

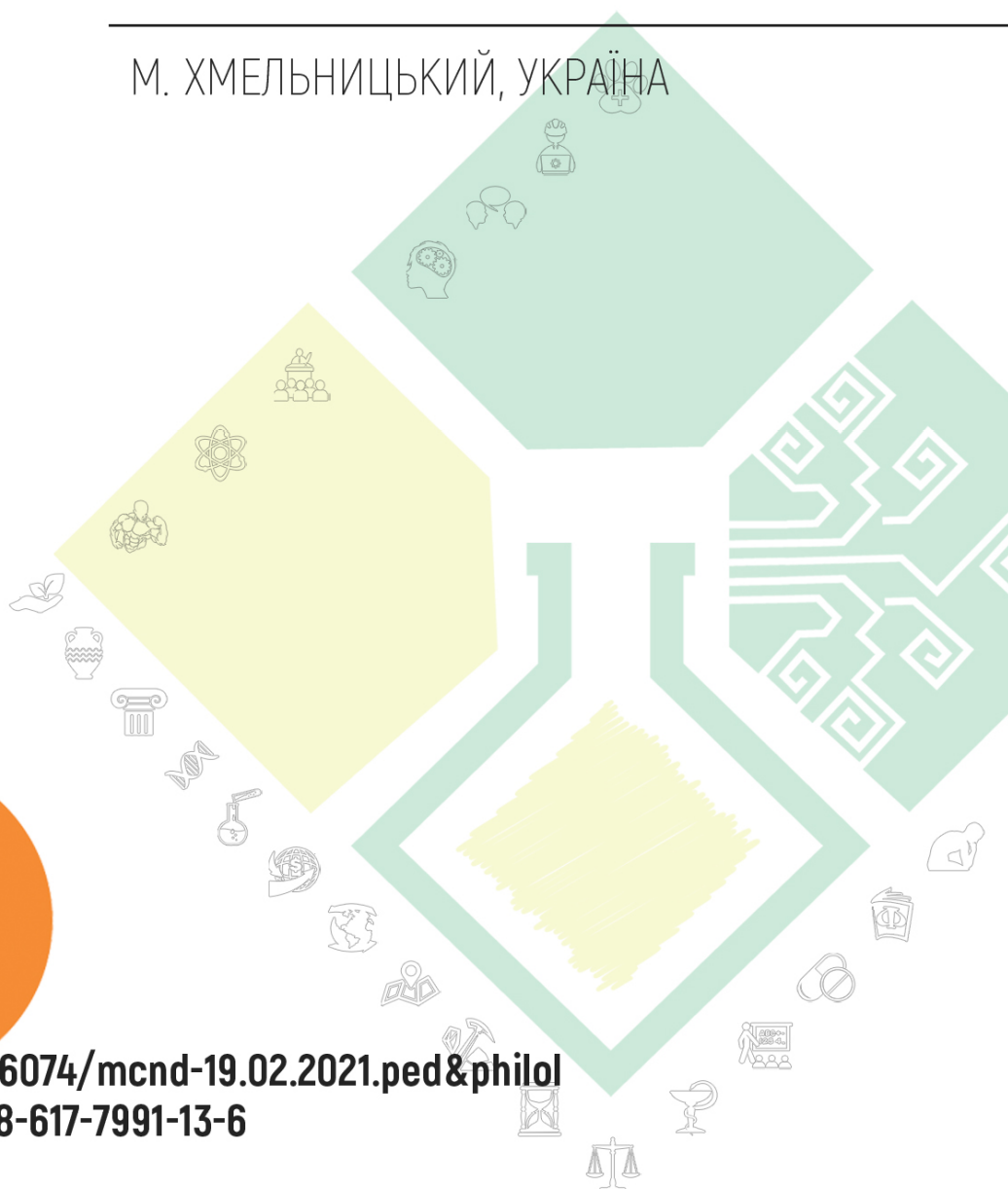
С УЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСПУТИ ТА НАУКА ПРО МОВУ

І 19 ЛЮТОГО 2021 РІК

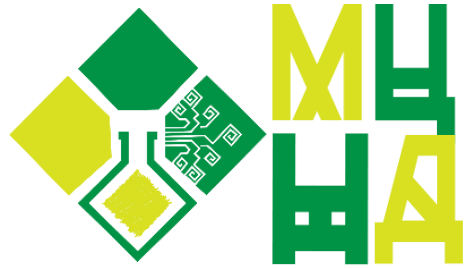
М. ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ, УКРАЇНА



DOI 10.36074/mcnd-19.02.2021.ped&philol
ISBN 978-617-7991-13-6



МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

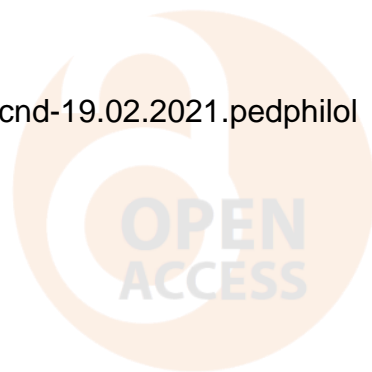


Міжнародний Центр Наукових Досліджень

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСПУТИ ТА НАУКА ПРО МОВУ

19 ЛЮТОГО 2021 РІК
м. Хмельницький, Україна

Вінниця, Україна
«Європейська наукова платформа»
2021



Організація, від імені якої випущено видання:
ГО «Міжнародний центр наукових досліджень»

Голова оргкомітету: Рабей Н.Р.

Верстка: Білоус Т.В.

Дизайн: Бондаренко І.В.

Конференцію зареєстровано Державною науковою установою «УкрІНТЕІ» в базі даних науково-технічних заходів України та інформаційному бюлетені «План проведення наукових, науково-технічних заходів в Україні» (Посвідчення № 35 від 18.01.2021).

Матеріали конференції знаходяться у відкритому доступі на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Роботи, що містять цифровий ідентифікатор DOI індексуються в ORCID, CrossRef та OUCI (Український індекс наукового цитування).

С 89 **Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову:** матеріали міжнародної спеціалізованої наукової конференції, м. Хмельницький, 19 лютого, 2021 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. — Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. — 130 с.

ISBN 978-617-7991-13-6

DOI 10.36074/mcnd-19.02.2021.pedphilol

Викладено матеріали учасників міжнародної спеціалізованої наукової конференції «Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову», яка відбулася у місті Хмельницький 19 лютого 2021 року.

УДК 37+80+(81+003)+82

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ I.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ: ПРИЧИНИ І СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ Жмирко В.С.	8
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕДАГОГІКО-СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ Лук'янчикова Т.В.	11
ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ Костенко Л.Д.	13
ІННОВАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ Лебедева О.О.	15
МЕТОДИКА ОБУЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩИХ ВИДЕОІГР Князев Н.С.	17
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ЗАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ Діденко Ю.Ю.	19
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ Сергійчук О.М.	21
ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Максютов А.О.	23
СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Тарасенко В.М.	25
ЧИ МОЖУТЬ НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАМІНИТИ ВЧИТЕЛЯ? Корсун О.О.	28

СЕКЦІЯ II.

