної роботи студентів і поступового розширення її обсягу, оновлення її форм і методів, спрямування її змісту на майбутню професійну діяльність.

Основний зміст дидактичних цілей самостійної роботи У ВНЗ полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно отримувати знання та потрібну додаткову інформацію з джерел; сприяти формуванню професійних навичок і вмінь; підвищити відповідальність студентів за їхню особисту професійну підготовку, формування особистісних і професійно-ділових якостей.

Ефективність наукової організації самостійної роботи студентів значно зросте, якщо у процесі її організації забезпечиться сукупність дидактичних умов: організації самостійної навчальної роботи студентів, основним компонентом якої виступає самоосвіта; включення студентів до практичної діяльності, яка відображає особливості майбутньої професійної діяльності; поглиблення практичної спрямованості змісту підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін; формування досвіду організації самостійної роботи студентів; створення та розв'язання проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість.

Сучасні підходи до самостійної роботи як провідної, а в найближчому інформаційно-комунікативному майбутньому й основної форми навчання, вимагають розробки нового змісту організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення тих чи інших навчальних дисциплін.

Суттєвим резервом у підвищенні ефективності процесу наукової організації навчальної праці та якості підготовки майбутніх фахівців до раціональної організації навчального процесу виступає самоосвіта, спеціально організована, систематична пізнавальна діяльність, зміст якої спрямовується на задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів, визначення особистісно- або суспільно значущих цілей.

Характерними ознаками самоосвітньої діяльності студента є: постановка мети, планування, організація роботи.

Проблеми організації самостійної роботи студентів найчастіше пов'язані з труднощами методичного плану, засобів навчання й різнорівневого характеру самостійної роботи, взаємозв'язку аудиторної й позааудиторної самостійної роботи, недостатньою матеріально-технічною базою сучасних навчальних кабінетів, браком сучасних технічних засобів навчання й педагогічних засобів підтримки самостійної роботи студентів; а також інертністю викладачів у пошуках і застосуванні нових способів організації самостійної роботи студентів на засадах диференціації й індивідуалізації, комп'ютеризації й мережевих технологій; небажанням змінювати традиційні моделі організації самостійної роботи; недооцінкою колективних та інтерактивних засобів навчання самостійній роботі; формальністю засобів дидактичної підтримки організації самостійної роботи студентів, інертною позицією викладачів у керівництві самостійною роботою студентів.

Малінко О.Г.

старший викладач,

Київський національний економічний університет ім. В.Гетьмана,

м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Освіта є однією з важливих сфер суспільства, від рівня якої значною мірою залежить прогрес його розвитку. Саме тому багато країн світу проголосили освіту найважливішою стратегічною галуззю соціально-економічного розвитку. Сучасний стан України характеризується її інтеграцією у світове співтовариство як в економічному, так і в політичному аспектах. Це потребує перебудови системи освіти як пріоритетної сфери формування громадянина нового суспільства, модернізації змісту освіти і навчання на основі використання наукових підходів, упровадження новітніх технологій, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду. Процеси

глобалізації зумовлюють необхідність урахування трансформаційних освітніх процесів, які відбуваються у світі.

Нині розвиток технологічних засобів телекомунікацій і зв'язку, масове поширення та використання мультимедійних комп'ютерних програм створює об'єктивні передумови для удосконалення освітніх технологій, у тому числі й для впровадження нових форм здобуття освіти. Сучасні інформаційні технології відіграють важливу роль в реалізації Всесвітньої декларації прав людини, яка проголошує її право на освіту. Для кожної держави використання інформаційно-телекомунікаційних технологій є важливою умовою реалізації конституційних прав громадян на отримання якісної освіти незалежно від місця проживання та професійної діяльності.

Сучасна ситуація у світі, яка позначена духом стрімкого динамізму, ускладненням суспільних і міжособистісних відносин, багаточисельними кризовими явищами, по-новому ставить питання про роль і значення знання в житті окремої людини і суспільства в цілому. Традиційна формула освітнього процесу: «знання – вміння – навички», вже не спрацьовує в повному обсязі. Реалії «інформаційного суспільства» вимагають здатності та вміння самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати технології їх пошуку, осмислення, поглиблення та застосування, залучаючи сучасні інформаційні технології, які стають органічною потребою кожної людини.

Цьому активно сприяє сучасна система неперервної освіти, складовою якої серед інших є дистанційна форма навчання. Вона почала набувати значного розвитку протягом останніх років і є однією з найбільш швидко поширюваних форм освіти. Протягом останніх десятиліть кількість студентів, що навчаються в системі дистанційної освіти, зростає значно швидше, а ніж тих, які отримують традиційну освіту в денній, вечірній та заочній формах навчання. Це дозволяє зробити висновок, що традиційні форми навчання неповною мірою задовольняють зростаючі потреби особистості сучасного суспільства.

Нині широке впровадження дистанційного навчання стає особливо актуальним, оскільки воно найбільш гнучко та адекватно реагує на потреби суспільства та забезпечує реалізацію права кожної людини на освіту протягом усього життя; забезпечує вільний доступ до освіти, гнучкість у виборі професії; сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому, дає можливість у кожній педагогічній ситуації досягнути органічного поєднання; відкриває можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання. Важливість і потенціал дистанційної освіти та навчання усвідомили більшість традиційних освітніх закладів в усьому світі, уряди, бізнесові та корпоративні сектори, для яких дистанційне навчання означає збільшену дієздатність освітньої та навчальної систем.

Рада Європи і міністри освіти європейських країн проявляють зацікавленість у розвитку дистанційної освіти у зв'язку з її великим попитом. Питання ролі дистанційної освіти у професійному навчанні, взаємного визнання дипломів дистанційних навчальних закладів і традиційних пропонують нині для обговорення на європейському рівні, що співзвучно з підходом Європейського союзу, який базується на взаємному визнанні професійних кваліфікацій і потребі усунення бар'єрів мобільності в межах Європи.

Вивчення досвіду багатьох зарубіжних країн свідчить, що здобуття освіти в системі дистанційного навчання заощаджує фінансові ресурси і витрати часу тих, хто навчається (learners), що означає економію на транспортних засобах, відсутність потреби їздити до навчального закладу для складання заліків та іспитів. До того ж дистанційне навчання – досить ефективна форма організації навчання, що забезпечує комплекс освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації викладачів, перевірку знань, допомогу та підтримку в разі необхідності), які надаються населенню за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на телекомунікаційних засобах обміну навчальною інформацією на відстані. Разом із тим дистанційне навчання має той самий компонентний

склад, що і будь-яка система навчання: цілі, зумовлені соціальним замовленням і особистими потребами; зміст, визначений навчальними планами і програмами для конкретного типу навчального закладу; методи; організаційні форми; засоби навчання [1].

Система дистанційного навчання забезпечує студентам, цивільним і військовим спеціалістам, жителям провінцій, дітям-інвалідам та іншим категоріям громадян у будь-яких районах країни і за її межами рівні освітні можливості, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового і освітнього потенціалу. Окрім того, система дистанційної освіти дозволяє тим, хто бажає навчатись, одержати як фахову, так і додаткову освіту паралельно з їхньою основною діяльністю.

Навчання на відстані дає можливість отримати «столичну» і навіть «міжнародну» освіту всім бажаючим. Зазначимо, що великою перевагою дистанційної освіти є те, що при цьому враховуються психолого-індивідуальні особливості та потреби тих, хто навчається. Вони, зазвичай не відвідують аудиторних занять, а працюють у зручній для них час і у зручному місці, у власному темпоритмі праці. Кожен може навчатися стільки, скільки йому особисто потрібно для засвоєння предмету, складати іспити відповідно до власної готовності без жорстких обмежених термінів. Отже, це дозволяє констатувати, що дистанційна освіта характеризується гнучкістю, зручністю, ефективністю, економічністю.

Список використаних джерел

1. Гусак Т., Малінко О. Можливості та перспективи дистанційного навчання у вузі // Рідна школа. – 2000. – №10. – С.41-42

Мигалина З.І.

викладач,

Ужгородський національний університет,

м. Ужгород, Україна

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ
ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Глобальні зміни, які відбуваються впродовж останніх десятиріч у світі, вимагають відповідних змін в освіті. Зокрема, це стосується питання підготовки фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників) до роботи з дітьми-мігрантами.

Міграція – від латинського «migratio» – переселення, переміщення населення в межах однієї країни (внутрішня міграція) або з однієї країни в іншу (зовнішня міграція). Це складний за своєю природою, різноманітний за формами і наслідків соціальний процес, який вимагає детального, ретельного дослідження і є одним з основних факторів, що впливають на стабільність суспільства. Міграційні процеси набули з другої кінця XX ст. глобальних масштабів, охопивши всі континенти планети, соціальні верстви і групи суспільства, різні сфери суспільної життєдіяльності. Міграція стала одним з головних чинників соціального перетворення і розвитку в усіх регіонах світу. Як наслідок, різко зросла соціально-психологічна напруженість, особливо в сфері міжетнічних відносин. Що стосується України, тут більш відчутною є внутрішня міграція, зв'язана з воєнними діями на сході країни.

Міграційні процеси призводять до виникнення цілого комплексу проблем у дітей, які характеризуються певною специфікою і які вимагають свого детального та невідкладного вирішення. Найважливішими серед них є: психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (підлітки, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; криза ідентичності, неузгодженість в системі цінностей і соціальних норм; загальна незадоволеність різними сторонами життєдіяльності і самим собою; труднощі пристосування до вимог системи середньої, середньої спеціальної або вищої освіти; труднощі адаптації до нового середовища спілкування, і як наслідок нерідко виникнення стану відчуженості, тривожності, психічної напруги й агресивності, підвищеної конфліктності та ін. [1].

Отже, найважливішою умовою ефективності адаптаційного процесу дітей мігрантів є максимальне задоволення актуальних потреб, серед яких найбільше значення набувають потреби в: спілкуванні, хороших взаєминах, приналежності до певної групи, отриманні знань, самореалізації, можливості бути самим собою, психологічній захищеності, впевненості в майбутньому, матеріальному благополуччі, сприятливих умовах проживання.

Серед факторів, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів в нове соціокультурну середовище, особливе значення має школа як інститут соціалізації. Саме школа, яка є специфічним полікультурним освітнім середовищем, має можливості створити всі умови для ефективності процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки.

Все вищесказане актуалізує проблему організації в шкільному середовищі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації підлітків-мігрантів, який є складною соціально-психологічною та педагогічною діяльністю, що охоплює весь освітній процес. Це цілеспрямований, спланований і особливим чином організований освітній процес, спрямований на створення необхідних умов, що сприяють повноцінній самореалізації особистості та її інтеграції в соціумі. Це напрямок, де психологія та педагогіка інтегруються, виступаючи, як система дій, доповнюючи одна одну у вирішенні загальної задачі. Вирішення такого завдання також вимагає реалізації комплексного підходу на основі синтезу даних і інших наук: культурології, етнології, релігієзнавства та соціології.

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної інтеграції – це завдання, оптимальне вирішення якого можливе при спільних зусиллях широких верств громадськості та участі фахівців. Необхідний такий підхід до вирішення проблем адаптації підлітків-мігрантів, що поєднує зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів з моменту прийняття рішення про еміграцію і протягом

усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в області крос-культурної психології, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в області психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам (правовий та психологічний супровід, соціальна підтримка). Психологічна служба, покликана надавати допомогу і підтримку дітям і підліткам з сімей мігрантів, сьогодні відчуває значні труднощі, пов'язані з не усталеною організаційною структурою установ, недоліками їх кадрового забезпечення, відсутністю наукового обґрунтування діяльності психолога з даним контингентом дітей і батьків. Не готові до такої діяльності і педагоги.

Загалом необхідно визнати, що теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та змістовно-методичний аспекти організації психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів в умовах сучасних освітніх установ залишаються недостатньо дослідженими, як і процес підготовки фахівців до роботи з дітьми-мігрантами. Вважаємо за необхідне включення питань роботи з дітьми-мігрантами в програми професійної підготовки психологів, педагогів, соціальних працівників, соціальних педагогів.

Список використаних джерел

1. Бауэр Е. А. Проблемы детей и подростков из иммигрантских семей в Германии / Е. А. Бауэр // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 111-114.

Осадчий А.С.

викладач,

Індустріально-педагогічний технікум КІ СумДУ,

м. Конотоп, Україна

ОЦІНКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Модернізація вищої освіти в Україні неможлива без оцінки якості освітнього процесу. Система оцінки якості є комплексним показником, який складається з ряду компонентів. Важливим і актуальним є висвітлення

основних аспектів даного процесу під час підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблему якості освітнього процесу у своїх дослідженнях розглядали В. Бегей, В. Вікторов, Л. Даниленко, В. Заболотний, Н. Островерхова, В. Панасюк, С. Шишов.

Забезпечення якості освіти є однією з головних умов мобільності та сумісності з системою вищої освіти будь-якої країни, а також головною складовою престижу закладу вищої освіти [7, с.85].

Як зазначається в Законі України «Про вищу освіту», під якістю вищої освіти розуміють «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [2, с.1].

У свою чергу М. Тализін зауважує, що «якість освіти є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Якість освіти трактується в таких вимірах, як: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; процес організації навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи» [6, с. 12].

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації» [2, с.1].

Грунтуючись на тому, що оцінювання є основним критерієм у визначенні якості вищої освіти, то потрібно звертаємо увагу на відносний рівень програм та методів освітнього процесу у здобувачів вищої освіти.

Важливість та актуальність поставленого завдання детермінується приєднанням України до Болонського процесу, який визначає якість освіти як основу створення європейського простору. У 2003 році міністри країн-учасниць Болонського процесу звернулись до європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality

Assurance in Higher Education) з проханням розробити в співпраці з іншими організаціями єдині стандарти, методика та рекомендації щодо оцінки якості освіти [1, с.5].

Європейська система забезпечення якості освіти базується на європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які у свою чергу ґрунтуються на таких основних принципах: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе за собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань [3].

У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ВНЗ), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь закладу вищої освіти для суспільства) [4, 82].

Якість підготовки насамперед залежить від оптимального добору змісту, від шляхів реалізації навчальних дисциплін (технології, методичної системи тощо), від компетентності здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти, від розвитку особистісно-професійної спрямованості студентів у освітньому процесі. Таким чином, якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти розглядається в дослідженні як глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого освітнього процесу. Це створює передумови для

реалізації особистісного потенціалу студентів за будь-яких обставин та в будь-який час [5, 30].

Слід зазначити, що покращення та удосконалення оцінки якості освітнього процесу у підготовці здобувачів вищої освіти є надзвичайно важливим кроком модернізації вищої освіти в Україні. Дослідження даного питання показало, що це є необхідним елементом, відсутність якого значно знизить розвиток вищої освіти в цілому.

Список використаних джерел

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін). – ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. –26 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». Закон № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556->
3. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на Європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу: <http://www.ntukpi.kiev.ua>.
4. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / Кісіль М. В. // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.
5. Кубанов Р. А. *Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців* / Р. А. Кубанов // Порівнял.-пед. студії : щокв. наук.-пед. журн. – 2014. – № 2/3. – С. 27–32
6. Талізін М. Проблеми якості освіти / М. Талізін. – Київ. : Наукова думка, 2006. – 112 с.
7. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах / навч. посіб. : у 2 ч. Ч. 2 : Основні документи системи управління якістю надання освітніх послуг / кол. авт. ; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. – 196 с.

Повідайчик О.С.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет,
м.Ужгород, Україна

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Визначальною вимогою, що постає перед системою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах, є підготовка фахівців з високим рівнем готовності до науково-дослідницької діяльності (НДД), яка передбачає володіння логікою досліджень, методами аналізу, прогнозування і проектування соціальних явищ і процесів, здатність реалізувати професійні функції з опорою на наукові підходи щодо вирішення соціальних проблем.

Одним із концептуальних наукових підходів до науково-дослідницької підготовки соціальних працівників є компетентісний підхід (В. Болотов, І. Зимня, О. Карпенко, В. Луначек, О. Москалюк, Н. Ничкало, В. Поліщук, Дж. Равен, Ю. Руденко, Л. Спенсер, Ю. Татур, О. Ходань, В. Ягупов та ін.).

Як зазначає Н. Ничкало, компетентісний підхід передбачає навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [1, с. 98].

Подібну думку висловлюють В. Болотов і В. Серіков. Автори відзначають, що зазначений підхід висуває на перше місце не поінформованість студента, а вміння вирішувати проблеми...» [2, с. 10].

Для цілей нашого дослідження доцільним є розмежування понять «компетентність» і «готовність до фахової діяльності».

Вчений Н. Бібік визначає поняття компетентності як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в студентів

здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію цей автор визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки студента, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [3, с. 408].

Щодо визначення поняття дослідницької компетентності, то автори подають її по-різному. Зокрема, М. Головань визначає її як цілісну, інтегровану якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості, і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом використання методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [4].

При цьому готовність НДД розглядається як особистісна якість, що визначає стан суб'єкта діяльності та включає мотиваційно-ціннісне ставлення до неї, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дозволяють продуктивно їх використовувати при вирішенні професійно-педагогічних завдань (Л. Вовк, Н. Гавриш, К. Казанцева, Г. Кловак, М. Князян, Т. Крамарова, О. Микитюк, О. Поведенська, Л. Султанова, Л. Филимонюк, В. Чернобровкін та ін.).

Отже, в сучасній науці компетентність, в тому числі дослідницьку, розглядають як найважливішу умову ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей та визначають як інтегровану якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді. Отож досвід є важливою складовою компетентності. Саме зв'язок компетентності й досвіду діяльності складає основу відмінності понять «компетентність» і «готовність».

Аналіз понять «компетентність» і «готовність» дає можливість стверджувати, що дані поняття мають як спільні, так і відмінні риси. З одного боку спостерігається схожість їхньої структури (когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів), а з іншого – зазначені поняття

істотно відрізняються і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. Отже, поняття «готовність до фахової діяльності» є складовою компетентності і забезпечує базис для її формування, а компетентність є найвищим проявом готовності [5].

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує траєкторію освітньої підготовки майбутніх соціальних працівників до НДД, яка визначає зміст, форми і методи навчання, окреслює очікувані результати тощо. Результатом застосування компетентнісного підходу є формування певного рівня готовності до фахової діяльності, яка, з набуттям досвіду роботи, характеризуватиме професійну компетентність особистості у певному виді діяльності.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14
3. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрін- ком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С. Головань, В.В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55-62.
5. Кобзар Н.В. Поняття «компетентність», «компетенція», «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі // Н.В. Кобзар // Науковий вісник Донбасу. Педагогічні науки. – Вип. 3(11). – 2010. – С. 35-38.

Полякова Г.А.

*кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний економічний університету
імені Семена Кузнеця,
м. Харків, Україна*

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У відповідь на цивілізаційні зміни освітні реформи в Україні відбуваються на всіх ланках розвитку національної системи освіти. Такі

світові тенденції, як глобалізація, міжнародна інтеграція, інтернаціоналізація, розвиток технологій роблять національні освітні системи більш відкрити, динамічними, адаптивними.

Стійкими тенденціями розвитку освіти є її неперервність, забезпечення якості освітніх послуг на різних етапах життя людини. Освіта стає все більш значимим ресурсом розвитку та успішності окремої людини, певної організації, галузі та суспільства в цілому. Особистісно-професійний розвиток людини здійснюється неперервно за підтримки сім'ї, системи освіти, освітніх ресурсів професійної сфери, регуляторів соціальних інститутів.

«Концепція неперервної освіти – це освіта протягом усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [3, с. 581]. «Єдність цілей неперервної освіти як системи і специфічних задач кожної її ланки органічно поєднується із варіативністю освіти, різноманіттям типів освітніх закладів, педагогічних технологій і форм державно-суспільного управління» [3, с. 263].

За новою редакцією Закону України «Про освіту» (2017) невід'ємними складниками системи освіти в Україні є: дошкільна; повна загальна середня; позашкільна; спеціалізована; професійна (професійно-технічна); фахова передвища освіта; вища; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта [1]. Вища освіта є тією ланкою, яка, з одного боку надає можливості та умови для продовження особистісного розвитку, формування актуальних навичок, професійної та наукової підготовки здобувачів вищої освіти; з іншого, – виконує замовлення інформаційного суспільства та потреб економіки нового покоління, заснованої на знаннях, здобутках розвитку інформаційних технологій, штучного інтелекту, робототехніки, Інтернету речей.

В умовах неперервності розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО) являє собою якісні зміни освітніх умов, впливів, можливостей, ресурсів, що орієнтовані на узгодження дій для підтримки індивідуальних

траєкторій досягнення успішності учнівської і студентської молоді при її переході між ланками освіти та початком професійної діяльності.

Векторами розвитку освітнього середовища ЗВО є: 1) адаптація до зовнішніх змін, цивілізаційних тенденцій розвитку, напрямів модернізації національної системи освіти; 2) допомога молоді у професійному самовизначенні; 3) розвиток науково-педагогічного потенціалу; 4) забезпечення якості вищої освіти; 5) задоволення освітніх потреб зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів вищої освіти. Для реалізації цих змін потрібні:

1) проведення маркетингово-моніторингових та соціально-психологічних досліджень для виявлення освітніх потреб, очікувань, вимог, труднощів: а) учнівської молоді – при професійному самовизначенні, виборі навчального закладу для професійної підготовки, б) адаптації студентів (зокрема першокурсників) до освітнього середовища ЗВО та взаємодії з ним; в) роботодавців – при доборі персоналу для виконання виробничих функцій; г) зовнішнього оцінювання та визнання результатів функціонування ЗВО;

2) підтримка ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості учнів і студентів через ознайомлення із професійним середовищем, виробничими функціями, вимогами до фахівців;

3) організація взаємодії «учні – студенти – викладачі – роботодавці» на засадах партнерства, менторинга; залучення професіоналів до освітнього процесу: роботодавців, представників бізнес-структур, зарубіжних викладачів на ланках середньої, вищої освіти, післядипломної освіти;

4) включення в освітній процес спільних навчальних заходів за участю учнів, студентів, аспірантів, педагогічних/науково-педагогічних працівників: а) із допомоги самовизначення, побудови напрямів та способів саморозвитку; б) з формування актуальних навичок, загальних та професійних компетентностей, відповідно до глобальних та локальних тенденцій розвитку галузей за сферами професійної діяльності;

5) диверсифікація способів надання освітніх послуг на базі ЗВО, а саме: а) за організацією навчально-пізнавальної діяльності: літні (весняні, зимові)

школи, майстер-класи, тренінги, конкурси проектів, бізнес-симуляції, практики, стажування; б) за формами освітніх ресурсів: очна, дистанційна, змішана;

б) розширення інформаційного освітнього простору та інформаційно-освітнього середовища через розвиток сайтів закладів освіти, мобільних додатків, соціальних мереж, інформаційно-комунікаційних технологій;

7) розвиток просторово-предметної складової ЗВО як дослідницьких майданчиків, лабораторій, стартап-центрів для учнів, студентів, аспірантів, педагогічних та науково-педагогічних працівників, практиків;

8) розвиток професійної (педагогічної, управлінської, фахової) компетентності учителів, викладачів, керівників навчальних закладів через стажування у провідних закладах освіти, успішних компаніях.

Таким чином, розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти сприятиме неперервному особистісно-професійному розвитку на шляху досягнення успіху людини.

Список використаних джерел

1. Верховної Рада України (2017, № 38-39, ст.380). Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: 28.03.2018.
2. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акд. ; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [сост. : Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Сакалюк О. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

ГОТОВНІСТЬ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, європейська інтеграція України та проведення сучасних реформ

актуалізують проблему підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів.

Проблеми управління знайшли своє відображення в роботах зарубіжних і вітчизняних учених (Ю. Конаржевський, Д. МакГрегор, М. Поташник, В. Серіков, Ф. Тейлор, С. Третьяков, А. Файоль, Ф. Хедоурі, Т. Шамова та ін.). Загальновідомо, що основним механізмом забезпечення існування, розвитку, ефективної діяльності організації є управлінська діяльність – сукупність вироблених історичним досвідом, науковим пізнанням і талантом людей навичок, умінь, способів, засобів доцільних вчинків і дій людини у сфері управління. Нині велика увага приділяється проблемі формування готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності.

Готовність до управлінської діяльності, на думку В. Барко, варто розглядати як стійкий стан особистості, що зумовлює можливість людини до ефективного виконання певних функцій. Це складне структурне утворення, в основі якого лежать об'єктивні і суб'єктивні компоненти. Об'єктивні компоненти є водночас критеріями, які дозволяють судити про ступінь відповідності особистості вимогам діяльності, а суб'єктивні – про ступінь відповідності діяльності вимогам особистості [1].

На погляд учених (З. Курлянд, А. Линенко, А. Семенова, Р. Хмелюк та ін.), готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища [7]. Ураховуючи той факт, що готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою), закономірно зазначити, що тривала готовність формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. За підсумками Л. Карамушки, довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно-важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [2]. Вона діє та виявляється постійно і становить

найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності, тобто є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати) [2]. Обидві готовності – ситуативна і тривала – існують в єдності. Перша визначає ефективність другої.

Науково визнано, що основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів [5; 7]. Це перше й основне членування. Вихідним при цьому, як зазначає С. Мул, є поняття «готовність людини до дії» [6]. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій фахівця (професійні знання, вміння, навички і засоби впливу). Іншими словами, в науковій практиці йдеться про два основні підходи до вивчення феномена «готовність» – особистісний і функціональний: перший підхід розглядає «психологічну готовність» як вияв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, що зумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю; другий – як певний стан психічних функцій людини, в межах якого психологічна готовність розглядається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів під час виконання того чи того виду діяльності.

За результатами проведеного аналізу можна дійти висновку про те, що готовність – це цілісне особистісне утворення, цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочку прогножуючу змобілізованість у момент включення в діяльність певної

спрямованості (А. Линенко) [5]. У наукових працях сучасності готовність розглядають як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої складності. За своєю суттю готовність представляє міру мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань [4].

Різноманітні підходи до розуміння понять «готовність» і «готовність до діяльності» спричинили розмаїтість думок щодо її складових компонентів. Доцільно акцентувати увагу на структурі психологічної готовності, що подана в роботах Л. Кондрашової, і яка представлена такими компонентами, як: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [3]. Мотиваційний – включає в себе професійні настанови, інтереси, прагнення здійснювати діяльність. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів й ідеалів визначається управлінською спрямованістю. Орієнтаційний – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні та управлінські ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Професійні та управлінські переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до управлінської діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість в управлінській роботі і в спілкуванні. До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення управлінської діяльності. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення тощо є важливим чинником підвищення психологічної готовності управлінців. Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – це почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Психофізіологічний компонент психологічної готовності складають

упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, врівноваженість і витримка. Оцінний аспект психологічної готовності передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань за оптимальним зразком.

Отже, більшість науковців визначають готовність як цілісну систему, що має свою структуру, при цьому під цілісністю розуміється сукупність якостей, властивостей та станів людини, які допомагають їй виконувати певну діяльність, у тому числі й професійну. Психологічна готовність до управлінської діяльності є складним багаторівневим утворенням, що включає в себе різноманітні особистісні, когнітивні і динамічні складові, індивідуальне поєднання яких може виявитися більш-менш оптимальним для забезпечення успішної діяльності фахівця-управлінця. В управлінському аспекті найбільший інтерес становить саме довготривала готовність до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою управлінською ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Таким чином, будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у професійно-управлінській діяльності.

Список використаних джерел

1. Барко В. І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.06 / Барко Вадим Іванович. – К., 2004. – 448 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
3. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.
4. Кужель М. М. Рефлексивна детермінація процесу формування психологічної готовності викладача до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / М. М. Кужель // Вісник Національної академії Державної

прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – С. 207–217. – Режим доступу :http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarpv_ppn/2010_53/10kmmvpd.pdf.

5. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук :13.00.01, 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 378 с.

6. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості / С. А. Мул // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 465–475.

7. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

Сотська Г.І.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора, завідувач кафедри ЮНЕСКО,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗА ДОПОМОГОЮ ВИСТАВКОВО-ЕКСПОЗИЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ

Реформування освіти в Україні на засадах гуманізму культуровідповідності вимагає нових підходів до організації професійно-художньої освіти, зокрема у традиційній системі підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Перед вітчизняною педагогічною наукою стоять нові завдання, одним із яких є якісна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, змістом діяльності яких є «формування і розвиток художньо-естетичної культури підростаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва [1,7].

Тому сьогодні пріоритетом для вчителя образотворчого мистецтва має стати не тільки формування художніх знань, умінь та навичок школярів, а й збагачення їхньої емоційно-почуттєвої сфери; формування в них механізму самоорганізації і самореалізації в різних видах творчої діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці до виставково-експозиційної роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Варто зазначити, що в цілому

дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Так, теоретичні і методичні аспекти цієї проблеми представлено у доробку вітчизняних учених, педагогів, мистецтвознавців.

Водночас проблема виставково-експозиційної діяльності педагога-художника, розвипгквідповідних знань, умінь та навичок у студентів мистецьких спеціальностей педагогічних університетів залишається поза увагою науковців.

Визначаючи зміст виставково-експозиційної підготовки, слід зауважити, що вона має інтегративний характер "як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності мовою ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття [2, 106].

Як справедливо зауважує Л. Масол, обґрунтовуючи мистецько-культурологічні передумови інтеграції в мистецькій освіті, що інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного провідника ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки, мистецтва, модернізує її на нелінійних засадах, дозволяє враховувати безліч імовірнісних факторів [3, 11-12].

Інтегративний характер виставково-експозиційної підготовки зумовлений тим, що у навчально-виховному процесі школи вчитель образотворчого мистецтва нерідко виступає одночасно педагогом-художником, дизайнером, художником-експозиціоністом та екскурсоводом. На практиці це реалізується в організації, оформленні та проведенні виставок.

Зауважимо, що у процесівиставково-експозиційної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відбувається синтез теоретичних знань та практичних умінь з рисунку, живопису, композиції, кольорознавства, декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну, історії мистецтв. їх застосування надає студентам можливість визначити: художньо-

функціональну доцільність та конструктивну основу побудови експозиції; композиційне рішення (чергування об'ємів, принципи членування простору); колористичну гаму; доцільність використання декоративних елементів; застосування елементів макетування; зв'язок експозиції з предметно-просторовим середовищем тощо.

Це є базовою основою для здійснення виставково-експозиційної діяльності, що сприяє розумінню сутності художньо-творчого пошуку, формуванню образної уяви, вмінню реалізувати свій творчий задум.

Список використаних джерел

1. Кантор К. Соціальний функціоналізм и культура. - Ташкент: Фан, 1990. - 102 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Нанч. носіб. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.
3. Масол Л.М. Концепція мистецької освіти.-Мистецтво та освіта. - 2004. - Кs 4. - С. 2-5.

Тесленко Н.О.