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА, ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПЕДАГОГІКИ

ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ Котелянець Н.В.	30
---	----

МОВНА ТА КОНТЕКСТУАЛЬНА ЗДОГАДКИ ЯК ВАЖЛИВІ ПРИЙОМИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НЕЗНАЙОМОЇ ЛЕКСИКИ Мартиненко В.О.	34
РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ Кулікова С.В., Стреленко У.В.	36
СЕКЦІЯ III. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
DE LA MÉTHODE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN GALICIE: L'HISTOIRE DE SON DÉVELOPPEMENT (1867–1939) Ivashchuk A.	39
ДО ПИТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ Прунько В.С.	41
МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО МАТЕМАТИКИ Дячкова В.Б.	43
ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ВЕДЕННЮ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ Самоненко Н.В.	45
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ Сологуб О.В.	48
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА Гринюк О.С.	50
ПЕРСОНІФІКОВАНИЙ ПІДХІД, ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ Чабанович Н.Б.	52
РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН Подлевська Н.В.	54
РОЗВИТОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НАВИЧОК АРГУМЕНТУВАННЯ ТА ДИСКУТУВАННЯ Ремех Т.О.	58
СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ БОГОСЛОВІВ Нікіфорчук Ж.В.	62

СЕКЦІЯ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY IN FRANCE: USING THE POSITIVE EXPERIENCE IN UKRAINE Durdas A.P.	65
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗДОБУТТЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТАМИ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОМИСЛОВОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ ВНАУ Заєць А.П.	67
ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ЕФЕКТИВНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ Мельник Є.Ю.	69
ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ГІСТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID 19 Кондаурова А.Ю., Кваско О.Ю.	71
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КЛІНІЧНОЇ ФАРМАКОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ Антонів А.А., Коцюбійчук З.Я.	73
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ ФАРМАКОЛОГІЇ Антонів А.А., Коцюбійчук З.Я.	75
ПРОФЕСІЙНІ ТА МОРАЛЬНІ ОСНОВИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО ВУЗА Науково-дослідна група: Конюшевська А.А., Пархоменко Т.А., Баличевцева І.В., Яковенко Д.В., Акимова Л.Г., Пастернак Д.В.	76
РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ Ковальова-Гончарюк Л.О.	80
САМОАНАЛІЗ ЯК ФАКТОР «ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА РЕЗУЛЬТАТИ» І СКЛАДОВА САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Поляк О.В.	82
СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЛІДЕРІВ ЯК ЗАПОРУКА ОСУЧАСНЕННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ Бондаренко В.В., Шеїн В.С.	85

СЕКЦІЯ V. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Родіна Н.В. 87

СЕКЦІЯ VI. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СПОРТ І КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Шевченко О.В., Черній В.П. 89

СЕКЦІЯ VII. МОВОЗНАВСТВО, ЛІНГВІСТИКА ТА КОМПАРАТИВІСТИКА

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ

Скидан М.С., Скидан Я.А. 93

ІНСТРУМЕНТИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Новакова В.А. 96

ІСТОРИКО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ БІБЛІЙНИХ ПЕРЕКЛАДІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Мороз Т.В. 97

ЛАКУНИ ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АТРИБУТ ЕТНОСУ

Олійник В.В. 99

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА

Невойт В.И. 103

НАРАТИВНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Кирилюк О.Л. 106

НІМЕЦЬКІ НАЗВИ РЕМІСНИКІВ SCHLEIFER I NAGLER У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ

Пиц Т. Б. 109

ОВОЛОДІННЯ ФОРМУЛАМИ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТА ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ

Мамедов А.Е. 112

ПРО ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ

Рубінська Б.І. 115

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ Мельник О.Й., Мельник А.Б.	116
---	-----

СЕКЦІЯ VIII. ПЕРЕКЛАД ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

TRANSLATION SPECIFICS OF ENGLISH ECONOMIC TERMS Konchakov A.S.	118
--	-----

РОЛЬ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ СТАТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ НАУКЕ Важничая Е.М., Боброва Н.А.	121
---	-----

СЕКЦІЯ ІХ. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, ФОЛЬКЛОРИСТИКА, СТОРІТЕЛІНГ ТА КОПІРАЙТИНГ

ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ІГОРЯ КАЧУРОВСЬКОГО ЯК ВЗІРЕЦЬ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ НАЦІЇ Чумак Т.М.	123
--	-----

УКРАЇНСЬКІ КОЗАЦЬКІ ЗВИЧАЇ НА ЗАХИСТ ПРАВ І СВОБОД СУЧАСНОЇ МОЛОДІ Гончаренко О.М.	128
--	-----

СЕКЦІЯ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ: ПРИЧИНИ І СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ

Жмирко В.С.

вчитель початкових класів

КЗО «Лицей «Борисфен» ДОР», Україна

В сучасному світі дуже гостро постає проблема взаємовідносин між підлітками та дорослими. Дуже багато батьків та викладачів стикаються з непорозумінням у відносинах з дітьми від 11 до 15 років. Як відомо, девіантна поведінка – це дії людини, що не відповідають офіційно встановленим стандартам суспільства.

Психологи визначають девіантну поведінку як відхилення від прийнятих в конкретному суспільстві норм міжособистісних взаємин: дій, вчинків, що здійснюються в рамках психічного здоров'я.[5] Людина, відповідно до даного підходу, свідомо чи несвідомо прагне зруйнувати власну самоцінність та не дозволити собі реалізувати наявні задатки.

Педагогічний підхід трактує девіантну поведінку як таку взаємодію дитини з соціумом, що порушує її розвиток і соціалізацію внаслідок відсутності врахування середовищем особливостей її індивідуальності.

Дуже часто батьки та вчителі вважають, що дитина повинна завжди бути слухняною і беззаперечно виконувати поставлені перед нею завдання. Це і провокує проблеми у спілкуванні та призводить до девіантної поведінки збоку підлітка. [2]

Відхилення підлітків можуть носити характер шкільної та соціальної дезадаптації. Шкільна дезадаптація включає неуспішність, порушення взаємин з однолітками та емоційні порушення. До соціальної входять – гіперактивна поведінка, дисциплінарні порушення (невиконання шкільних правил, прогули занять), агресивна поведінка, куріння, хуліганство, крадіжки, брехня. [3]

Не слід забувати, що підлітковий вік пов'язаний з перебудовою всього організму та становленням особистості. Тому дитина інколи гостро реагує на навколишній світ, її поведінка може бути нестійкою, імпульсивною, а дії – не контрольованими та подекуди неадекватними. [1]

Слід визначити такі причини девіантної поведінки підлітків:

1. Біологічні (спадкові або набуті захворювання);
2. Соціальні (неналежне сімейне виховання, проблеми у стосунках з однолітками, негативні тенденції та гостра соціально – економічна ситуація у суспільстві);
3. Психологічні (підвищений рівень тривожності, задоволення почуття цікавості, прагнення авторитету серед однолітків, небажання брати на себе відповідальність та «втеча» від реальності). [3]