кандидат філологічних наук, доцент,

Шашенко С.Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Київський національний торговельно-економічний університет,
м.Київ, Україна*

АКАДЕМІЧНИЙ ДІАЛОГ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Взаємодія людей, як правило, вивчається в межах філософської етики і розглядається щодо станів «Я», взаємодії з іншими тощо. Педагогічне значення діалогу, точніше його академічна реалізація, постає надто важливою в умовах розширення комунікативних навчальних актів взаємодії, різних за формами, дистанціюванням тощо. Така взаємодія має психологічне, когнітивне та педагогічне підґрунтя і зумовлює вивчення аспектів, пов'язаних із застосуванням різних форм педагогічної комунікації в умовах навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини.

Діалог в академічному спілкуванні зумовлений природою людини, що полягає в соціальній взаємодії мовця в суспільстві й зумовлює комунікаційну

інтенцію. Остання виникає саме через потребу в обміні думками, емоціями тощо. Таким чином, діалог – це одна з основних форм спілкування, набуття і передачі знань, обміну намірами, діями та емоціями.

Формування академічної діалогової культури – важливий напрям навчальної взаємодії, який складається з безпосередньо комунікативного акту, системи моральних цінностей, стратегій розвитку взаємодії, педагогічної техніки тощо. З точки зору педагогічної науки, діалог – це форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції [4]. Таке визначення не розкриває всю значущість діалогу для освітнього процесу. Діалог необхідно розглядати значно ширше.

Умовою вдалої академічної взаємодії постає вивчення діалогу і підґрунтя, на якому він розвивається. В основу діалогічної концепції М. Бахтіна покладена проблема «я – інший», яка конкретизується векторами «Я – для себе», «Я – для іншого», «Інший – для мене». За М. Бахтіним, у діалозі відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, різних світоглядів, різних експресивно-акцентних систем, різних соціальних «мов». М. Бахтін розглядає діалог як процес взаємодії осіб. Форми діалогічних відносин можуть бути різними, оскільки різними є форми взаємодії. Дослідник виділяє два види діалогу – дистальний (реакції на змістовність) і модальний (реакції на ставлення автора до теми). Головним за значенням та найбільш вживаним він вважає модальний діалог. У зв'язку з цим М. Бахтін наголошував на особистісному аспекті будь-якого висловлення [2].

Культура мови як один із основних критеріїв, що характеризують молоду людину, постає залежною не лише від змістового наповнення контексту, але й від емоційної культури. Перевага будь-якого складника культури мови спричинює порушення норм академічного спілкування: не можна зневажати змістом, покладаючись на емоційну перевагу, інтенції мовців не повинні перешкоджати розумінню змісту висловлення.

Взаємодія між особами у процесі навчання відбувається не лише через усвідомлення необхідності передачі знань та формування відповідного емоційного контексту, а й через усвідомлення своєї ролі у цьому процесі. Якісна взаємодія і все, що з нею пов'язане, можлива за умови усвідомлення власного «Я» у процесі конкретного комунікативного акту. Образ власного «Я» (Я-концепція) притаманний кожному учаснику педагогічного процесу, а визнання цього образу є невід'ємною умовою для безперервного цілеспрямованого формування і розвитку культури академічного діалогу, визнання свого місця у рольовій комунікативній грі.

Роль кожного учасника комунікативного акту, за визначенням Еріка Берна, полягає у розумінні, встановленні і програнні свої ролі. Соціальні ролі «Я – батько», «Я – дитина», «Я – дорослий» містять характеристику поведінки через розуміння власного «Я» і встановлення відповідної реакції у комунікації. Ці стани мають свої способи мислення, сприйняття інформації, відповідь на неї та емоційний контекст. Такий спосіб розуміння «Я – концепції» дозволяє побачити свою роль через активацію кожного зі станів під час взаємодії і усвідомлення кращої для себе комунікативної стратегії в певному акті спілкування, а також добір різних реакцій [1].

Діалог можна назвати універсальним методом дослідження системи суб'єкт-суб'єктних відносин, які постають основою академічної взаємодії. Діалог у такому разі виконує діагностичну, коригувальну та прогностичну функції.

Наявність такого типу відносин постає індикатором гуманістичного педагогічного процесу, а діалогізація педагогічної і в цілому академічної взаємодії створює умови для удосконалення всього освітнього процесу. Потреба в динамічності, мобільності та необхідність плідної співпраці під час академічної взаємодії зумовлюють пріоритет діалогічності. Формування культури діалогу постає питанням для всіх учасників академічної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Берн Е. Ігри, в які грають люди. – К.: Книжковий клуб «Клуб

сімейного дозвілля», 2016.

2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник / Г. П. Васянович. - К.: Академвидав, 2011. – 256 с.

3. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико- методологічний аспект): монографія / Г. П. Васянович. - 2-ге вид. - Львів: Львів, держ. фін.-екон. ін-т, 2002. - 232 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – С. 96.

5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349 с.

Feltsan I.

Senior Lecturer,

Mukachevo State University

Mukachevo, Ukraine

DEVELOPMENT OF ANDRAGOGUE'S PERSONALITY AS AN INTEGRAL ASPECT OF TEACHING TO ADULTS

One can hardly imagine today's world without self-development. It is modern economic, political and demographic situation that motivate for constant knowledge upgrade. We are encouraged to be the participants of continuous education which defers from secondary or higher education in many ways: teaching methods and styles, goals, terms and conditions. Adult educator is the one who must respond to the needs of students who, mostly, already work by profession, or wish to acquire new competences to satisfy their carrier needs and personal motives.

Adult learners are naturally independent and professionally experienced, may learn effectively, more rapidly because they have a greater base of knowledge which assists to their knowledge; they have gone through processes that serve as experience which contributes to learning process (D. Kuhn, M. Pease, 2006). As their social responsibility elevates, adult learners also have the readiness to improve their standard of education. Furthermore, their learning orientation also changes in tandem with their age, moving away from subject-based learning to problem-based one (M. Kahirol, 2015).

In a lifelong learning context, adult educator is not only the knowledge provider, but has to face with a wide range of situations, which can require

different skills and competences. For example, adult educators can develop different tasks, such as personal and vocational guidance, accreditation of prior learning, pedagogical accompaniment, teaching, creating learning situations, designing and choosing learning tools (N. Bernhardsson, S. Lattke, 2009).

Therefore, among the important constituents of teacher's personality are the desire for self-development, self-perfection, self-esteem; ability to work with a different age group; the dynamics in transferring the new material in order to formulate relevant competences of adults; adjust the content of the educational material for those who study, accounting prior student's experience; the skill to combine traditional and innovative teaching methods.

W. Yutt, K. Nicol, S. Olesen, B. Kaplinger and others emphasized the importance of improving the quality of adult education by training those who deliver it (C. Paulos, 2015). The safeguard and improvement of the professional qualities of Learning Facilitators in Adult and Continuing Education (ACE) is considered today as one of the most challenging tasks for any society which wants to survive in the world global competition.

According to C. Paulos from the University of Lisbon, the strategies of adult education development in Europe contribute to its expansion and diversification, creating the need for highly qualified educational staff, able to implement new forms and methods of training in practice.

In 2005, German Institute for Adult Education in Leibniz founded the European Research Group studying professional competences required in adult education and lifelong learning. In 2008, the research group identified 4 areas for which andragogues can work, which require appropriate training and professional skills: vocational education; corporate and industrial education; social and spiritual education; cultural and educational, artistic education.

In general, the key competences of adult education professionals are divided into two types: basic – that every andragogue should possess, regardless of the context (organization of personal learning, communication skills, cooperation, responsibility, self-examination, initiative in the development and application of

new learning methods and technologies, motivation of one's own and student's development, conflict solving in different groups); and professional (ability to assess the needs of an adult student, choose appropriate pedagogical style, boost learning process, monitor and upgrade knowledge, council to the students, develop training programs, hold financial responsibility and people management in adult education institutions, give administrative support, and create training centers.

At present stage, there exist a number of projects aimed at professionalization of adult educators. One of these is the Grundtvig-Project "AGADE – A Good Adult Educator in Europe", which ran in the years 2004-06, coordinated by the Estonian non-formal Adult Education Association. It has been focused on identifying the roles of adult educators (teacher, guide, facilitator and trainer). However, it failed to cover other possible roles of adult education staff e.g. in the fields of management, programme planning etc. The project succeeded in developing the minimum competence criteria, among which: self esteem, tolerance, responsibility, communication skills, empathy, flexibility. Nils Bernhardsson and Susanne Lattke (2009) state that the projects was 9 weeks tailored program for those who had already worked in the field for 3 years, while most European professionalization platforms are centered around continuing professional development of the workforce rather than initial training.

References

1. Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2009). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. *Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach"*. Retrieved from <http://www.qf2teach.eu>
2. Kahirol, M.S., Nur, H. K. et al. (2015). Competency of adult learners in learning: Application of the Iceberg Competency Model. *4th World Congress on Technical and Vocational Education and Training, 5th – 6th. November 2014, Malaysia*. Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
3. Kuhn, D., & Pease, M. (2006). Do children and adults learn differently?. *Journal of Cognition and Development, 7*(3), 279-293.
4. Paulos, C. (2015). *Qualification of Adult Educators in Europe: Insights From the Portuguese Case*. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. – Vol.2 (No.1), 2015.

СЕКЦІЯ 4
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ
ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТИВ

Баб'юк О. В.

викладач,

Галицький коледж імені Вячеслава Чорновола,

м. Тернопіль, Україна

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МОНОЛОГУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У сучасній вітчизняній методичній літературі зазвичай виокремлюють два компоненти змісту – предметний та процесуальний [3, с. 108].

До предметного аспекту відносять сфери спілкування, мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні цілі, теми, проблеми, мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, тексти), мовний матеріал (граматичний, лексичний, фонетичний), лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні і комунікативні стратегії для оволодіння і реалізації монологічного мовлення [3, с. 108]. До процесуального аспекту належать: уміння в монологічному мовленні, вправи для їх розвитку і відповідні знання; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх розвитку, вміння вступати в професійні комунікативні ситуації і орієнтуватись в них, вправи для їх розвитку і відповідні знання; лексичні, граматичні та фонетичні навички та вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння використовувати навчальні стратегії при оволодінні компетентністю в монологічному мовленні та комунікативні стратегії при спілкуванні. Розглянемо окремі компоненти.

У навчанні професійно орієнтованого монологу англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму домінують професійна сфера, зокрема, професійно-трудова, яка охоплює ситуації професійного спілкування, теми у туристичній галузі.

З урахуванням специфіки роботи фахівців туристичної галузі, їхніх професійних обов'язків, посад, які вони можуть обіймати (менеджер з туризму, керівник туристичної групи, гід, науковий співробітник), основними типовими комунікативними ситуаціями, в яких реалізується монологічне мовлення, ми визначили наступні: презентація компанії (туристичного продукту) перед іноземною аудиторією (комунікативна роль – менеджер з туризму, комунікативні наміри – представити інформацію, висвітлити і аргументувати переваги, унаочнити дані/факти, переконати аудиторію, закликати до дій); інформування іноземних клієнтів про туристичні послуги, які надає компанія (комунікативна роль – менеджер з туризму, комунікативні наміри – надати інформацію; висвітлити і аргументувати переваги; унаочнити дані/факти; переконати клієнтів; закликати до дій); проведення екскурсії (комунікативна роль – гід, комунікативні наміри – представити інформацію); консультування клієнтів (комунікативна роль – менеджер з туризму, керівник туристичної групи; комунікативні наміри – надати інформацію; висвітлити і аргументувати переваги; переконати клієнтів; закликати до дій); виступ на конференції (комунікативна роль – менеджер з туризму, науковий співробітник; комунікативні наміри – висвітлити факти/інформацію, викласти і обґрунтувати точку зору, унаочнити дані/факти, узагальнити, довести); встановлення ділових відносин з іноземними колегами (комунікативна роль – менеджер з туризму; комунікативні наміри – надати інформацію; ознайомити з фактами / результатами/перевагами; переконати; довести; проаналізувати).

Особливої ваги в процесі оволодіння професійно орієнтованою англомовною компетентністю в монологічному мовленні набувають

навчальні та комунікативні стратегії. До навчальних стратегій відносимо: прямі (стратегії запам'ятовування (використання ключових слів, відтворення слів, фрагментів про себе, створення ментальних зв'язків тощо), когнітивні стратегії (використання клішованих фраз, активізація мовленнєвих моделей тощо); непрямі (метакогнітивні (планування монологічного висловлювання, зосередження уваги на ситуації, комунікативній меті, самооцінювання, самоконтроль [2, с. 588–589] тощо), афективні (створення позитивних установок); соціальні (співробітництво з носіями мови чи більш досвідченими студентами). До комунікативних стратегій належать насамперед компенсаторні (приспосовання висловлювання до свого рівня володіння англійською мовою, використання синонімів, опису, тощо).

Серед мовленнєвих умінь виділяємо [1, с. 31; 2, с. 498]: вміння висловлюватися в ситуації професійного спілкування спонтанно і досить швидко на основі підготовленого тексту; спонтанно розвивати окремі положення у середньому темпі (150 слів/хв.); точно і детально описувати місце, хід подій тощо; оформити своє висловлювання відповідно до мети спілкування; висловити свою думку, пояснити, запевнити колег/партнера по спілкуванню; переконати співрозмовника/аудиторію, порадити, спонукаючи його/їх до дій, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, типові в англомовній культурі тощо.

Прикладами декларативних знань є знання фахової термінології; граматичних явищ; паралінгвістичних явищ, характерних для певних ситуацій; компенсаторних стратегій; процедурних – знання про те, як планувати, мовлення залежно від мети, спілкуватися з аудиторією відповідно до рівня офіційності, використовувати засоби невербальної комунікації тощо.

Список використаних джерел

1. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. О. Дьячкова. – К., 2014. – 402 с.
2. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною

комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

Брик Т.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Харківській університет військово-повітряних сил імені Івана Кожедуба,

м. Харків, Україна

Журавель В.В.

доцент,

Національний університет оборони України

імені Івана Черняхівського,

м. Київ, Україна

SOME ASPECTS OF INQUIRY-BASED APPROACH IN ELT

Second or foreign language teaching is a profession which is constantly renovating and evolving. The development of language teaching methodology went through several stages over the last century. A variety of approaches emerged either in response to new thoughts or as a reaction to the inadequacies or drawbacks of an earlier method. Communicative language teaching (CLT) changed the face of L2 teaching. It was advocated that, in addition to the linguistic competence or the study of grammar, acquiring communicative competence is vital to the success of language learning. Since then, consensus has been reached that the purpose of L2 learning and the mission of L2 teaching are to build up the ability to function and interact appropriately with native speakers in a real social setting.

The best way to acquire communicative competence is to communicate through meaningful interactive activities in which authentic language can be exercised while the negotiation of meaning takes place. Task-based learning (TBL) (Willis, 2004), or task-supported teaching, was thus evolved as a supplement to CLT. Due to the impact of CLT and TBL, the teaching practice thus weights more on the

enhancement of students' active participation and the meaningful exchange of information in a simulated real-life context. Accordingly, the teacher's ability to construct a dynamic teaching scheme becomes crucial, and the question-answer interactive module is an indispensable component. In the cognitive paradigm, human beings are active, curious learners, in constant search for information. Learning, thus, is a process that takes place when people construct new concepts and understanding based on their existing knowledge and experiences (Brandsford, 2000). The cognitive movement responds to and is motivated by the scientific-technical revolution, the overwhelming increase of information and all the changes that have occurred in the field of information and communication technologies (ICTs).

Today, the access to innovative digital media and the Internet are a reality in many schools around the world. Mobile devices provide contact with the latest information and experiences of the world in real time. They allow access to other students (native and nonnative speakers of the target language) to implement collaborative projects that will help them understand the topics more in depth and from other perspectives, and to also learn about other cultures.