До психологічних передумов девіантної поведінки також відносять:

- кризові явища, які обумовлюють важковиховуваність підлітка. Ці кризові явища

підліткового віку можуть бути подолані в системі загальних навчально-виховних установ при умові, якщо навчально-виховний процес і взаємостосунки дорослих, вчителів, батьків, вихователів з підлітком будуватимуться з урахуванням специфічних особливостей цього віку;

- стан нервово-психічного здоров'я, нервово-психічні захворювання, що підвищують збудливість нервової системи та зумовлюють неадекватну реакцію. В даному випадку недостатньо заходів педагогічної корекції, необхідне втручання і допомога психіатрів, психотерапевтів, котрі будуть здійснювати медичну корекцію, а також проводити спеціальні консультації для педагогів і батьків;

- різні фізичні недоліки, дефекти мови, зовнішня непривабливість, які негативно впливають на міжособистісні відносини в колективі однолітків.[4]

Для ефективного попередження та подолання девіантної поведінки у підлітків дорослим, зокрема батькам слід усвідомити, що батьки повинні стати авторитетом для дитини. Тобто не грати у «дружні відносини», а розуміти свою роль дорослого, який несе повну відповідальність за вчинки своєї дитини. Не слід також повністю перекладати обов'язки виховання на навчальні заклади, адже це може лише загострити ситуацію в майбутньому. [5]

Серед основних шляхів подолання девіантної поведінки можна виділити:

- Позитивне і максимально коректне ставлення до дитини в процесі її виховання і навчання. Слід уникати зауважень щодо зовнішності підлітків. Необхідне дотримання відповідного такту і з боку вчителів та шкільних лікарів, оскільки в наслідок їх необережних зауважень у підлітків можуть виникнути комплекси.

- Медико-педагогічна робота з дітьми, що мають реальні фізичні дефекти. За можливості, бажане повне усунення цього дефекту.

- Надання психологічної допомоги. В сучасному світі немає нічого дивного в тому, щоб звернутися за допомогою до спеціаліста, адже з певних причин підлітки не завжди можуть обговорювати деякі речі з батьками. Звісно треба прагнути до такого рівня довірливих стосунків з дитиною, але за неможливості цього не слід нехтувати спілкуванням зі спеціалістом.[3]

Таким чином, порушення поведінки- невід'ємна частина розвитку особистості. Для підлітків з девіантною поведінкою характерні неврівноваженість, імпульсивність, часта зміна настрою, емоційна нестійкість. Така нестабільність характеру впливає на відносини з однолітками, з дорослими, призводить до частих конфліктів. [1]

Більшість фахівців дотримується думки, що девіантна поведінка закономірна в тому, що не виникає сама по собі. «Важкі» діти, як правило, виростають у неблагополучних сім'ях. Зазвичай девіантна поведінка стає наслідком багатьох причин. Це і спадкові захворювання, брак уваги з боку батьків, нездорові сімейні стосунки тощо. [4]

Проблема девіантності повинна вирішуватися через підвищення ролі сім'ї в профілактиці такої поведінки підлітків. Також єдність сім'ї та школи підсилює виховний вплив на девіантних підлітків.

Отже, кінцевою метою виховання виступають вчинки особистості, які є соціальною дією, що об'єднує особистість і соціум. Тому виховання відіграє значну роль у житті людини. Водночас виховання є суспільним процесом, одним із складників соціального середовища.

Список використаних джерел:

1. Белавіна Т. І. Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т. І. Белавіна. – К. : ППНВ, 2004. – 140 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / О. І. Бондарчук, Т. М. Вакуліч. – К. : Наук, світ, 2010. – 230 с.

3. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. – Ч. 1. Теоретична частина. – К., 2016. – 188 с.
4. Лякішева А. В. Соціальна поведінка: сутність, типологічні та видові ознаки [Електронний ресурс] / А. В. Лякішева // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 23- 26. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_2_7.pdf.
5. Чумак В. В. Ч – 90 Вікова психологія: навч. посіб. / В. В. Чумак. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015 – 192 с.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕДАГОГІКО-СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ

Лук'янчикова Тетяна Володимирівна
аспірантка кафедри відкритих освітніх систем та
інформаційно-комунікаційних технологій
Університет менеджменту освіти, Україна

Науковий керівник: Антощук Світлана Володимирівна
доцент кафедри відкритих освітніх систем та
інформаційно-комунікаційних технологій, канд. пед. наук
Університет менеджменту освіти, Україна

Необхідність запровадження дистанційного та змішаного навчання вимагає дотримання принципу людино-, дитиноцентризму. Беззаперечно у центрі уваги освітнього процесу має бути учень. Звична форма навчання розрахована на групу приблизно з 30 учнів, або 15 за умови розподілу класу на дві підгрупи. Як правило, під час проведення онлайн-уроків «по той бік екрану» збирається та сама група, що й при очному навчанні, де всі знайомі між собою. Група має усталені горизонтальні зв'язки, вчитель вже має уявлення про психологічні особливості кожного учня, швидкість засвоєння нового матеріалу, рівень його навчальних досягнень. Але як сприймають учні інформацію під час уроку, який їх психологічний, емоційний стан в цей момент – для вчителя це залишається поза увагою. Власний досвід роботи вчителем інформатики та викладачем курсів з програмування для різних вікових груп – від першого до одинадцятого класу – свідчить, що керувати увагою учнів на індивідуальному рівні з отриманням активного зворотного зв'язку найкраще у групі складом до 6-8 осіб.

Відповідно до пункту 8 розділу V Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти [1] тривалість безперервної навчальної діяльності з використанням технічних засобів навчання повинна бути не більше:– для учнів 1-х класів – 10 хв.;

- для учнів 2-4-х класів – 15 хв.;
- для учнів 5-7-х класів – 20 хв.;
- для учнів 8-9-х класів – 25 хв.;
- для учнів 10-12-х класів – 30 хв.

Отже, в межах 45-хвилинного уроку, в залежності від форми проведення та мети уроку, доречним може бути розподіл учнів на підгрупи. Кожна підгрупа за один урок працює як у синхронному, так і в асинхронному режимах. Склад такої підгрупи може формуватися вчителем самостійно, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня, або за допомогою шкільного психолога. Бажано провести анкетування учнів, чи комфортно їм вчитись у складі такої підгрупи, а також для урахування їх думки щодо формату проведення онлайн-уроків. За результатами опитування вчитель за потреби зможе скоригувати окремі моменти уроку з використанням технологій дистанційного або змішаного навчання.

Також, для освітнього процесу важливими є питання соціального стану сім'ї, в якій проживає учень: чи є у нього індивідуальний доступ до комп'ютера та інтернету під час проведення уроків? Скільки дітей у сім'ї, хто ще присутній у кімнаті в момент навчання? З'являються нові безпосередні учасники освітнього процесу та фактори, що можуть відволікати увагу учнів, яких не було раніше у звичній очній формі навчання. Необхідно враховувати нові фактори та вимоги в онлайн-освіті.