The integration of ICTs to an EFL class, Dudeney (2000) can improve learning of foreign languages establishing different interaction strategies among the students in the target language, fomenting the use of multiple learning styles and carrying out a cognitive approach instead of just promoting simple memorization. Inquiry-based learning is more than just a model for learning: it is an attitude towards life that implies students' involvement in facing and solving a problem and the search for realistic and strategic solutions. There are several different inquiry-based learning models, but most have several general elements in common:

1. Learning focuses around a meaningful, ill-structured problem that demands consideration of diverse perspectives;
2. Academic content-learning occurs as a natural part of the process as students work towards finding solutions;

3. Learners, working collaboratively, assume an active role in the learning process;
4. Teachers provide learners with learning supports and rich multiple media sources of information to assist students in successfully finding solutions;
5. Learners share and defend solutions publicly in some manner.

Inquiry-based learning is an approach that can easily accommodate project-based learning, blended learning, and other trends in education.

Some important characteristics of IBL are:

- It encourages the development of critical thinking.
- It allows an active participation of students in the acquisition of knowledge.
- It facilitates problem solving skills.
- It guides students to form and express concepts through a series of questions.
- It allows for a more meaningful use of digital technologies linking students to the local as well as the global community.

Inquiry-based learning and the integration of digital technologies empower EFL students in different ways so they can be in control of their own learning. Lessons are more centered on the students' needs and interests; and information in real time is available to students anywhere, allowing them to work in collaboration with others, doing research, sharing findings, analyzing and clarifying doubts. Since their role is more active, through personal involvement students remember better what they do and acquire the foreign language in a similar way they did with the first one; so, it's useful to remember the old adage that says: "Tell me, I'll forget; show me, I'll remember; involve me, I'll understand".

REFERENCES:

1. Bransford et al., editors (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
2. Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th edition). New York: Longman.
3. Dudeney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom. A Practical Guide for Teachers*. London: Cambridge Handbooks for Language Learners.

4. Willis, J. R. (2004). Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners. In B. L. Leaver & J. R. Willis (eds.), Task-based instruction in foreign language education. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 3-44.

*Василенко І.О.,
старший викладач,
Червінська Л.М.,
старший викладач,
КНЕУ ім. Вадима Гетьмана,
м. Київ, Україна*

АКТУАЛЬНІСТЬ КОМУНІКАТИВНО-ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

В сучасних умовах швидкого розвитку науки та технологій навчання іноземним мовам стає не просто актуальним, але вкрай необхідним для багатьох майбутніх фахівців, дає можливість підвищити якість професійної підготовки, стає запорукою подальшого успішного особистісного розвитку на тлі обраної професії. Розуміння важливості цього завдання спонукає викладачів іноземних мов шукати нові підходи до більш якісного навчання мовам, вносити зміни у зміст та структуру навчання. Відповідно до вимог сьогодення відбувається активний розвиток методичних концепцій викладання іноземних мов на основі вже широко відомих – комунікативної (І.А. Бім) та інтенсивної (Г.А. Кітайгородська). В даний час вирішальну роль відіграють комунікативно-орієнтовані методики, які базуються на комунікативно-творчому підході. Серед цих методик найбільш популярними є комунікативна, проектна та інтенсивна.

Враховуючи той факт, що поняття комунікативності багатогранне, багатогранними є також основні принципи цієї методики:

1. Принцип вивчення іншомовної культури через спілкування;
2. Принцип взаємопов'язаного вивчення іншомовної культури;
3. Принцип програмування;

4. Принцип системності у викладанні іноземної мови;
5. Принцип системності в організації викладання іноземної мови;
6. Ситуативний принцип, коли ситуація розглядається як система взаємних відносин;
7. Принцип індивідуалізації, коли кожний студент сприймається як індивідуальність;
8. Принцип розвитку мовленнєвої діяльності й самостійності при вивченні іноземної мови;
9. Принцип функціональності;
10. Принцип новизни.

Треба зазначити, що в інтерактивній та комунікативній методиках широко використовується колективна, спільна діяльність. Формування вмінь та навичок відбувається в системі колективних дій, які сприяють внутрішній мобілізації можливостей студента. Форми колективної взаємодії легко реалізуються на заняттях через роботу в парах, втроях, в мікрогрупах та в повних групах. Комунікативна методика навчання іноземним мовам охоплює пізнавальний, розвиваючий, навчальний та виховний аспекти, сприяє кращому розумінню іншомовної культури. Отже, у процесі комунікації вибудовується система взаємовідносин між комунікантами.

Останнім часом стає помітною тенденція заміни індивідуальної роботи на групову, що мобілізує студентів та сприяє якіснішому засвоєнню нового матеріалу. Проте, існує проблема певного психологічного бар'єру, який знімається завдяки рольовому спілкуванню. Рольові ігри моделюють реальне професійне спілкування майбутніх фахівців, що дозволяє розвивати логіку та аналітичне мислення, впевненіше висловлювати свої думки, робити висновки іноземною мовою. Моделювання комунікативних ситуацій за безпосередньої участі студентів дає їм можливість повніше реалізувати не тільки набуті знання з іноземної мови, але й всі фонові знання з обраної економічної спеціальності. При моделюванні комунікативних ситуацій на заняттях з ділової англійської мови студенти самостійно визначають коректність та

актуальність теми ситуації з економічної та бізнесової точок зору. В цьому процесі викладач не виступає диктатором, він лише спостерігає, вносячи свої корективи лише тоді, коли студенти заходять у глухий кут.

На заняттях з англійської ділової мови та англійської мови за професійним спрямуванням викладачі кафедри широко використовують навчальні посібники Pearson Education Limited Intelligent Business Course та Market Leader Course різних рівнів складності в залежності від курсу навчання та контингенту студентів у кожній академічній групі. Ці підручники дають змогу широко запроваджувати на заняттях комунікативні та інтерактивні методики через такі різноманітні форми самореалізації як презентації, кейси, круглі столи, збори, вирішення дилем тощо. Наприклад, при вивченні розділу «Проектний менеджмент» студенти спочатку засвоюють ключову лексику за тематикою розділу, виконуючи різноманітні завдання, спрямовані на ефективний розвиток усіх основних навичок мовленнєвої діяльності: читання, письма, говоріння, аудіювання. Звичайно багато уваги та часу треба приділити розвитку вокабуляру та навичок аудіювання через низку грамотно підібраних аудіовправ та тестів, які активізують вивчений лексичний матеріал. Після цього студентам пропонують вправи, спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, які містять лексику теми розділу. Для розвитку навичок говоріння можна запропонувати рольову гру в парах. Наприклад, рольову комунікативну ситуацію, в якій Головний менеджер та Проектний менеджер мають визначити цілі проекту, терміни виконання, ресурси та бюджет. Ситуація №1: Головний менеджер просить Менеджера проекту організувати щорічну конференцію компанії, де будуть підведені підсумки продажу. Ситуація №2: Проектний менеджер має підготувати та запровадити однотижневий підготовчий курс для старшого менеджменту компанії. Викладач просить студентів підготувати та розіграти діалоги по цим або іншим ситуаціям. Далі викладач може запропонувати всій групі студентів перейти до мозкового штурму ідей проекту, який вони хотіли би

започаткувати. Вся група визначає тему проекту, дає коротку характеристику плану проекту. Потім можна перейти до роботи в малих групах та обговорити всі параметри проекту та етапи його виконання. Студенти охоче долучаються до такої роботи, оскільки кожен може реалізувати свій накопичений потенціал. На цьому етапі студенти економічного вузу вже детально знайомі з таким предметом як «Проектний менеджмент», тому працюють із зацікавленістю, шліфуючи не тільки здобуті знання з англійської мови, але й з фахових дисциплін. Наостанку викладач може перейти до заключного етапу розділу та провести рольову гру: Збори по темі «Test Crisis» і попросити студентів написати протокол зборів за моделями, які викладені в окремому додатку до підручника. Підсумки занять по кожному розділу студенти підводять разом із викладачем, колективно обговорюючи свої успіхи та слабкі місця.

Узагальнюючи, треба зазначити, що всі вищезгадані підходи до навчання іноземній мові спрямовані на ефективне практичне опанування усною мовою та розвиток комунікаційних навичок. Поступово накопичуючи фахові знання у поєднанні з інтенсивною мовленнєвою діяльністю, студенти піднімаються до сучасно необхідного рівня володіння іноземною мовою для успішної взаємодії в умовах міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко, З.М. Корнева, А.Д. Выселко, В.А. Жевага]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2008. - 236 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
3. Тряпицына А.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании /А.Г. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005.

Васюкович О.М.
*старший викладач,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна*

КРИТЕРІЙ І ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ

Авіаційна галузь в Україні перебуває в умовах розвитку та потребує відповідного рівня підготовки майбутніх авіадиспетчерів, до яких висуваються високі вимоги щодо професійних та особистісних якостей, професійної готовності до ефективного застосування знань, умінь та навичок під час виконання професійно-орієнтованих дій.

У цьому контексті виникає необхідність окреслення та обґрунтування структури (критеріїв та показників) готовності майбутніх авіадиспетчерів до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях.

Систематизація інформації, отриманої в процесі теоретико-порівняльного аналізу авіаційно-педагогічної літератури С. Гаркуши (2013); О. Ігнатюка, О. Панченко (2014); О.Керницького (2004); Л. Кондрашової (2006); А. Леонтєва (1981); Р. Макарова (2000), (2002); Я. Мандрик (2015); Є. Павлютенкова (1980); О. Пехоти (2011); О. Сечейко (2012)) та ін. показала, що науковці вивчали психологічну і професійну готовність, аналізуючи як психологічні, так і професійні якості особистості, які сприяють надійній професійній діяльності.

Аналіз відповідних наукових праць щодо проблеми формування професійної готовності дав змогу визначити основні компоненти професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях, а саме: психологічний та власне професійний.

Проте, для проведення достовірного оцінювання професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях нам потрібно визначити критерії, сформулювати

характеристику показників. Критерії та характеристики показників мають детально описати знання, вміння та навички майбутнього авіадиспетчера під час виконання його авіадиспетчерської діяльності.

У ході наукового пошуку нами обрано критерії професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів до кожного компоненту. Так, критеріями психологічного компоненту визначені: мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий. До критеріїв власне професійного компоненту віднесено: когнітивний, операційний, діяльнісний. Для розкриття сутності кожного з критеріїв використовуємо відповідні показники. Переконаймося для нас є думки науковців, що показник є виявом однієї із сторін критерію, тобто критерій має бути розгорнутішим, складатися із складових та включати в себе дрібні одиниці (Боровик, 2010, с.167– 172).

Розглянемо детальніше кожен із запропонованих критеріїв:

1. Мотиваційний. Позитивний інтерес до майбутньої професійної діяльності в нестандартних ситуаціях, наявність мотивів та потреб у професійному становленні, усвідомлення суспільної значущості майбутньої професії; прагнення до розвитку та удосконалення своїх знань, умінь та навичок у вищому навчальному закладі. Показники – цілі, мотиви та потреби формування професійної готовності; наявність мотивації на досягнення ситуації успіху; здатність до самореалізації власних можливостей; потреба у формуванні пізнавального інтересу майбутніх авіадиспетчерів до вивчення процедури ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях.

2. Пізнавальний пов'язується з пізнавальним інтересом майбутніми авіадиспетчерами щодо своєї професійної діяльності та проявляється у постійному прагненні до отримання інформації щодо майбутньої авіадиспетчерської діяльності; розуміння обов'язків та професійних задач; уявлення про виникнення нестандартних ситуацій під час ведення радіообміну. Показниками виступають професійно-необхідні знання, уміння та навички.

3. Емоційно-вольовий. Емоційно-вольова стійкість та активність майбутніх авіадиспетчерів у симульованих нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Показники – адекватна самооцінка майбутніми авіадиспетчерами власного рівня сформованості професійних умінь; усвідомлення особистої відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності; емоційно-вольова стійкість (вияв уміння протистояти реальній небезпеці, проявляти психологічну витривалість і стійкість, вольовими зусиллями долати негативні почуття і психічні стани), здатність до саморегуляції.

4. Когнітивний характеризується сформованою системою професійних знань, на основі яких формується професійна готовність майбутнього авіадиспетчера. Показниками когнітивного критерію є знання, а саме: нормативних документів щодо процедури ведення радіообміну («Про затвердження правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну у повітряному просторі України», стандартів та рекомендованих практик Міжнародної організації цивільної авіації, рекомендацій Європейської організації з безпеки аеронавігації (Євроконтроль)); основної термінології з фаху та загальнотехнічних дисциплін за навчальним планом; основних граматичних та лексичних особливостей технічної літератури за фахом; основних правил роботи з науково-технічною літературою; основних правил роботи з авіаційною літературою; термінологічних кліше з фразеології радіообміну; класифікацію нестандартних ситуацій у польоті та можливі дії авіадиспетчерів; звичайної англійської мови в авіаційному контексті.

5. Операційний є сукупністю вмінь та навичок практичного вирішення завдань майбутніми авіадиспетчерами у процесі професійної діяльності. До показників операційного критерію відносимо навички і вміння, необхідні для виконання завдань під час ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях, а саме: розуміти на слух монологічну і діалогічну мову; виступати з повідомленнями з питань, пов'язаних зі спеціальністю; брати участь у

бесіді-обговоренні; передавати в усній та письмовій формах здобуту при читанні інформацію англійською мовою; розрізняти вивчені кліше радіообміну та вміти їх застосовувати.

6. Діяльнісний характеризується стійким ставленням майбутнього авіадиспетчера до професійної діяльності, тобто фахівці освітнього ступеня бакалавр мають володіти системою необхідних для авіадиспетчерської діяльності умінь; у них має бути сформована професійна готовність застосовувати знання та набуті вміння в майбутній професійній діяльності. Показниками діяльнісного критерію є такі вміння: вирішувати професійно-спрямовані навчально-розвивальні ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності авіадиспетчера під час ведення радіообміну; оперувати змістом нормативних документів Міжнародної організації цивільної авіації; приймати рішення під час виникнення нестандартних ситуацій; застосовувати знання щодо процедури ведення радіообміну; застосовувати знання зі стандартної фразеології та звичайної англійської мови в авіаційному контексті; працювати в колективі.

Виходячи зі складності авіадиспетчерської діяльності під час ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях нами було зроблено акцент на двох компонентах професійної готовності, щоб підкреслити важливість як психологічної, так, і власне професійної готовності. До основних компонентів професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів відносимо: психологічний та власне професійний. До психологічного компоненту входять такі критерії: мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий. Власне професійний складають когнітивний, операційний, діяльнісний критерії.

ОСНОВНІ ВИКЛИКИ У ВИКЛАДАННІ ESP

Останні дослідження показали, що появу ESP спричинили вимоги електронної епохи, революція у мовознавстві та концентрація на потребах студентів. Вимоги студентів у появі кардинально нової, якщо можна так сказати, революційної лінгвістики, були основною причиною розвитку програм ESP. Величезна експансія наукової, технічної та економічної діяльності підвищила попит на вивчення курсів англійської мови спеціального вжитку.

У порівнянні з традиційними лінгвістами, революційні лінгвісти зосередили увагу на тому, якою мовою користуються в реальних ситуаціях. На їхню думку, англійська мова повинна змінитися в певних контекстах. Ефект розвитку ESP призвів до посилення тиску на викладачів англійської мови. Визнається, що традиційні англійські вчителі, як правило, розглядають англійську як загальну ціль як спеціалізовану дисципліну та демонструють вороже ставлення до відокремлених напрямків мови таких як: англійської мови для науки та техніки, англійської для бізнесу та економіки тощо.