Згідно з пунктом 13 розділу I Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [2], батьки мають сприяти виконанню дитиною освітньої програми. Але чи може вчитель, особливо молодших класів, розраховувати на допомогу учням з боку батьків або інших членів сім'ї під час проведення онлайн-уроків? Іноді така допомога може суттєво впливати на результати навчального процесу.

Багато питань постає перед вчителем при реалізації онлайн-навчання відповідно до вимог Закону України про освіту, в тому числі про відповідність державним стандартам якості навчання [3].

Запровадження змішаної освіти як системи вимагає наявності декількох складових:

- апаратного забезпечення;
- програмного забезпечення;
- відповідної кваліфікації педагогічних кадрів для використання сучасних засобів дистанційного навчання та інтерактивного спілкування як з аудиторією, так і з колегами;
- розробки навчальних матеріалів, які найкраще відповідають формам та методам дистанційного навчання;
- неперервного самовдосконалення, творчої активності та професійного зростання викладачів;
- аналізу результатів навчання та корегування виявлених недоліків у знаннях – так званий зворотний зв'язок, який підтримують сучасні засоби дистанційної освіти;
- інформаційної підтримки, адміністративної та правової;
- психологічної підтримки всіх учасників навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти затверджений наказом МОЗ України № 2205 від 25 вересня 2020 р.– Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z1111-20#Text>
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 1115 від 8 вересня 2020 р. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>.
3. Закон України «Про освіту». – Відомості Верховної Ради від 29.09.2017, № 38-39, ст.380. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Костенко Лариса Давидівна
ORCID ID: 0000-0003-2930-7404

канд. пед. наук, начальник

Управління освіти Міської ради Міста Кропивницького, Україна

Серед соціальних інститутів виховання й розвитку підростаючих поколінь особлива роль належить позашкільній освіті. Вона є невід'ємною частиною соціуму, що сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості яка розвивається, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально значущих якостей.

В умовах розбудови національної системи освіти та демократизації освітянської діяльності здійснюється координація зусиль центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, наукових, культурних установ, виробничих підприємств, громадських організацій та сім'ї на подальше становлення та розвиток закладів позашкільної освіти усіх типів і форм власності за напрямками позашкільної освіти.

З 1991р. прослідковується ствердження ідеї, що позакласна й позашкільна робота є однією з найважливіших ланок виховання молодого покоління, в державі почала формуватися і втілюватися в життя власна політика в галузі позашкільної освіти. Цей період характеризується формуванням багаторівневої системи позашкільної освіти, класифікацією гуртків, груп та інших творчих об'єднань за трьома рівнями (початковий, основний, вищий); розширенням мережі закладів позашкільної освіти, створенням закладів нового типу, їх профілізацією; диверсифікацією джерел фінансування позашкільної освіти за рахунок додаткових джерел фінансування, не заборонених законодавством; розгортанням нових напрямів позашкільної освіти; модернізацією освітнього процесу в закладах позашкільної освіти; деідеологізацією позашкільної освіти.

У період незалежної України вдалося забезпечити збереження основної мережі закладів позашкільної освіти, розробити і створити ряд нових їх типів. Заклади позашкільної освіти за своїми організаційно-правовими формами є державної, комунальної та приватної форми власності; поділяються на комплексні (палаці, комплекси, центри, будинки дітей та юнацтва, дитячої та юнацької творчості тощо) та профільні (клуби туристсько-красознавчої, науково-технічної, еколого-натуралістичної, спортивно-оздоровчої, художньо-естетичної творчості, військово-патріотичного спрямування, станції юних туристів, натуралістів, техніків, школи мистецтв, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, дитячо-юнацькі спортивні школи, оздоровчі заклади, туристські бази, фізкультурно-спортивні клуби за місцем проживання, фізкультурно-оздоровчі клуби інвалідів, дитячі бібліотеки, дитячі флотилії, галереї, бюро, Мала академія мистецтв (народних ремесел), Мала академія наук учнівської молоді тощо) [1]. Існує тенденція до створення великих закладів позашкільної освіти, їх концентрації, відкриття центрів позашкільного виховання [2].

Зміст позашкільної освіти незалежної України визначається: умовами організації діяльності закладів позашкільної освіти: добровільність, доступність, диференційованість та варіативність, гнучкість, динамічність, мобільність, систематичність; на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру освіти, індивідуалізації та диференціації позашкільної освіти, її профілізації, запровадження нових педагогічних методик і технологій навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний

час в закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях; базується на інформаційно-комунікаційних й інтерактивних навчально-виховних технологіях та включає такі основні напрями: художньо-естетичний, науково-технічний, бібліотечно-бібліографічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний.

У цей час найпоширенішими є групові (практичні заняття, виставки, творчі звіти, змагання, конкурси, екскурсії, подорожі, походи, свята, вечори, фестивалі, карнавали, творчі звіти, акції, вогнища, покази досягнень музичного, театрального, естрадного та інших видів мистецтв, тематичні та комплексні експедиції, польові практики, індивідуальні та групові консультації, робота мобільного консультпункту, гурткова робота, зльоти, фестивалі, учнівські конференції, тренінгові заняття, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт тощо) та індивідуальні (самостійне читання літератури, колекціонування, філателія, нумізматики, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання) організаційні форми позашкільної освіти. Головна групова форма позашкільної освіти – гурток.

Висновки. Сучасний стан позашкільної освіти України потребує системного реформування задля збереження її потенціалу й утвердження пріоритетних напрямів діяльності, зміцнення й модернізації матеріально-технічного забезпечення, удосконалення програмного та методичного супроводу, створення доступності умов для здобуття позашкільної освіти дітьми та підлітками.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про позашкільну освіту» (2011) *Освіта України : нормативно-правові документи*, Київ, 229–251.
2. Литовченко О. В. (2010) Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, Кіровоград, (14), 220–228.

ІННОВАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ

Лебедева Ольга Олександрівна

здобувач вищої освіти факультету управління,
адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Науковий керівник: Дмитрієва Марина Вікторівна

викладач кафедри МПД
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Використання в навчально-виховній діяльності технологій і сучасних пристроїв формує з педагога спеціаліста широкого профілю. Такий вихователь зможе стати гарним наставником, який завжди проконсультує та надасть слушні поради.

Термін «інновація» означає щось нове, те, що не використовувалося до недавнього часу. Тоді процес інноваційної діяльності передбачає освоєння нових компетенцій [2].

Використання інновацій у педагогічній діяльності дає можливість доповнити різними нововведеннями навчальний процес, покращити методики виховання і тим самим сформувати взаємозв'язок між педагогом і учнем. Головною метою для будь-якого керівника освітньої організації є створення сприятливого мотиваційного середовища інноваційної діяльності і умов для широкої участі педагогічного колективу. Здатність педагогічних колективів до змін, пошуку нових засобів, методів і форм освітньої і виховної діяльності є вирішальним фактором розвитку освітніх організацій. Життя підносить все нові цілі й задачі перед освітою, вирішити, які неможливо, без введення інноваційної діяльності в освітній організації. Кожен педагогічний колектив на чолі зі своїм керівником намагаються працювати на позитивний результат, саме підвищення ефективності освітнього процесу – це той результат, досягнення якого є метою будь-якої інноваційної діяльності. Інноваційний процес, здійснюваний в освітній організації, вимагає чіткого й ефективного управління, метою якого є перехід педагогічного колективу на нову якість освіти [1].

Невід'ємною частиною процесу управління є наявність інформаційно-аналітичної системи, завдяки якій керівники освітніх організацій отримують інформацію про стан і розвиток процесів, якими вони керують. Для реалізації ймовірних можливостей інформатизації на рівні управління навчально-виховним процесом необхідно забезпечити освітні організації сучасною комп'ютерною технікою, яка дозволяє використовувати комп'ютерні технології не тільки у навчанні, але і в адміністративній діяльності [3].

Не дивлячись на плюси усіх цих інноваційних процесів, педагогам все ж таки важко перейти на новий рівень якості освіти. Усім відомий нам факт, що педагогу можна доручити багато звичної для нього роботи і він зробить це набагато краще, ніж те легке завдання, невідомого йому характеру, потребує незвичайного підходу. Але я вважаю, що впровадження інноваційних механізмів в управління освітнім процесом є оптимальним і педагогічно доцільним, так як вони є запорукою підвищення якості освіти для тих, хто навчається. Саме реформування системи освіти дозволить активізувати творчу діяльність педагогів, розкрити творчий потенціал учнів, створити умови для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та сформувати в учнів критичне мислення.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієв С.В. ІННОВАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ // Сучасна психологія і педагогіка: проблеми і рішення: зб. ст. по матер. XV міжнар. наук.-практ. конф. № 10 (14). - Новосибірськ: СіБАК, 2018. - С. 15-18.
2. Кочергина О.А. Информационно-коммуникативная компетентность педагога как составляющая его профессиональной коммуникации / О.А. Кочергина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2015. №2. С.262-265.
3. Райцева Е.В. Системное управление качеством образования // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы IV Международная научная конференция. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 154-157.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩИХ ВИДЕОИГР

Князев Никита Сергеевич

Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина

Научный руководитель: Абросимов Евгений Александрович

Преподаватель кафедры математики, информатики и информационной деятельности
Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина

В следствии роста технологического прогресса и создания инновационных программ и приложений появляется возможность использования их для усовершенствования методик обучения всевозможным наукам и предметам. Используемые технологии многократно упрощают всевозможные способы обучения и донесения той или иной информации до учеников. В поисках новых способов адаптации технологического и информационного прогрессов нами была найдена новая методика обучения учеников науке и предмета под названием Информатика.

Ни для кого не секрет что так называемое современное поколение Z (и последующее ему поколение A) высоко развито, и всячески ценит технологический прогресс, богатый информационный доступ, а также сферу развлечений, и, в частности, видеоигры. Благодаря этому, разработчики-представители всех этих видов деятельности регулярно добавляют в общий (и не только) доступ, так называемые, образовательные игры и приложения, в частности, о некоторых из них будет дальше идти речь.

Среди общего множества образовательных видеоигр речь будет идти только о тех которые способствуют изучению непосредственно Информатики. Лучшим примером что мы можем предложить будет видеоигра под названием: PC Building Simulator или Симулятор сборки ПК. Да, именно симуляторы составляют львиную долю всех образовательных игр, и в этом их преимущество. Именно игры-симуляторы предоставляют пользователям наочную демонстрацию чего-либо.

Сама по себе игра, представляющая собой нечто среднее между техническим и экономическим симулятором, предлагает ощутить себя владельцем или сотрудником настоящего компьютерного сервиса. То есть позволяет «ученику» «собственноручно» собирать ПК из поданных в игре комплектующих. В условиях ограниченных материальных возможностей данный представитель игровой индустрии служит бесценным источником опыта и знаний для будущего учителя информатики, ведь в нём можно не только научиться правильно собирать и разбирать ПК, но и ознакомиться и осмотреть все внутренние доступные комплектующие.

Также нами был рассмотрен ещё один представитель вида обучающих игр - Scratch (Скретч). Данная игра является одной из первых ступеней, предлагаемой для пересечения ученикам, на пути к изучению программирования.

Сама по себе Скретч, представляет из себя программу из семейства интерпретаторов. Она выполнена путем предоставления пользователю возможности создания собственного «кода» программными методами. Если в привычном понимании кодом называется нечто что создается путём печати, то здесь, он создается использованием специальных блоков-действий. Используя их, можно создавать собственные анимированные и интерактивные истории, презентации, модели, игры и другие произведения, что позволяет заинтересовать учеников в понятии программирование.

Список использованных источников:

1. Симулятор сборки ПК: собери свою мечту. Онлайн-журнал СНІР: веб-сайт. Изъято из <https://ichip.ru/gejming/igry/simulyator-sborki-pk-soberi-svoyu-mechtu-216472>
2. Что такое Scratch? Scratch: веб-сайт. Изъято из <https://scratch.ucoz.net/index/0-2>
3. Скретч (язык программирования) Wikipedia: веб-сайт. Изъято из [https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%87_\(%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F\)](https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%87_(%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F))

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ЗАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Діденко Юлія Юріївна

Вихователь групи продовженого дня
Комунальний заклад «Середня загальноосвітня школа №7»
Кам'янської міської ради, Україна

Особливості застосування концепції нової української школи ставлять за необхідність переведення класичного освітнього процесу на новий технологічний рівень навчання. Він повинен бути пов'язаний з перспективним пошуком передових інноваційних й педагогічних технологій, спрямованих на доступність якісної освіти та розвиток і саморозвиток особистості учня.

Одним із перспективних напрямків інноваційного розвитку в освіті є застосування STEM-технологій в освітньому процесі загальноосвітньої школи. Він поєднує в собі елементи міждисциплінарного та проектного підходів, які на сьогодні використовуються передовими освітянами у всьому світі. Його основою є процес інтеграції природничих наук, технології, математичних дисциплін разом з використанням творчих та мистецьких здібностей учнів [2, с. 213].

Назва STEM походить від скорочень: S-science, T-technology, E-engineering, M-mathematics, що в перекладі з англійської означає взаємодію природничих дисциплін та технології, створення нових інженерних рішень з використання знань математики.

Концепція STEM-технології передбачає створення учнями власного проекту чи продукту, його креслення або моделі після попереднього аналізу теоретичної інформації. Звичайно ж, у такій діяльності учні не зможуть обійтися без застосування основ математики, творчих здібностей, уміння пропонувати і перевіряти ідеї, допрацьовувати їх відповідно вимог до властивостей і якості створюваного продукту. У перевірці успішності створеного продукту незамінні знання сучасних інформаційних технологій та програмування.