Незалежно від потреб студента, програми ESP повинні зосереджуватися на різних стратегіях навчання, схемах, мотиваціях та інтересах. Матеріали ESP відіграють важливу роль у розробці успішної програми ESP. Навчальні матеріали ESP повинні ґрунтуватися на програмі, яка охоплює всі потреби студентів у своїх поточних дослідженнях та майбутніх професіях. Зміст може бути визначений аналізом необхідності. Відповідно до пропозицій Мунбі для матеріалів ESP, специфікація навчальної програми безпосередньо визначається з урахуванням комунікативних вимог студентів [1, с 31]. Потреби студентів повинні бути

першими критеріями дизайну курсу ESP. Після того, як зміст буде визначений, проаналізований та організований, вчителі матимуть ефективні навчальні матеріали, щоб викладати впевнено, професійно та достовірно. Викладання лексики ESP є однією з найважливіших компонентів навчальної практики для впровадження успішних програм ESP. Вибір лексичного навантаження є найважливішим раннім завданням, що служить основою для структури навчальної програми.

Основна процедура розробки курсу ESP полягає у визначенні змісту навчальної програми щодо лінгвістичних елементів за основними критеріями, такими як частота, діапазон та охоплення. Основними принципами управління лексичними засобами є аналіз мовних компонентів та виділення її лексичних одиниць. Мовний зміст планується відповідно до семантичних вимог студентів. Набабан зазначив, що компонент лексики є центральним ядром численних програм ESP [2, с 81].

Стратегії вивчення лексики ESP та її засвоєння мають бути основним акцентом в класах ESP. Дуже доречним та ефективним способом досягнення цієї мети виявилась корпусна лінгвістика, а саме основа її - корпус текстів. Під корпусом текстів розуміють будь-яке зібрання усних або письмових текстів з метою вивчення мови [3, с 270]. У вузькому значенні під корпусом розуміють зібрання текстів в електронній формі, що презентує певну мову [4, с. 20;5]. У контексті власне корпусної лінгвістики корпус розуміється як велика колекція зразків письмових та усних текстів, доступних у машиночитаній формі, зібраних науково обґрунтованим способом для презентації певного різноманіття або вживання мови [4, р. 3]

Побудова корпусу є ефективним для засвоєння тематичного словника ESP. Крім цього слід зазначити, що побудова електронного корпусу текстів вимагає розуміння основ програмування, тому студентів можна активно долучати до процесу обробки текстів по спеціальності. Словниковий запас є основною перешкодою для студентів технічних спеціальностей при навчання в ESP класі. Корпусні дані можуть допомогти учням подолати

труднощі з опанування лексики ESP. Дані Корпусу відіграють вирішальну роль у розробці списків слів. Деякі дослідники пропонують використовувати посібники, що базуються на корпусі. Це може сприяти покращенню навичок читання для студентів технічних спеціальностей. Крім того, дані корпусу можуть бути використані для написання інструкцій. Дослідники корпусної лінгвістики зазначають, що декілька рядків відповідностей при отриманні запиту можуть допомогти виявити граматичні особливості, колакації та семантичні зв'язки окремих лексичних одиниць.

Нестача викладачів ESP є ще одним суттєвим викликом в реалізації програми ESP. Проблема полягає в тому, що деякі вчителі мови відчують свою некомпетентність при викладанні курсів лексики ESP. Командне викладання є ефективним методом подолання дефіциту викладачів англійської мови спеціального вжитку та може також допомогти вчителям мовлення розвивати позитивне ставлення до диверсифікованих дисциплін.

Співпраця викладачів мови та викладачів профільних предметів має відбуватися на рівних засадах з повагою один до одного та з усвідомленням важливості внеску кожного з учасників.

Таким чином, взаємодія між викладачами предмету та вчителями мови, вибір відповідного змісту та ставлення до студентів все це суттєво впливає на навчальні програми для лексики ESP. Навчальні матеріали ESP повинні ґрунтуватися на програмі, яка охоплює всі потреби студентів у своїх поточних дослідженнях та майбутніх професіях. Зміст може бути визначений аналізом необхідності. Розробка курсу має базуватися на потребах студентів, в той час як специфікація навчальної програми безпосередньо визначається з урахуванням комунікативних вимог студентів. Потреби студентів повинні бути першими критеріями дизайну курсу ESP.

Список використаних джерел

1. Munby, J. Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press. 1978
2. Nababan, P. W. J. E.S.P. Materials Preparation in a Foreign Languages Situation.
3. Лендау С. І. Словники: мистецтво та ремесло лексикографії / Сидні І. Лендау; [пер. з англ.]. – К.: К. І. С., 2012. – 480 с.
4. Dash N. S. Corpus linguistics and language technology: with reference to Indian Languages / Niladri Sekhar Dash. – New Dehli : Mittal Publications, 2005. – 445 p

Kulikova O.V.

PhD of Philological Sciences,

G.V. Timonova

Kharkiv National Medical University,

Kyiv, Ukraine

SITUATIONAL APPROACH USAGE IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

One of the major tasks of English for Specific Purposes is the task of highly qualified specialists training in different spheres of social life. The main condition of this problem solution is the task to provide the future specialists with necessary skills and ability of professional communication in foreign languages with the aim of professional experience and achievements for their implementation in Ukraine.

This problem in modern linguistic didactics has found its reflection in many investigations. A series of works of S.K. Folomkina, I.N. Vereschagina, V.V. Kuraksina., Tarnopolskiy, U.V., Degtyaryova and N.L. Drab have described different aspects of professional communication in foreign languages in higher educational establishments.

It should be mentioned that one of the most important principles in modern foreign languages teaching is the principle of the situational factor, which must be taken into consideration on the stage of the material mastering. Creation of the situational media is extremely necessary for language activity maintaining of learners. The result of the situational approach is dialogues making up by learners and reproduction of ready-made ones. The situational approach teaching assumes

how to use different language structures in definite situations. The method is intended for development of automatic language skills or practice connected with the use of certain speech pattern. The use of language forms in the communicational act and situational conditionality of the language patterns use are trained. Situational learning stimulates oral speech and encourages skills of spontaneous conversation. Creation of life situations produces natural speech stimuli. It is easy to find necessary words under such conditions.

Before presenting any learning situation, a teacher must organize educational language material presentation necessary for this work. Preliminary preparation of the program theme is one of the conditions of the problem situation realization. Teaching problems are chosen by taking into consideration educational teaching aims and individual peculiarities of learners. To these specific features we refer the age peculiarities of students, stipulating increased psychophysiological activity and their inability to concentrate on difficult and serious tasks; life experience; sphere of interests and in some degree the students' unwillingness to study the subject as a non-profile one, etc.

For creation of such situations in class oral descriptions of speech situations, illustrations, dramatizing of ready-made texts, using the situation under real life conditions are proposed.

It is necessary to remember that before starting the situation description, the students must have ready speech patterns for this situation and must have already developed automated skills for quick selection of these speech patterns. In KNMU the students are offered a number of problematic situations of the following types: 1) you talk to a patient who has a bad appetite, a sour bleaching, a feeling of burning in the stomach. Ask the patient about the presence of other dyspeptic signs and their frequency, the time and causes of their disturbance; or 2) your patient has pains in the region of the ear, his temperature is high and his ears discharge pus. Define more exactly the remoteness, character and localization of pains along with abundance and consistence of discharge from ears, and presence of blood in discharge; or 3) you are explaining the results of X-ray examination to patients

who bring you the X-ray pictures. Ascertain the absence of pathological changes or the presence of lesions in the lungs (stomach, bones) in the X-ray picture etc.

The experience of foreign language teachers proved that the most effective methods for professional foreign material mastering is the use of situations imitating real-life ones; they take rather significant place in the short term system of future specialists training.

Thanks to everyday use of such conditioned situations, the studied material is easily mastered by the students even with poor linguistic abilities, and also by the students who are afraid of speaking foreign languages. Typical working conditions are created, which, from the one side, reduce lack of self-confidence and slow response situation greatly, and, from the other hand, provide a very stable link between the language material in a foreign language and situation. The use of such situations in the process of education stipulates some renewal of certain fragment of real situation. The main condition of working with such situations is that no any speech act should disturb the reality of the situation created. Therefore, this fixed speech pattern remains stable for a long period of time. Specialists not only use certain verbal constructions, but compare them with already existing terms for their use. So, it encourages to overcome the difficulty of the abrupt transmission from training conditions to real communicative situations thanks to formation of stable associative links in learners.

Educational speech situations give possibility to reformat already existing ways of foreign languages training with the aim of their activization, they stimulate the students to think. These situational tasks prepare the learners ingeniously and make it easy to start communication in real-life situations.

Список використаних джерел

1. Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе: Пособие для учителя / И.Н. Верещагина., Г.В. Рогова – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

2. Kuraksina V.V. Роль ситуативного обучения в изучении иностранных языков. Новітні методи викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах: Матер. наук.-практ. конф. (15 квітня 2004 р.). / В.В. Кураксина – Х.: Вид-во НФаУ, 2004. –148 с.

Nemlii L.S.
PhD in pedagogical science,
National Aviation University,
Kyiv, Ukraine

READING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Reading is the active process of understanding print and graphic texts. Reading is a thinking process. Good readers realize that what they read is expected to make sense. They control their understanding, and when they lose the context of what they are reading, they choose and use reading strategy unconsciously like rereading, scanning, skimming that one which help them clarify the information written. If the reader is not good, reading skills and strategies can be taught while students are learning.

Term, strategy, can be defined as learning techniques, behaviors, and problem-solving or study skills that help learners to read more effectively and efficiently. Reading strategies demonstrate how the reader assumes a text, how they understand what they read, and how they overcome difficulty in comprehension.

There are some reading strategies that help to teach students reading for different purposes like scanning, skimming, predicting, inferring, guessing word meaning, self-monitoring and others. They also could be divided into *before*, *during* and *after*. Reading strategies depend on different purposes if the reader needs to get information in details or just needs to find definite one and there is no necessity to read the whole text thoroughly and the new words could be omitted. Reading strategies indicate how readers fancy a task what textual cues they attend to and how they make sense of what they read.

Apparently, reading strategies can be useful tools for teachers of English as foreign language who do not find there is enough time for their students during classes for practicing reading skills. Especially when reading in English is significantly important as context of the text contains special information which is

essential for their professional education. To cope with the situation, students need to have English for special purposes (ESP) courses. Such courses are held to provide students with information written in English which contains technical context.

Commonly in colleges, institutes, universities of engineering and technology teaching English are organized as English for Specific Purposes (ESP). Students of technical specialties read in English during their classes of ESP. They practice reading because they would need to possess reading skills to use them in future while doing a job in accordance to their profession. So, the context of the reading tasks during ESP classes should be specific, close to the context they would have in professional sphere. But today students' reading skills are not satisfactory. They read very slowly; need to do word-for-word translation for better understanding. So, teachers of ESP have to use reading strategies as methodological ones to improve their reading comprehension. Training through reading strategies is useful for future effective reading. The teacher introduces the reading strategies during several classes, and then he indicates the importance of them in possessing reading skills for reading comprehension. The teacher would start the classes motivating them through their background knowledge, asking questions to involve them in context, demonstrate some pictures associating with the same text, ask to predict the situation based on the headline. Then, the purpose of reading should be explained. It is better to start with skimming the text to answer the questions given before reading. If some questions require specific information, scanning would be more useful. To read the text for details, worth to make poses after each paragraph asking one of the student to introduce the main idea of it. It is necessary to ask students to guess the meaning of new vocabulary or ignore them if it is possible. It is essential for a teacher to train his students to use different reading strategies while studying, practice all of them in class to be ready to overcome difficulties in future, be able to find quickly necessary information in text, read professional literature and understand it completely.

While training a teacher could meet students face difficulties when reading English texts related to their specialization. It may cause the developing of students' negative attitude to the reading which may lead to students' low progress. To avoid these consequences, a teacher should involve his students in every class practice reading skills through different problem solving reading strategies till they train using them easily without any difficulties.

The first step to reach success is the beginning of reading. A student needs to understand a purpose of reading. For example, it is necessary to answer the questions before or after correctly text to get a good mark, to check if his suggested idea given before reading is true, to compare and mark pictures with the context or put the pictures in proper way, to present the information to his partner, group and others.

The second reading strategy is scanning. Students may like this technique as it is easy to find only specific information and there is no necessity to understand unknown words. It gives students possibility to look through 1500 words per minute.

Skimming as reading strategy requires a student to look through the text quickly just to catch the idea of it. As a topic of the text is professionally related a student's main subjects it could help him to understand the context. Scanning and skimming do not require reading every word. So, unknown words could be omitted.

Another reading strategy concerns "information words". 50% of words in the text are informational. If a student could pay his attention for them, he will have the main idea of the text and would not waste time for word-to-word reading.

Predicting as reading strategy could be useful either, as reader predict the context of the text he would read and there is only necessity to check if he is right or wrong. The title can help students to predict the context of a text.

Although we have described the strategies separately, in practice the mix of them would be more effective.

Petrashchuk O.P.
professor
National aviation university
Ukraine

ENGLISH LANGUAGE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

The term professional communication refers to the various forms of speaking, listening and writing and responding carried out both in and beyond the workplace, whether in person or electronically.

Professional language communication is a communication between two specialists, who shares similar knowledge of the subject matter. Professional language communication is the process of sending and receiving messages through verbal and/or nonverbal means— speech (oral communication), writing (written communication), signs, signals, and behavior. There are also para verbal means of communication, which includes articulation of sounds, pitch of voice, stress, intonation, etc.

Spoken communication can be face-to-face, telephone, radio or television and other media. Written communication is realized through letters, e-mails, books, magazines, the Internet or via other media.

There are many different models of the interpersonal communication process, but here are some of the key elements: the sender (the person who initiates a message); the receiver (the person to whom a message is directed); the message (the verbal and/or nonverbal content that must be encoded by the sender and decoded by the receiver); the channel (the medium by which the message is delivered and received); the context (the setting and situation in which communication takes place); noise (anything that interferes with the accurate expression or reception of a message); feedback (a response from the receiver indicating whether a message has been received in its intended form).

Communication is simply the act of transferring information from one place to another. The desired outcome or goal of any communication process is

understanding. All elements of communication process can affect success of communication. In this paper, two elements of communication process will be considered as those play a crucial role for effective professional communication. They are message and context.

A message (verbal or nonverbal or both) is the content of the communication process. In general, a message is sent by the sender through a communication channel to a receiver, or to multiple receivers. The sender must encode the message (the information being conveyed) into a form that is appropriate to the communication channel, and the receiver(s) then decodes the message to understand its meaning and significance. Effective communication takes place when a sender's message is fully understood by the receiver. This involves an appropriate use of language, conveying the information simply and clearly, anticipating and eliminating likely causes of confusion and misunderstanding. Individuals will decode and understand messages in different ways based upon any barriers of communication which might be present, their experience and understanding of the context of the message, their psychological state, and the time and place of receipt as well as many other potential factors (habits, cultural, social and educational backgrounds, etc.). Effective communication involves minimising potential misunderstanding and overcoming any barriers to communication at each stage in the communication process. To avoid communication misunderstandings senders will seek out feedback from the receiver(s) as to how the message is understood and attempt to correct any misunderstanding or confusion as soon as possible [repairment]. Receivers can use clarification and reflection as effective ways to ensure that the message sent has been understood correctly/appropriately.

Another important element is a context of communication. It is interesting that context refers to the idea that every act of communication must happen in some sort of surroundings. Most obviously there is the physical context. But then there is the social context, which is to do with the occasion involved and the people in it. And then there is the cultural context, which refers to an even broader set of

circumstances and beliefs, which still may affect how we talk. It is particularly important to see that the media are part of the cultural context in which we operate.