Нами помічена важливість використання STEM-програм у проблемному навчанні. Даний підхід відмінно проявив себе у викладанні предметів природничого циклу, математики та інформатики у зв'язку з пошуком STEM-розв'язків проблемних ситуацій та пошуку вірних відповідей. В даному процесі важливим моментом є формування в учнів особливого стилю розумової діяльності, дослідницької активності і самостійності [4, с. 75].

Під час навчання за STEM-технологією, невід'ємною частиною спільної роботи учнів є використання новітніх комп'ютерних програм для проектування, розрахунків та конструюванням матеріальної моделі, під час чого створюється її електронний прототип. Досить часто застосовується моделювання різних процесів, керування, автоматизація, формалізація, що стає базисом сучасного методу пізнання учнями новітніх технологій та процесів у природі та науці. Відповідно, застосування STEM-технології в навчальному процесі загальноосвітньої школи є надзвичайно актуальним аспектом протягом всього періоду навчання. Застосування STEM-підходу, також можливе завдяки проведенню бінарних уроків, адже у такому випадку встановлюються міжпредметні зв'язки, наприклад, між такими науками, як хімія, фізика, біологія, інформатика.

Так, для створення комп'ютерних моделей можна використовувати різні середовища прикладних програм. Учні розробляють пристрій для відстеження тривалості деякої події та комп'ютерні моделі, що реалізують відомі експерименти з фізики та хімії, створюють модель малого та великого кіл кровообігу, 3D моделі в онлайн середовищі [1, с. 46].

На сьогоднішній день у навчальній діяльності педагогами можуть бути використані сучасні комп'ютерні розробки: Віртуальна лабораторія Інтернет речей на базі мікроконтролера Arduino (<https://circuits.io/>), веб-додаток для створення 3D моделей та підготовки їх до друку (<https://www.tinkercad.com/>), програму для створення моделей Lego роботів (<http://ldd.lego.com/ru-ru/>), скретч-подібне середовище для програмування руху роботів (<http://www.mblock.cc/download>), інтелектуальний калькулятор для математичних досліджень та отримання баз даних з різних галузей знань (<https://www.wolframalpha.com/>). Використовуючи засоби он-лайн сервісу ZygoteBody, можна розглядати наочну графічну комп'ютерну модель анатомії людини. Пов'язуючи хімію з інформатикою, можна відвідувати віртуальні лабораторії (<http://www.virtulab.net/>), які дають можливість проводити комп'ютерні досліди [1, с. 35-44].

Ще одним напрямом запровадження STEM-технології навчання є створення цікавих STEM-проектів у яких крім зв'язку предметів з реальністю і актуальними проблемами, реалізуються можливості для творчості учня. При такому підході проектна діяльність школярів ставить ряд завдань, які необхідно вирішити. При цьому єдиного вірного рішення немає, учневі дається повна свобода творчості. За допомогою подібних завдань дитина не просто генерує цікаві ідеї, але і відразу втілює їх у життя [3, с. 48].

На процес організації навчальних STEM проектів впливає значна кількість чинників (наприклад, дисципліни, які інтегруються, кваліфікація керівників, вікова категорія учнів, особистісні якості учасників, природні, технічні, матеріальні можливості, терміни реалізації проекту тощо). З огляду на це, можна зазначити, що кожний проект буде особливим, оскільки під час його реалізації використовують різні ресурси для досягнення однієї й тієї самої мети [3, с. 51].

Висновок. Отже, Застосування STEM підходу на уроках інформатики у середній школі дасть можливість підготувати учнів до вирішення задач різного плану, сформувані компетентності, які сприятимуть формуванню гармонійно розвинутою особистості, яка зможе реалізувати свої здібності у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Непоп І. Реалізація STEM орієнтованого підходу до навчання на уроках інформатики STEM-освіта – проблеми та перспективи: збірник матеріалів III Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 24-25 жовтня 2018 р. Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. С. 45-47.
2. Саєнко М. С. Реалізація принципів Stem-освіти на уроках інформатики у загальноосвітніх закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.* 2019. Вип. 174. С. 212–216.
3. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
4. Чайка С. А. Возможности подхода STEM в преподавании естественных наук. *Проблемы современной науки и образования.* 2017. № 22 (104). С. 74-77.

ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сергійчук Олена Миколаївна

ORCID ID: 0000-0002-2003-1122

кандидат історичних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Стрімкий розвиток комп'ютерних та комунікаційних технологій визначив одну з найбільш суттєвих ознак сьогодення – формування інформаційного суспільства, що характеризується глобальними процесами інформатизації всіх сфер суспільного життя, зокрема освітньої сфери, яка скеровує на її інформатизацію, запровадження системи навчання протягом усього життя та дає можливість доступу до національних і світових інформаційних ресурсів.

Проблеми психолого-педагогічні особливості комп'ютеризації та інформатизації освітнього процесу у ЗВО розглянуто О. Адаменком, В. Биковим, Т. Коваль, Л. Панченко, Т. Поясок; завдання дидактики і методики інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання висвітлено в дослідженнях О. Андрєєва, В. Кухаренка, В. Олійник, Є. Полат, А. Хуторського.

Відповідно до Закону «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) у освітній процес закладів вищої освіти України введено нові державні стандарти, за якими передбачається підвищення ролі НІТ у професійній підготовці майбутніх педагогів за змішаною та дистанційною формою навчання відповідно до вимог часу. Аналіз навчальних планів та програм ЗВО в Україні дав можливість установити, що сьогодні всі вони певною мірою передбачають вивчення нових інформаційних технологій, цифрових інструментів в освітній діяльності вчителя, технологій хмарних обчислювань, цифрові інструменти в освітній діяльності.

Інформатизація закладів вищої освіти є інформатизація освітнього процесу, що охоплює створення, впровадження та розвиток комп'ютерне орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій.

Нерідко застосування засобів НІТ виявляється у використанні відповідних мультимедійних педагогічних програмних засобів (навчальних програм, словників, енциклопедій та ін.), показу презентацій, мультимедіа тощо.

В умовах викликів часу, варто наголосити, що з дистанційним навчанням тісно пов'язане мобільне навчання, як сучасний підхід до навчання, при якому на основі електронних пристроїв створюється мобільне освітнє середовище, де майбутні педагоги можуть використовувати їх у якості засобу доступу до навчальних матеріалів, що містяться в мережі Інтернеті, будь де та будь коли.

Як зазначає Ю.Триус, що «у порівнянні з електронним та дистанційним навчанням мобільне навчання надає більшу кількість «ступенів вільності» – вищу інтерактивність, більшу свободу руху, більшу кількість технічних засобів, основними з яких є нетбуки, персональні цифрові помічники, електронні книжки, смартфони для прослуховування лекцій тощо» [2, с. 286].

Бо як зазначено в Концепції педагогічної освіти (2018) «на шляху розвитку інформаційного суспільства та суспільства знань якісна освіта є одним з головним

чинником успіху, а педагогічний працівник є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін» [1, с. 2].

Висновки. Отже, на сьогодні розвиток мережі Інтернет стає ключовою інновацією у освітньому процесі, що не лише суттєво впливає на темпи розвитку навчальних технологій, але й істотно змінює погляди на форми, методи і зміст освітнього процесу в умовах неперервності, дистанційного навчання та відкритої мобільності.

Список використаних джерел:

1. Концепція педагогічної освіти – Інформаційна система (2018). Вилучено з: <https://economistua.com/kontsepsiya-pedagogichnoyi-osviti-yak-mon-planuye-pidnimati-prestizhnist-profesiyi/2018>
2. Триус Ю. В. Організаційні та педагогічні аспекти розвитку і впровадження технологій мобільного навчання у вищій школі (2011) // *Нові інформаційні технології в освіті для всіх: навчальні середовища* : зб. пр. VI міжнар. конф. (Київ, 22-23 листоп. 2011 р.). К. : МННЦ, 285-293

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Максютов Андрій Олексійович

ORCID ID: 0000-0002-5486-634X

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри географії та методики її навчання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої системи існує невідповідність проблем практичної діяльності позашкільних закладів і їх науково-теоретичного обґрунтування та забезпечення. Концепція позашкільної освіти та виховання [2] є важливим кроком та спробою наукового осмислення розвитку позашкільної освіти і фактично відкриттям простору для становлення відносно нової галузі педагогічної науки – позашкільної педагогіки. Отже, виходячи з актуальності даної теми, мета нашої роботи полягає в тому, щоб розкрити суть позашкільної освіти та дослідити форми і методи роботи позашкільних закладів освіти, а також визначити конкретні заходи роботи у вище згаданих освітніх установах.

Позашкільна освіта – процес безперервний, який не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить у своєму розвитку від створення сприятливих умов для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка і формує потребу особистості у подальшому сприйнятті світу. Особливість позашкільної освіти полягає у проектуванні таких педагогічних методик та технологій, що могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватися і самореалізуватися у складній багатогранній соціокультурній ситуації [1].

Позашкільна освіта здійснюється в закладах, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості у реальному житті, у відкритій системі соціалізації, і розглядається як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні і розвитку дітей і підлітків. Вона передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу: визначення форм і методик навчання і виховання, тематики наукових досліджень, навчально-виховних курсів та спецкурсів і послідовність їх опанування з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей особистості. Система позашкільної освіти базується на історично обумовлених традиціях виховання особистості, створених представниками різних національних спільнот: суспільних та родинних цінностях: ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах і реалізується позашкільними закладами освіти, іншими закладами освіти у позаурочний час, дитячими, молодіжними організаціями, творчими дитячими та молодіжними об'єднаннями за місцем проживання.

Метою позашкільної освіти є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей і учнівської молоді у вільний від навчання час. Організація позашкільної діяльності дітей та учнівської молоді є одним з результатів підвищення якості надання освітніх послуг молодим громадянам України. Реалізація успішної системи позашкільної освіти можлива лише за умов реалізації наступних завдань: формування суспільно-громадського досвіду особистості; розвитку, стимулювання та реалізації її духовного і творчого потенціалу; створення системи пошуку, розвитку і підтримки юних талантів і обдаровань для формування національної свідомості засобами еколого-натуралістичного виховання; залучення до особистісно значущих соціокультурних цінностей, потреба у яких не забезпечується системою базової освіти; задоволення її потреб у професійному самовизначенні; забезпечення соціально-педагогічного захисту неповнолітніх та організації їх дозвілля;

Поряд із завданнями нами були встановлені принципи позашкільної освіти, головними з них є:

- Гуманізація, що визначає пріоритети завдань творчої самореалізації особистості, її виховання, створення умов для вияву обдарованості і талантів дітей.

- Єдність загальнолюдських і національних цінностей, що забезпечує у змісті навчально-виховного процесу органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурою народів світу; розвиток культури всіх національних меншин, що проживають на території України.

- Демократизація, що передбачає автономію (самостійність) позашкільних закладів освіти різних типів та форм власності, інших центрів позашкільної освіти у вирішенні основних питань змісту їх діяльності.

- Науковість і системність, що полягає в забезпеченні оптимальних умов для розширення і послаблення засобами освіти вагомих для кожної особистості, що навчається, об'єктивних законів, обґрунтованих понять і способів практичних дій в їх майбутній трудовій діяльності.

- Багатоукладність та варіативність, що передбачає можливість широкого вибору змісту, форми і засобів освіти та виховання у вільний від навчання час.

- Добровільність та доступність, що передбачає право вибору та доступність у забезпеченні потреб абсолютності у творчій самореалізації, духовному самовдосконаленні здобуті додаткових знань, умінь та навичок.

- Самостійність і активність особистості, що полягає у забезпеченні атмосфери, яка сприяє виявленню, розвитку та реалізації учнями пізнавальної самостійності, творчої активності тощо [3].

Висновки. Політичні, соціальні й економічні перетворення в Україні зумовлюють важливість більш ефективної організації освітнього простору у закладах позашкільної освіти. Сучасний стан педагогічної науки вимагає розглядати цей процес не лише в контексті гуманізації освіти, виховання та розвитку творчої особистості, її соціалізації, а й перегляду теоретико-методологічних основ позашкільної освіти, розроблення й практичного впровадження новітніх освітніх і розвивальних технологій.

Список використаних джерел:

1. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу // Шкільний світ. – 2003. – № 22-24 (198-200). – С. 2.
2. Концепція позашкільної освіти й виховання // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1996. – № 7. – С. 22-32.
3. Закон України про позашкільну освіту // Освіта України: Нормат.-прав. док. – К.: Міленіум, 2001. – С. 229-250.

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Тарасенко Вікторія Миколаївна

здобувач вищої освіти педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Науковий керівник: Абросімов Євгеній Олександрович

викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

З перших днів власного життя людина завжди прагне до знань і, звичайно ж, передавати власні пізнання майбутньому поколінню. Дана справа стала значущою спеціальністю - вчитель. Лише людина із завзятістю, сильною витримкою, а також любов'ю до знань можуть назвати себе таким гідним званням. Дана професія одна з найбільш найдавніших, оскільки, кожен з батьків вважається вчителем, тому що він виховує свою дитину, вселяє в неї бажання до знань і дослідження життя. Однак професія педагога, що функціонує у кожному навчальному закладі, скоріш за все, є значно складнішою, тому що ця людина має за мету навчати незнайомих для нього дітей з різними здібностями і характерами. На мою думку, вчитель повинен мати до кожного з них особливий підхід і метод навчання, він повинен вміти приділяти увагу в рівній мірі і окремо до кожного.

Звісно ж, з періодом, технічними приладами, розвитком людини, з впровадженням новітніх програм у школах, таких як, наприклад, Нова українська школа, яка розпочалась з 2017-2018 навчального року, вимоги до вчителів збільшуються. Мирозглянули питання, яке є дуже актуальним на сьогоднішній день «Яким повинен бути сучасний учитель в Новій українській школі?».