Language for professional communication is traditionally viewed as a terminological system of a particular knowledge area. According to COBUILD Advanced English Dictionary the terminology of a subject is the set of special words and expressions used in connection with it. These special words are defined as terms which are a word or a group of words designating something, especially in a particular field, as atom in physics or flight plan in aviation. A term is defined as a specialized word in relation to its meaning and the field in which it is used. It is important to notice that a word is considered a term when used in a certain context (Muñoz,2010).

On the other hand, the general language constitutes a foundation for the special language which employs its phonemics, phonetics and grammar. Special language used for purposes of professional communication may be defined as a conventionalized semiotic code based on the natural language which supports communication between specialists working in a particular field. Language for specific purposes is used in specialist communication with regard to particular specialist subjects and may be characterized as an (a) instrument of professional work; (b) an instrument of professional education and (c) an indicator of the level of civilization (Lukszyn, 2002).

One of the good examples of language for professional communication may be Aviation English, which is today lingua franca in aviation communication all over the world. Aviation English is a language used in various areas like aircraft manufacturing, aviation personnel training, aviation trade and management, etc. The English language used in communication between air traffic controller and pilot (aeronautic communication) is unique due to its twofold nature. The aeronautic communication is characterized by using two languages – aviation phraseology (invented language) and plain language (natural language).

Phraseology is a specialised language used by pilots and controllers to conduct what is intended to be unambiguous and effective radiotelephony

communications for flight operation safety (ICAO Doc 9432). It is the standard language based on aviation procedures, thus providing the norms for worldwide communication in commonly occurring situations of air navigation. Plain language in aeronautical communications means the spontaneous, creative and non-coded use of a given natural language, although constrained by the functions and topics (aviation and non-aviation) that are required by aeronautical radiotelephony communications, as well as by specific safety-critical requirements for intelligibility, directness, appropriacy, non-ambiguity and concision (ICAO Doc 9835).

Aeronautic interaction is a type of oral communication, which is the process of verbally transmitting information between air traffic control and flight crew. This communication is non-visual, coded language interaction/talk between flight crew and air traffic controller via radiotelephony equipment using English phraseology mainly, and, additionally, plain English in situations when phraseology is not sufficient to realize all possible communicative intentions (ICAO doc 9835).

The aeronautic communication is aimed to provide safety of flights identified by a contributory role of language related human factor. According to the requirements of International Civil Aviation Organization (ICAO) the language used in aeronautic communication by communicators – a pilot and a controller – should be precise, laconic and unambiguous in their communicative intentions in various job related contexts including radiotelephony conventions in English during the flight. The plain language, which a natural language, shall be used in accordance to the aforementioned characteristics of radiotelephony exchanges (ICAO doc 9835).

It is important to take into account that aeronautic communication is a strong regulated area by ICAO – its rules and recommendations are to be followed by all pilots and controllers during their aeronautical exchanges.

In aeronautic communication, similarly to common conversations between two parties, the turns between pilot and controller are changing alternately. Our

everyday speech patterns consist of units, and the communicators themselves manage the conversation flow and rhythm. In contrast, aeronautic communication is specific by strong regulations of turns in standard radiotelephony interaction.

The nature of turn-takings in aeronautic communication can be identified through communicative functions standard for radiotelephony exchanges on each phase of flight operation. For instance, adjacency pairs can be found under each communicative function based on pilot and controller parts of conversation, e.g., '(C) give an order – (P) announce compliance with an order', etc. (ICAO doc 9835).

In aeronautic communication, similarly to common conversations between two parties, the turns between pilot and controller are changing alternately. Our everyday speech patterns consist of units, and the communicators themselves manage the conversation flow and rhythm. In contrast, aeronautic communication is specific by strong regulations of turns in standard radiotelephony interaction.

In everyday conversations, the most popular technique is the one by which a current speaker selects a next speaker. A basic technique in this respect involves combining an address term with a sequence-initiating action such as question, request, complaint, etc. In case of aeronautic communication, the utterances are produced according to stages of flight in a peculiar context. For example, if a controller gives an instruction to a pilot to climb to the flight level 210, the pilot must read back the main bits of the controller's message. The readbackings are obligatory in aeronautic communication. They are repetitive messages to avoid misunderstanding and provide flight safety. If the repeated message is wrong, the hearer must notice it, provide correction and the second repetition will follow. So, readback is vital for ensuring mutual understanding between the pilot and the controller of the intended plan of the message. The language actions are performed according to strong radiotelephony rules, not by decisions of speakers as communication technique. It can be viewed as 'prescribed turn-takings'. Readbacking is vital communication strategy for ensuring mutual understanding between pilot and controller. However, aeronautic communication includes other

linguistic compensatory devices to avoid or minimize misunderstandings. They are in the list of phraseology Standard Words (ICAO doc. 9432).

However, the regulated character of communication may lead to high predictability of turn-taking, and, on the other hand, increase the impact of expectancies. In other words, in routine contexts of flight operation the aeronautic communication participants do not use conversation strategies spontaneously, but apply what has been built in by the rules.

It is suggested to view language professional communication through prism of general language communication in routine conventions and admit its specificity regarding special knowledge shared, subject matter context and a message as a content of professional communication. The role of communication participants is crucial for the purpose of effectiveness, which is defined by full understanding resulted from the communication act.

Shatska O.

*Ph.D., associate professor, Foreign Languages Department
Yuncheng university,
Yuncheng, China*

中国英语教育的状况

如今，英语在中国教育中占有核心的地位。在中国各地有许多外教老师（来自欧洲的英语母语或非母语人士）。这就是为什么现代中国越来越重视学习者的听说能力。尽管中国英语老师之前只教过词汇和语法。

练习是语言学生最好的动机。与外教沟通是提高英语口语的最佳途径。许多高校组织了《听力课》或讲演俱乐部。语言实验室得到了改进。口语熟练程度与听力有关。大学的听力课堂教学模式被广泛使用：老师弹奏录音机两三次（这取决于学生的听力理解，文本的复杂程度，设备的状况等）。然后学生在听完后做练习。例如，在《听说》（上海外语教育出版社）一书中，所有单位分为：热身对话（与同伴讨论话题），建立词汇（运用定义或解释），3 听力练习的部分内容（A 部分，B 部分，C 部分）。每个部分由多个听力任务组成，然后扩展讲话（课堂讨论讲话）。在每个单元结束时，还有额外的活动（语言跟进（词汇练习），阅读和口语，情境练习，准备项目（口头陈述），角色扮演，辩论，演讲，小组工作等）。但是在听力课上，有些学生由于听力不佳而无法获取信息。

为了提高交际聆听能力，有一些教学方法论模型。

五个基本阶段的模型：

- 1) 导入（准备和熟悉预先听取的主题）；
- 2) 教师指导理解任务（回答问题，填写图表或复述故事等）；
- 3) 学生听力练习任务；
- 4) 教师引导反馈（了解他们做得如何，检查答案）；
- 5) 教师指导文本相关任务（后续任务，讨论）。控制聆听能力的另一种方式是背景知识介绍（文化特征，历史事件，主题的现代性等）。

根据下一个策略，有听取主旨，目的，主要观点，推论，具体信息，音素差异，音调，音调来识别说话者的态度，压力等。教师必须整合这些策略并给予学生指导。听力教学的课程计划可以结合不同的任务。

最重要的一步是创造友好的气氛，让学生明白没有困难，帮助他们建立自信，并激励学习外语。

中国的英语教育在非英语环境中得到实践。但在英语教学中，有一个非常重要的点，如：口语能力（交际方式）。在交际课堂中，主要目标是让学生用目标语言进行活动。沟通方法将现实生活中的情境融入英语教学中。在口语练习中，学生可以了解外国生活，文化知识，价值取向，审美标准，道德观，世界倾向等诸多方面。

在教学和培养提高口语能力方面有很多方法和技巧：

- 1) 将交际功能融入语言教学中（解释语言形式，例如肯定句作为问）；
- 2) 以目标语言培养学生的文化意识（通过录像，讲座，小组讨论的文化知识）；
- 3) 将情境约束纳入语言教学（具有语法模式的情境约束）；
- 4) 充分利用活动（现实生活中的情况，课堂报告，回答关于重复课题的问题等）。

语言教学是一项理论和实践活动。学生的学习动机，学习策略必须考虑在内。在沟通交流课程上，老师应该作为指导，激励者，信息传达者。为了增加积极的环境，教师可以自然地谈论天气，爱好，未来计划等。

还有一些其他交流活动（H.H. Stern）：1) 给予指示；2) 信息传递；3) 信息差距（技术）；4) 拼图（技巧）；5) 解决问题；6) 非正式谈话任务；7) 角色扮演，戏剧技巧。

根据这些活动，学生可以呈现交流活动，例如，自我介绍，讲故事，话题讨论，角色扮演，观点辩论等。老师应该帮助学生说出来，听取他们的意见，增强学生的信心。

作为大学的英语教师，我个人在听说教学方面也遇到过困难。当然，最好的方法是将现代语言教学方法（语言实验室，高科技技术）与传统语言教学（解释，讨论，给予介绍）相结合。但是很多学过英语多年的学生还不能与英语他人交流。他们通常关注测试和考试结果。中国学生学习英语意味着在未来找到一份好工作。但有时他们太害羞而不敢说出口，因为他们没有机会与外教沟通。他们的写作技巧比口语更好。另一个问题是班级规模（一组中有 40 名学生）。一节课持续 2 小时，但无法对每个人进行提问。这就是

为什么在学习过程中，为学生提供更多的机会来交谈，表演及表达自己的想法变得非常重要。教师必须指导课堂活动，设计交流场景，指导交流。

只有通过沟通才能提高学生的听说能力。配对和小组作业是指导语言学习者更好沟通的非常有用的技巧。中国学生非常勤奋，听话，礼貌。他们非常敬重老师。教英语的最好方法是打开心扉，学生将遵循所有的教学指导

。

СЕКЦІЯ 5 ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Бакута С.В.

викладач,

*Кременчуцький льотний коледж Національного авіаційного університету
м. Кременчуг, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

До інноваційних технологій навчання іноземних мов відносимо:

1. Джерела інформації, доступні через Інтернет.
2. Побудова концептуально-технологічної моделі навчання іноземним мовам в сучасному вузі.
3. Можливості використання Інтернет – ресурсів.
4. Сучасні мультимедійні програми є ефективний засіб оптимізації умов розумової праці.
5. Критерії ефективності використання технічних засобів навчання на заняттях з іноземної мови.

Джерела інформації, доступні через Інтернет для вивчення іноземної мови, можна класифікувати наступним чином: мовні довідники, словники, енциклопедії, зразки усного та писемного мовлення в слуховій, зоровій та змішаній модальності; інтерактивні текстові, аудіо- та відеоматеріали, спеціально призначені для навчання іноземної мови; спеціалізовані довідники і словники, електронні версії популярних і спеціальних журналів, газет, телевізійних програм, різноманітні сайти професійних організацій, товариств, університетів, відеофільми, тези і статті конференцій, тематичні підбірки і багато іншого [2].

Побудова концептуально-технологічної моделі навчання іноземним мовам в сучасному вузі передбачає певні етапи роботи:

1. Створення нових освітніх технологій з метою інтеграції світового освітнього простору.

2. Розробка методів і технологічної моделі інтернет-підручників.

3. Впровадження дистанційного навчання іноземним мовам (електронні підручники).

Розробка цілей і завдань кожного напрямку орієнтована на стимулювання інтелектуально-емоційного розвитку особистості, здатної здійснювати самостійну пізнавальну-комунікативну діяльність як в навчальній, так і в професійній сферах.

Розробка і впровадження інноваційних технологій змушує фахівців по-новому осмислити роль і місце іноземних мов в житті суспільства. В даний час істотно зростає необхідність професійної орієнтації мовної підготовки, значно розширилося коло орієнтованих на зовнішньоекономічну діяльність спеціальностей, в компетентність яких також входить і практичне володіння іноземними мовами.

Всі навчальні комп'ютерні програми так чи інакше передбачають відпрацювання певних граматичних структур.

Можливості використання Інтернет - ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної студентам і викладачам інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.д. Студенти можуть брати участь у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться по мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь в чатах, відеоконференціях і т.д. Студенти можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проекту.

Так як сучасний період розвитку цивілізованого суспільства характеризується процесом інформатизації, та впровадженням засобів сучасних інформаційних технологій в систему освіти і дає можливість удосконалювати механізми управління системою освіти на основі використання комунікаційних мереж, удосконалювати методи, форми і зміст відповідно до завдань розвитку особистості учня в сучасних умовах

інформатизації суспільства. Це допомагає формувати вміння самостійно здобувати знання і вести дослідницьку діяльність, використовувати комп'ютерні системи для діагностики, тестування і контролю знань.

Сучасні мультимедійні програми є ефективний засіб оптимізації умов розумової праці. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на заняттях іноземних мов включають вивчення лексики, відпрацювання вимови, навчання монологічного і діалогічного мовлення, навчання письму, навчання граматиці [1].

Для студентів мультимедійні технології є способом, за допомогою якого вони розширюють свої уявлення про навколишній світ. Використання мультимедійних технологій забезпечує більш повну і точну інформацію про досліджувані явища і об'єкти. Це підвищує якість навчання, дозволяє задовольняти і розвивати пізнавальні інтереси студентів, підвищує наочність навчання, дозволяючи використовувати важко доступний матеріал або той, який не можна використовувати без комп'ютера. Робота студентів стає більш інтенсивною, що дозволяє підвищити темп вивчення навчального матеріалу і збільшити обсяг.

Які критерії ефективності використання технічних засобів навчання на заняттях з іноземної мови? По-перше, вони повинні підвищувати продуктивність праці. По-друге, здійснювати зворотний зв'язок і контроль всіх дій студентів. По-третє, підвищувати інтерес до вивчення мови.

Використання нових інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, безсумнівно, несе в собі величезний педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання іноземної мови в живий творчий процес.

Список використаних джерел:

1. Агапова Г.Ф. Применение инновационных технологий в обучении иностранному языку в вузе. УО «Гродненский государственный университет имени Я.Купалы».

2. Артамонова Л.А. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Нижегородский университет им. Н.И. Лобачевского 2012г.

*Балацька Л.П., Драпалюк Г.С., Пиндик Н.І.
старший викладач,
Національний університет «Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Курс «Друга іноземна мова», що входить у навчальні програми підготовки спеціалістів у технічному вузі, переслідує практичну, розвиваючу, загальноосвітню та виховну мету. Практична мета і завдання навчальної дисципліни полягають у практичному оволодінні студентами різними видами мовленнєвої діяльності (усне та письмове спілкування) відповідно до навчальної програми.

Геополітичне положення та сучасний економічний стан України, сусідство з Європейським Союзом, тісні політичні, економічні, культурні та інші суспільні контакти з усіма німецькомовними країнами, а також процес євроінтеграції вимагають знання іноземних мов, зокрема німецької мови як обов'язкового компоненту вищої освіти. Інтеграція України у європейський простір та реальні можливості участі у міжнародних проектах, навчанні, проходженні практики мотивують студентів вищих навчальних закладів, зокрема технічних університетів, до вивчення другої іноземної мови.

У Національному університеті «Львівська політехніка» студентам напрямків «Журналістика», «Туризм», «Міжнародні відносини» та «Міжнародна Інформація» пропонується курс другої іноземної мови рівня А1 - В1. За вибором студента передбачено викладання німецької, польської, французької, та японської мов як другої іноземної. Програма навчальної дисципліни забезпечує формування у студентів комунікативної компетенції, яка необхідна для спілкування у знайомих ситуаціях, які зустрічаються в академічному та загально-професійному контекстах.

Так, наприклад, вивчаючи цикл тем з країнознавства студенти напрямків «Міжнародні відносини» та «Міжнародна інформація» знайомляться не лише з культурологічними аспектами країни, мову якої вони вивчають, а й опрацьовують матеріали, пов'язані з їх основним фахом, зокрема теми: державотворення, політичні органи влади, партії та ін. У такий самий спосіб студенти напрямку «Журналістика» вивчають лексику фахового спрямування, наприклад - засоби масової інформації Німеччини чи інших країн, мову яких вони вивчають. Студенти напрямку «Туризм» опановують лексичний матеріал, пов'язаний із сферою туризму, а саме: процедура поселення в готелі, харчування, види транспорту та інше.

На сучасному етапі досягненню мети комунікативного, професійно-орієнтованого курсу «Друга іноземна мова» сприяє використання інноваційних технологій для підвищення ефективності навчального процесу, основу яких складають інтерактивні ресурси (інтерактивне навчання, проектна робота, рольові ігри), яким відводиться надзвичайно важлива роль у системі сучасної освіти.

Інформаційні та комунікаційні технології безпосередньо пов'язані із залученням комп'ютеризованого навчання (інтернет-ресурсів, дистанційне навчання, використання віртуального навчального середовища як одного із компонентів самостійної роботи), які підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, посилюють їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями.

Мультимедійні засоби мають достатньо переваг у навчальному процесі на заняттях з іноземної мови, зокрема при вивченні другої іноземної:

- роблять навчальний процес динамічним;
- дають можливість слухати іноземну мову від носіїв мови;
- сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Мультимедійні та цифрові носії інформації дозволяють студентам самостійно виконувати завдання і таким чином ефективніше використовувати час для роботи на занятті.

Електронний навчально-методичний комплекс дисципліни «Друга іноземна мова», розміщений у віртуальному навчальному середовищі (ВНС) НУ «Львівська політехніка», охоплює широкий діапазон навчальних видів діяльності, необхідних для вироблення комунікативних навичок, забезпечує інструментами контролю та самоконтролю за виконанням завдань, можливістю оцінки та самооцінки навчальних досягнень. Слід відзначити, що в цілому ВНС – це контрольована сфера діяльності, що управляється викладачем та має за мету опанувати певний обсяг навчального матеріалу.

Для другої іноземної (німецької) мови доцільно використовувати автентичні навчальні матеріали, навчальні платформи, on-line вправи, наприклад підручники німецької мови «Menschen», Hueber Verlag, 2015; «Schritte International neu», Hueber Verlag, 2016, які є забезпечені пакетом цифрових носіїв. Це створює сприятливе середовище для інтерактивного та інтегрованого навчального процесу. Таким чином, головним завданням реалізації навчальної програми дисципліни «Друга іноземна мова» є використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які б, доповнюючи одне одного, становили єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Амеліна С. М., Аззоліні Л.С. та ін. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – К: Ленвіт, 2006 - 90с.
2. Драпалюк Г.С., Пиндик Н.І., Тимняк З.С. Електронний навчально-методичний комплекс «Друга іноземна мова (німецька) ч.1,2 Адреса розміщення:<http://vns.lp.edu.ua/course/view.php?id>

***Басов В.В.
Сергіна С.В.***

*Національний технічний університет
«Харківський Політехнічний Інститут»,
м.Харків, Україна*

**ОВОЛОДІННЯ КОМУНІКАТИВНИМИ ІНШОМОВНИМИ
УМІННЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології у викладанні іноземних мов – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet [2].

Мовний матеріал комп'ютерних занять співвідноситься з мовним матеріалом основних занять і по можливості розширюється. Головна їх ціль закріпити і відробити пройдений матеріал. Незважаючи на те, що по своїй меті вони є допоміжними, їхня роль просто величезна. За допомогою сучасних мультимедійних засобів надається маса можливостей для закріплення, відпрацювання, вивчення і запам'ятовування нових слів і мовних оборотів, а також для розвитку розмовних навичок. Робота унікальна не тільки тим, що здатна допомогти вирішити основні задачі навчання в захоплюючій, невимушеній формі, але і дозволяє спробувати свої сили й оцінити свій рівень володіння комунікативними вміннями за допомогою комп'ютера.

Підвищення інтересу до мультимедійних технологій зв'язано, насамперед, з можливістю робити досить складні програми без допомоги професійних програмістів. Спеціальні редактори (інструментальні засоби мультимедіа) дозволяють викладачам самим створювати авторські мультимедійні програми, і вони можуть творчо використовувати їх на заняттях іноземної мови [1].

Мультимедійні технології дозволяють інтегровано використовувати різні носії інформації: текст, графічні зображення, звук, анімацію і відеофрагменти. Особливу цінність представляє той факт, що ці елементи зв'язані один з одним: текст супроводжується ілюстраціями, усним мовленням, відеороликами і т.д.

Використання комп'ютерних програм сприяє швидкому формуванню мовних навичок. Спільне використання різних видів представлення інформації дозволяє значно прискорити процес запам'ятовування. Реалізується комплексний підхід до навчання іноземним мовам – можна одночасно навчати усім видам мовної діяльності в їхньому взаємозв'язку.

За допомогою комп'ютерних програм можна вивчати мову в індивідуальному темпі і послідовності, що дозволяє враховувати психологічні особливості кожного. Використання комп'ютерних програм позитивно впливає на мотивацію до вивчення мови. Позитивна атмосфера на занятті і зацікавленість в предметі вивчення мають дуже велике значення.

У студентів необхідно сформувати вміння критично оцінювати навчальні програми, сайти Інтернету з погляду їхньої ефективності для навчання іноземним мовам і відповідності цілям навчання. Саме грамотний добір дозволить забезпечити ефективність упровадження нових технологій [2].

Ефективним засобом пошкваллення роботи з мовним матеріалом є використання ігрових прийомів змагального характеру, зв'язаних з підрахунком балів або варіюванням часу виконання завдань, у яких студенти змагаються з комп'ютером; друг з другом або самі з собою, прагнучи поліпшити свій результат. Існує численна група ігор, у яких традиційні форми роботи з мовним матеріалом типу *gap-filling* (заповнення пропусків), *multiple choice* (множинний вибір), *matching* (підбір), *question-and-answer* (питання-відповідь) і ін. перетворені в гру-змагання [1].

За допомогою комп'ютерних ігор привносяться елементи комунікації в багато вправ, позбавлених комунікативної спрямованості; збільшується повторюваність мовних одиниць завдяки можливості багаторазового використання однієї і тієї ж гри з варіюванням мовного матеріалу й умов (швидкість, кількість спроб і т.п.); доступність гри в будь-який час, навіть під час відсутності викладача.

В останні роки у торговій мережі поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явилося чимало аніматизованих навчальних курсів з іноземних мов, які є мультимедійними продуктами; на екран разом із текстовою інформацією подається різноманітна графіка (статичне зображення, малюнки, фотографії, схеми, таблиці, мультиплікація, динамічне зображення, відео-фрагменти) і звук (мова, музика, функціональні шуми і звуки). Текст і зображення можуть бути кольоровими, супроводжуватися фонограмою і звуковими ефектами. Крім мультимедійних курсів у процесі навчання можуть використовуватися електронні словники, енциклопедії, ігри-пригоди.

Аналізуючи усі джерела інформації за розглянутою темою, можна виділити такі види комп'ютерних ігор і вправ: 1) запитання-відповідь; 2) ігри із словником; 3) конструювання-відновлення тексту; 4) заповнення пропусків у тексті шляхом можливого редагування; 5) добір відповідей із частин складних речень за асоціаціями; 6) рольові ігри; 7) моделювання; 8) конкорданс; 9) ігри з малюнками; 10) звукові ігри; 11) змішані ігри.

Звичайно, на заняттях іноземної мови не можна використовувати комп'ютер постійно, тому що є безліч інших задач, вирішити які можна лише при безпосередньому спілкуванні. Але і недооцінювати роль таких занять не можна. Саме комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал і відповідає принципам індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие / М.А.Бовтенко. - Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. - с. 91.
2. Вискарь О.В. Дистанционное обучение и его возможности при обучении иностранным языкам / О.В. Вискарь // Современ. технологии обучения в высшей школе: Материалы конф. - Хабаровск, 1999. - С. 92-93.

Гарбуза Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна*

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні змішане навчання називають освітою третього покоління.

Перше покоління – це коли на аудиторних заняттях використовувалися радіо- і телевізійні передачі в режимі прямої трансляції. Друге покоління – це використання простих інформаційних технологій: навчання із застосуванням комп'ютера та початкове навчання на основі інтернет-технологій. Третє покоління – це традиційне аудиторне навчання з використанням різноманіття інформаційних технологій для самостійної роботи студентів.

Сьогодні можна з упевненістю стверджувати, що змішане навчання – це необхідність. Завдяки йому освітній процес стає гнучким (так як забезпечується незалежність навчального курсу від часу, тривалості занять), модульним (можна планувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до освітніх потреб), доступним (досягається незалежність від географічного положення студента), мобільним (завдяки налагодженій зв'язку між студентом і педагогом).

Крім того, змішане навчання дозволяє одночасно охопити велику кількість студентів, використовувати різні дидактичні підходи в навчанні, дає можливість інтегрувати в процес навчання такі допоміжні елементи, як відео- та аудіоролики, графіки і схеми, посилання на інтернет-ресурси, спілкування на форумах і обмін інформацією.

Фактично концепція змішаного навчання існувала вже в ХХ столітті, в 60 - х роках, але термінологія була вперше запропонована в 1999 році в прес-релізі американського Interactive Learning Center, який вирішив змінити назву на EPIC Learning. У медіа-матеріалів говорилося: «... Ми починаємо надавати програмне забезпечення для навчання через Інтернет, використовуючи власну методологію Blended Learning». Трактування терміну значно різнилися, поки в 2006 році не вийшла книга авторів Бонк і Грем, які уточнили, що змішане навчання має на увазі мікс освіти «обличчям до обличчя» і через комп'ютер. В наші дні під Blended Learning мається на увазі

об'єднання можливостей Інтернету та цифрових медіа з навчанням в аудиторіях [1].

Студент відвідує аудиторні заняття, але при цьому широко використовуються і так звані Computer-Mediated Activities, тобто медіатором освітньої активності виступають комп'ютер, онлайн-режим, мобільні девайси і спеціальні навчальні програми / платформи / ресурси.

Найчастіше вживаються такі синонімічні назви даного підходу до навчання іноземним мовам, як Hybrid Learning (гібридне навчання), Technology-Mediated Instruction (навчання за допомогою технологій), Web-Enhanced Instruction (навчання, що підкріплюється можливостями інтернету) і Mixed-Model Instruction (навчання в змішаному режимі) [2].

Концепція змішаного навчання (Blended Learning) є поєднанням трьох складових: дистанційного навчання (Distance Learning), навчання в класі (Face-To-Face Learning) і навчання через Інтернет (Online Learning).

Виділяють шість моделей інтеграції змішаного навчання:

Face-to-Face Driver (модель, спрямована на підкріплення традиційного очного навчання). Викладач особисто дає основний обсяг освітнього плану, по мірі необхідності включаючи онлайн навчання як допоміжний. Ця модель часто включає в себе аудиторну і лабораторну роботу на комп'ютерах.

Rotation Model (ротаційна модель). Відбувається чергування традиційного очного аудиторного навчання і самостійного онлайн навчання в індивідуальному режимі (наприклад, через Інтернет за планом посилань, складеним викладачем; на спеціальному сайті).

Online Lab (онлайн-лабораторія). Онлайн-платформа використовується для проведення всього курсу навчання на аудиторних заняттях. Таке навчання проходить під керівництвом і контролем викладача. Дана програма може поєднуватися з традиційною в рамках звичайного розкладу.

Self-Blend Model (модель "Змішай сам"). Студент самостійно вирішує, які з традиційних (Brick and Mortar) курсів йому необхідно доповнити віддаленими онлайн-заняттями.

Online Driver Model (переважно дистанційне онлайн-навчання). В основному ця модель передбачає навчання в режимі онлайн – через платформу і віддалений контакт з викладачем [3].

У чистому вигляді ці моделі використовуються рідко. Зазвичай їх комбінують. Наприклад, Face-to-Face з Flex: крім відвідування занять, студенти самостійно займаються онлайн, а незрозумілі моменти обговорюють потім з педагогом.

В змішаному навчанні є все, що потрібно, щоб заговорити на іноземній мові: живе спілкування, перегляд відеороликів і аудіювання, вивчення нових слів в ігровій формі тощо. Blended learning дозволяє взяти найкраще з онлайн- і офлайн-форматів і позбутися від їх недоліків. За допомогою сучасних технологій можливо повністю занурити людину в мовне середовище. Це робить навчання більш комфортним і ефективним.

Список використаних джерел

1. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
2. The Definition of Blended Learning. [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/>
3. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности [Текст] / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова // Вестник образования. – 2013. -№ 9 (2759). - С. 54-64

Зелінська Н.С.

викладач,

Національний авіаційний університет,

м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Інформаційні технології стрімко увійшли до нашого повсякденного життя. Сучасні студенти не уявляють себе без користування гаджетами з цілодобовим доступом до мережі Інтернет, що дозволяє розширювати межі

власних знань майже до безкінечності. Поряд з тим у сучасному світі існує нагальна потреба спілкування на певні теми з іншомовними співрозмовниками. Професійна сфера, відпочинок, хобі, ділові зустрічі – важливість володіння іноземною мовою у сучасному житті неможливо переоцінити.

Студенти немовних спеціальностей вивчають англійську мову для спеціальних цілей (ESP), включно з курсом ділової англійської мови, яка започаткувала свою історію та набирає все більшої популярності ще з 60-х років минулого століття. Раніше вважали, що курс англійської мови для спеціального вжитку передбачає викладання конкретного словника. Однак у багатьох робочих ситуаціях, як відомо, дорослі учні (професіонали або майбутні спеціалісти), володіють технічними термінами, пов'язаними зі сферою їх діяльності, краще викладача, який часто не знає термінології для конкретної галузі. Потреби сучасних студентів: навчитися вбудовувати терміни у власні висловлювання; розуміти автентичні тексти, які містять певні сталі вирази; ефективно спілкуватися в типових ситуаціях, які виникають на робочому місці.

Дорослі привносять до будь-якого навчального контексту власний життєвий досвід, вплив навколишньої дійсності та попередньої освіти. Американський педагог Малколм Ноулз, який займався проблемами навчання дорослих, у своїй праці, опублікованій ще у 1973 році, дав визначення поняття «андрагогіка» як «мистецтво та наука, що допомагає дорослим вчитися», а в його пізніших публікаціях ми знаходимо визначення цього поняття як «наука розуміння (теорія) та підтримка (практика) повсякденної та загальноосвітньої освіти дорослих». Ця робота визначила деякі вихідні умови щодо освіти дорослих, які продовжували впливати як на розуміння формального та неформального навчання, так і на навчально-практичну діяльність у різних сферах.

Слід враховувати мотивацію студента до навчання, зовнішні та внутрішні чинники якої можуть значною мірою впливати на самоосвіту.

Наприклад, мотивація студента перед підготовкою до іспиту з іноземної мови у рамках навчального плану чи тесту на володіння іноземною мовою з подальшим отриманням сертифікату, буде значно відрізнятись. Мотивація першого буде нагадувати поведінку бігуна на короткі дистанції. В той час як подальше визнання на вищому рівні (отримання документу про рівень володіння іноземною мовою для успішного працевлаштування) мотивує набагато краще та дає надію на довготривалий результат у вигляді більш ґрунтовних знань.

Дорослі учні також мають певні очікування та власні переконання щодо ефективності роботи над мовою як під час аудиторних занять, так і під час самостійної роботи. Це може виступати свосереднім фільтром для педагогів щодо прийняття власних рішень і може додавати впевненості щодо доречного застосування навчальних технологій (як класичних так і сучасних) в класі. З одного боку, такий підхід полегшує роботу викладача, за умови якісного зворотного зв'язку від студентів щодо їх очікувань (анкетування та ін.). На допомогу приходять інтерактивні форми навчання, в процесі яких учні та вчитель знаходяться у режимі діалогу, бесіди один з одним. Це не тільки традиційна взаємодія «учитель-учень», але й «учень-учень», які виступають рівноправними учасниками комунікації. Студенти навчаються демократичному спілкуванню, критичному мисленню, вмінню приймати самостійні рішення. З іншого боку, це вимагає від викладача спілкування «на рівних» не тільки у питаннях іншомовної комунікації, але і у питаннях професійної освіти. Вчитель мусить постійно вчитися, поглиблюючи власні знання у певних галузях як то телекомунікації, аеронавігація, радіотехніка, електроніка та інші.

Викладачі та студенти більше не ізольовані від мови та культури країни, мова якої вивчається. Вони можуть приймати активну участь у житті світової англomовної спільноти. Соціальні сервіси мережі Інтернет дозволяють здійснювати спільне користування контентом у межах відповідної групи. Користувачі з середовища студентів можуть утворювати мережеві

співтовариства під керівництвом викладача для досягнення певних навчальних цілей, використовуючи так звані інструменти Веб 2.0 (форуми, блоги та вікі) з можливістю практичного їх застосування: створення власних веб-ресурсів для подальшого обміну та обговорення з іншими користувачами.

Отже, першочергове завдання викладача: задовольняти потреби студента у отриманні знань для подальшого їх застосування у робочому середовищі, де вправне володіння молоді сучасними інформаційними технологіями з розважальними цілями може бути успішно використане з навчальною метою, формуючи новий освітній інтерактивний простір.

Список використаних джерел

1. Motteram Gary. Innovations in learning technologies for English language teaching. British Council. – 2013.
2. Riddell David. Teach English as a foreign language. – Macmillan, 2010.
3. Вчимося жити разом. Курс підготовки вчителів. Модуль 3. Методологія викладання курсу «Вчимося жити разом». 3.3. Огляда інтерактивних методів. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lft.multycourse.com.ua/ua/page/19/67#2>
4. Стеценко Г.В. Технологія Веб 2.0 як засіб використання освітніх веб-ресурсів майбутніми вчителями інформатики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://galanet.at.ua/publ/1-1-0-27>

Огородник Н.Є.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонська державна морська академія,
м. Херсон, Україна*

СЦЕНАРНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ

Спілкування, будучи складним і багатоплановим процесом обміну інформацією, передбачає прояв безлічі супутніх чинників його успішності. Природно, що в контексті багатонаціонального, а, отже, багатомовного та багатокультурного екіпажу, діючого в критичних умовах, істотно загострюється значущість усіх особливостей мовленнєвої комунікації: лінгвістичних, паралінгвістичних, культурних і дискурсивних. Однак, за певних умов зазначені обставини з факторів, що сприяють успішному спілкуванню, фактично перетворюються на бар'єри до взаєморозуміння.

Низький рівень володіння англійською мовою, незнання норм і правил мовленнєвої поведінки представників різних народів, що спостерігаються у більшості моряків, обумовлюють їхні певні емоційні реакції, вчинки та дії, закономірно утруднюючи й без того ускладнений надзвичайними обставинами процес комунікації.

Проект CAPTAINS [2] задумано у руслі інтеграції англійської мови з іншими предметами. Іншими словами, комунікативне вивчення англійської мови відбувається одночасно з оволодінням професійними знаннями і практичними навичками та вміннями в зв'язку з певними надзвичайними обставинами. Варто відзначити також, що в основу проекту покладено узагальненні результати інших успішних європейських проектів у галузі професійної освіти, а також висновки наукових досліджень у сфері безпеки на морі, а саме:

- проекту SOS (*Safety on Sea*) щодо гармонізації освітнього процесу в морських навчальних закладах ЄС шляхом узгодження змісту навчальних програм і безпосередньо навчального процесу з урахуванням передового досвіду країн Північної Європи;

- проекту ІМО із стандартизації професійного спілкування моряків в екстремальних ситуаціях, а саме розроблені стандартні фрази і Модельний курс 3.17 – *Maritime English* як базу для відібраних кейсів і передбачуваних варіантів розвитку сценаріїв [3];

- проекту MAIDER (*Maritime Aids' Development for Emergency Responses*) зі збору, вивченню та систематизації повідомлень про аварії, аварійні та небезпечні ситуації на морі, що виникли внаслідок негативного впливу людського фактору. Створення на їх основі інформаційної бази з обраних сценаріїв, представлених у форматі навчального відео у виконанні моряків-професіоналів на спеціальних комплексних тренажерах, мало на меті подальше впровадження їх у навчальний процес для відпрацювання необхідних дій у повному обсязі.

Сценарний підхід, тобто навчання через сценарії в контексті когнітивних і комунікативних методів навчання засновано на концепті *сценарію* як вербальної реалізації певної моделі мовленнєвої взаємодії членів екіпажу в критичних ситуаціях. Спеціально розроблене комп'ютерне програмне забезпечення уможливорює модуляції моделей залежно від стратегії і тактики мовленнєвої поведінки, а також етапу навчання – початкового, середнього або просунутого.

Структура сценаріїв створюється за допомогою так званих опорних елементів, або семантичних примітивів, за Р. Шанком. Якщо учасники спілкування виконують стилістично нейтральні ролі, вони користуються стандартними фразами. Для наближення спілкування до реального життя здійснюється модулювання сценаріїв і стандартних мовленнєвих зразків залежно від стратегії поведінки учасників, як-от: 1) прохання зробити – згода; 2) прохання зробити – відмовки, вмовляння – згода; 3) прохання зробити – відмова, поступка; 4) сварка, взаємні дорікання, безкомпромісність. Залежно від етапу навчання здійснюється також поступове ускладнення використовуваних мовних засобів: від базових на початковому етапі до фразеологізмів – на просунутому [1].

Курс навчання побудовано таким чином, щоб навчити виявляти сценарії у континуумі професійного морського дискурсу, здійснювати взаємообумовлені мовленнєві дії з урахуванням тактики мовленнєвої поведінки, тобто намірів учасників комунікації (наприклад, добитися виконання, відмовитися виконувати, наполягти на своєму тощо), дотримуючись при цьому властивості даному сценарію модальності – емоційного фону спілкування.

Як відомо, сценарії у дискурсивному просторі відбуваються тут і зараз. Проте, тільки-но ролі виконано і спілкування завершено, сценарії припиняють своє існування. Втім, їх можна й потрібно відтворювати у пам'яті або записах. Так, на основі відеозаписів дискурсу відбуваються аналіз і розпізнання сценаріїв мовленнєвої поведінки, інтерпретація намірів

учасників комунікації й оцінка емоційного фону спілкування, а також ідентифікація застосованих комунікативних тактик і стратегій та властивих їм мовних засобів.

Вважається, що сценарна організація спілкування, заснована на рекурентності (повторюваності та періодичній відтворюваності) характерних для певних ситуацій сценаріїв мовленнєвої поведінки, дозволяє знаходити рішення навіть за умов нестачі знань, спираючись на збережені в пам'яті сценарні фрейми та зменшуючи витрати інтелектуальних ресурсів людини.

Список використаних джерел

1. Солдатенкова Т. Н. Системность сценарного подхода в методике преподавания речевых навыков от начального до продвинутого этапов обучения. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/pdf>
2. CAPTAINS Project Website <http://www.captains.pro/>
3. Maritime English Model Course 3.17. - London. – IMO, 2000. – 138 p. – Available from Internet: <http://www.marifuture.//IMONewMaritime English.pdf>

Петренко Т. Ю.

асистент,

Прикарпатський університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. НА ПРИКЛАДІ INSTAGRAM

У сучасному світі високих технологій викладачі стикаються з багатьма викликами, яких не знали представники так званої «старої школи». Поступово класичні методи викладання відходять на другий план, а їх місце посідають інноваційні, незвичні, але підчас набагато ефективніші. Викладач перестає бути джерелом інформації, а стає, натомість, так званим каталізатором навчання, який спонукає студентів до активного здобування та застосування знань. Згідно з особистісно орієнтованим підходом до викладання англійської мови, потреби студента завжди повинні бути у пріоритеті.

Тож які вони, ці потреби? Сучасні студенти належать до так званого покоління міленіалів. Їхні уподобання щодо освітнього середовища – це орієнтованість на практичні аспекти, інтерактив з використанням сучасних технологій, навчання методом "проб і помилок", залучення до навчального процесу ігрових елементів. Велике значення також мають комунікація при роботі в групі та тісний контакт і позитивне ставлення викладача. [1]

Міленіали вирости в епоху Інтернету. Вони змалечку навчилися користуватися різноманітними гаджетами – комп'ютерами, планшетами, смартфонами, а соціальні мережі стали невід'ємною частиною їхнього життя. Таким чином, використання соц. мереж для навчання дуже позитивно сприймається студентами.

Однією з найпопулярніших соціальних мереж зараз є Instagram. Це мобільний додаток, що дозволяє користувачам завантажувати фотографії та відео у мережу, застосовувати до них фільтри, додавати опис, а також поширювати їх через низку інших соціальних мереж. [2] Налаштування профілю також дозволяють приховати контент від небажаних очей і зробити його доступним лише для групи обраних (у даному випадку – для групи студентів та їхнього викладача). Також доцільно використовувати мітки-хештеги для кожного окремого завдання, наприклад #winterholidaysproject, #hometask1204, для швидкого пошуку.

Далі наведемо декілька прикладів використання Instagram з навчальною метою.

1. Найкращий шлях підтримувати контакт під час зимових канікул та дистанційного навчання – це ділитися фотографіями з одногрупниками. Студентам можна запропонувати завантажувати якомога більше фото з їхнього відпочинку з описом англійською мовою та спонукати їх до обговорення у коментарях. Так само студенти можуть документувати певні стадії виконання завдань (у тому числі і з інших навчальних дисциплін) і коментувати їх англійською мовою.

2. Презентації на заняттях також можна проводити без застосування громіздких проекторів. Студенти завантажують фото (до десяти на одну публікацію) і розповідають про кожне у той час, як одногрупники переглядають їх на своїх телефонах.

3. Можливо застосовувати фото і для навчання граматики. Так, під час вивчення модальних дієслів, можна запропонувати студентам сфотографувати або підшукати фото, яке б вимагало модального дієслова для опису. Наприклад, сфотографувати знак, що забороняє паркування, і підписати “This sign means people *mustn't* park their cars there”.

4. З метою навчання письма, можна проводити конкурси на найкращий опис до запропонованих фотографій. Викладач підшукує цікаві світлини і пропонує студентам якомога детальніше описати їх.

5. Студентам з більш високим рівнем володіння мовою можна запропонувати однакові фото і дати завдання вгадати та записати історію, що базуватиметься на тому, що вони бачать. Таке завдання спонукає до активного застосування іноземної мови для творення, залучаючи розумові навички найвищого рівня.

6. Іншою корисною для використання у вивченні мови функцією Instagram є можливість публікувати відео. Дозволеної додатком однієї хвилини цілком достатньо для запису невеличкого монологу або й діалогу на задану тему. І таких хвилинних відео може бути нескінченна кількість. Є декілька варіантів роботи з такими відео:

- викладач начитує фрази-моделі, до яких студенти мають доступ у будь-яку хвилину, можуть повторювати їх, запам'ятовувати, практикуватися у вимові;
- студенти записують власні монологи або діалоги і завантажують їх для оцінки і обговорення викладачем та іншими студентами;
- викладач або студенти знаходять і завантажують хвилинні уривки з автентичних фільмів, передач, випусків новин і т. ін. з метою розшифрування сказаного та імітування вимови носіїв мови.

Безперечно, даний перелік способів застосування Instagram для вивчення англійської мови не є остаточним. Головним є творчий підхід до викладання та врахування потреб та інтересів студентів, які з найбільшою вірогідністю досягнуть успіхів у навчанні, якщо відчуватимуть себе залученими до процесу навчання та матимуть змогу по мірі можливостей впливати на те, що і як вони вивчають.

Список використаних джерел

1. Амосова. К. Хто такі "міленіали", і як навчати таких студентів [Електронний ресурс] // Українська правда: [інтернет-газета]. - Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/16/228473/> (дата звернення 26.03.2018).
2. _Instagram_ [Електронний ресурс] // Вікіпедія: вільна енциклопедія. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Instagram> – Дата останньої правки: 23.03.18. – Дата перегляду: 26.03.18.

Wang Jinba
associate professor of English,
Foreign Languages Department
Yuncheng University,
Yuncheng, China

关于中国大学英语专业如何利用网络资源的批判性思维能力研究

在信息时代，使用互联网得到信息已成为大学生学习过程的重要组成部分。现在绝大多数的大学鼓励其学生尽可能使用网络信息，并且认可其自身给学生所提供的网络资源方面的能力。但是在互联网上所发布的信息质量难以管控，任何的人有机会在网上发布任何的信息。因此需要我们自身来判断网上所提供的信息是否正确，或者是不道德的，非法的或有偏见的。做出这种判断的能力是可以学习并培养的。这种决策过程称为《批判性思维》。本研究的目的是调查中国大学英语专业学生在使用网络信息的时候采取何种批判性思维。具体而言，这项研究指出以下研究问题：

- 1) 学习者在从互联网获取信息时，是否运用了批判性思维。
- 2) 如果是，使用了何种批判性思考过程；如果不是，对于教育工作者又意味着什么？
- 3) 在处理来自互联网的信息时，哪些批判性思维过程可以认为是与之相关的？

理论基础：批判性思维包含能够引发赞美或责备、接受或不接受、对成就的欣赏或限制的逻辑思维。最重要的是，批判性思维将提供做出决定所需要的依据。通信网络伴随着全球通用的协议而发展，互联网已成为世界上最大的图书馆。

互联网迅速成为社会上重要的大众传播媒介。因此互联网具有教育性的影响力。这种情况有教育影响力。这种影响的实质是什么？特别是，必须探索其在计算机中介的通信和信息检索以及在教育内容检索方面的相关应用。

Schrock (2000).

制定了一套用于判断互联网资源的关键标准。他的关键标准经常引用在研究文献中，因此我们将其当本研究的出发点。他提供了用户在使用互联网信息时应考虑的四个关键标准。就是可靠性，权威性，客观性和相关性。

方法：研究的题目是本研究中使用的两种工具。第一个使用了一系列限制回答问题，目的是检验学生如何使用提供给他们的互联网信息。第二个工具是一份书面问卷，检查学生对互联网上的信息以及实际使用的过程看。

Навчальна література

Підписано до друку 08.05.2018 року. Формат 60х90/16
Гарнітура Times New Roman. Ум.-друк. арк 11,0.
Обл.-вид. арк. 12,48. Наклад 100 прим. Зам. ІНП/07-05.

Віддруковано ТОВ «Альфа-ПК».

Посвідчення про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК №1806
від 25.05.2004р.

01034, м. Київ, вул. Малопідвальна 21/8. тел. 270-73-54.

Учасники конференції

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
АЕРОНАВІГАЦІЇ, ЕЛЕКТРОНІКИ
ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ

КАФЕДРА АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

КАФЕДРА ЮНЕСКО

ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ

Автономний університет Сакатекаса
(Мексика)

Universidad Nacional Autónoma de Zacatecas

Кюавська вища школа (Польща)

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa

Міжнародний заклад Мештре Рапоза
(Португалія)

Casa Mestre Raposa

Університет Павла Йосифа Шафарика
(Словаччина)

Univerzita P. J. Šafárika

Юнченський університет (Китай)
运城学院