Сучасний вчитель, зобов'язаний поєднувати в собі як сучасні методи навчання, так і прості людські якості, які були і є дуже цінними, це такі як: любов до оточуючих, терпіння і чуйність. В першу чергу, сучасний учитель повинен безпосередньо бути зразком для своїх учнів. Отже, на мою думку, такого роду вчитель завоює увагу навіть самого негідного учня одним своїм прикладом. У даного учня, який матиме перед собою хороший приклад для наслідування, з'явиться бажання змінюватися в кращу сторону та прагнути до знань. І тим самим вчитель сам собі полегшить роботу, тому що будь-який учень із задоволенням буде слідувати за зразковим учителем. І тим самим вчитель сам собі полегшить роботу, адже будь-який учень із великим захопленням буде стежити за зразковим учителем. Також важливою якістю для сучасного учителя, є любов до дітей. У сьогоднішній час багато випускників йде в педагоги, аби будь-де вивчитися і отримати диплом, не відчуваючи при цьому ніякого зацікавлення до своєї майбутньої професії. Такі педагоги мало чого можуть навчити, тому що їх цікавитиме лише заробітна плата та виконанні програми, ну а навчання учнів нових знань та їх успішність, будуть для вчителя на другому плані. На мою думку, що люди повинні обирати професію педагога від справжньої любові до дітей, прагнення і бажання вчити їх і покращувати своєю роботою цей світ. Ну і звісно ж, сучасний вчитель в Новій українській школі, з новими сучасними технологіями повинен вдало володіти технікою.

Рівень освіти нового покоління ставить нові цілі для початкової ланки. У початковій школі дітей слід вчити не тільки, читати, рахувати і писати, чому зараз вчать з великим успіхом. Дві групи нових навичок, повинні прищепити учням.

По-перше, мова йде про універсальну навчальну діяльність, яка являє собою здатність до навчання: навички вирішення творчих проблем і здатність досліджувати, аналізувати та

інтерпретувати інформацію.

По-друге, мова йде про виховання у дітей мотивації до навчання, особистісного розвитку, самопізнання.

Таким чином, починаючи з початкової школи, діти повинні оволодіти елементами логічних дій (порівняння, класифікації, узагальнення, аналіз і так далі.). Тому одним з найважливіших завдань, на сьогоднішній день, що стоять перед педагогом початкових класів є розробка логіки незалежного мислення, яка дозволила б дітям робити висновки, представляти докази, логічно взаємопов'язані твердження, обґрунтувати свої судження і, нарешті, придбати знання.

Саме, в початкових класах, найбільш підходящий період для розвитку творчості, логічного мислення, але ми вважаємо, що процес встановлення основ логічного мислення слід застосовувати раніше шляхом вибору конкретних завдань.

Відмінні риси практичного методу в розвитку творчої людини та логічного мислення:

- виконання різних реальних дій, що становлять основу психічної діяльності;
- регулярне введення дидактичного матеріалу;
- Походження ідей, що виникають в результаті конкретних дій з використаним дидактичним матеріалом;
- масове впровадження сформованих ідей і дій, що вивчаються в повсякденному житті, грі, роботі, тобто в різних видах діяльності.

О. В. Алексеева повідомляє, що: «у формуванні логічного мислення гра виступає самостійним методом навчання. Але це також можна віднести до групи практичних методів, що враховують особливу цінність різних версій ігор для управління різними практичними діями, такими як складання цілих частин, рядів чисел, розбиття, комбінацій і додавання, класифікація, поєднання, порівняння і так далі [1].

Перш за все, регулярно використовуємо дидактичні ігри. Через завдання розвитку, з формою гри (мета гри), діями і законами гри, дитина мимоволі набуває особливого пізнавального змісту. Всі види дидактичних ігор (тематичні, друковані, словесні) розглядаються як ефективний засіб і метод генерації логічного мислення.

Дитина набуває знання у формі методів дії і відповідних ідей, перш за все поза грою, і сприятливі обставини формуються виключно для їх уточнення, підкріплення і систематизації (в ігрових варіантах тип сюжетно-дидактичного, дидактичного та інших).

А. Г. Маклаков підкреслює, що «способи візуальної і словесної гри в розвитку логічного мислення супроводжуються практичними прийомами та іграми. У роботі використовуються прийоми, пов'язані з візуальними, словесними і практичними прийомами і використовуються в тісній єдності один з одним» [3]:

Демонстрація методу впливу в синтезі з поясненням або еталоном вчителя. Це основний метод навчання, він явно ефективний за своєю природою. Проводиться із залученням різних дидактичних засобів, дає можливість навчати дітей навичкам. Дотримуються такі умови:

- чіткість, фрагментарність опису способу дії;
- вплив узгодженості з усними поясненнями;
- достовірність, стислість і ясність мови, візуалізація з супутником;
- стимуляція дитячого сприйняття, думки і мови.

Вивчення літератури свідчить про те, що завжди існує велика різноманітність методик і вправ, спрямованих на формування логічного мислення в молодшому шкільному віці.

Кожного року зростає все більша і більша кількість шкіл, де кожен кабінет має сучасне обладнання, таке як: інтерактивні дошки, комп'ютери, проектори. Більшість учнів уміють користуватися ними, але іноді буває таке, що самі вчителі не вміють поводитися з такою технікою, але їм потрібно засвоїти те, що сучасним учням більш цікавіше на уроках,

де використовуються технічні приладдя. Та й цього вимагає наш нинішній час, де комп'ютеризація набирає стрімких обертів.

Не мало важливими для сучасного вчителя в НУШ є такі ознаки:

- Вчитель-новатор, це вчитель, котрий вміє створювати розвиваюче освітнє середовище і який успішно поєднує традиційні і новітні методики, прийоми і технології в своєму навчання.

- Громадянин своєї держави, це вчитель, котрий володіє знаннями про права і свободи людини, а також спроможний до продуктивної командної роботи, вміє уникати конфліктів, досягнувши компромісів.

- Володіння загальнокультурними компетентностями – тобто, вчитель розуміється на творах мистецтва, вміє формувати власні мистецькі інтереси, самостійно викладає ідеї.

- Психолог, вчитель, який знає цінність фізичного, психічного і морального здоров'я учнів.

- Компетентність в мовній комунікації – це коли педагог вміло знається на нормах і типах педагогічної комунікації, вміє вислухати, обстоювати власну точку зору, здатність досягати педагогічних здобутків за допомогою продуктивної комунікативної взаємодії.

- Підприємництво. Вчитель повинен вміти втілювати в життя нові ідеї та ініціативи для підвищення власного соціального статусу та добробуту та розвитку держави і суспільства в ній.

Сучасний педагог мусить вміти користуватися незмірним джерелом енергії, ідей та новими бажаннями, бо людина ніколи не повинна зупинятися на досягнутих вершинах. Вона повинна постійно самовдосконалюватися та покращуватися, відшукувати нові методи навчання і подачу інформації. Такий учитель, безперечно буде цікавий для учнів, тому що сталі методи навчання дуже часто надокучають і в учнів може втрачатись зацікавлення до предмету. Якщо вчитель не боїтиметься розвиватися і змінювати спосіб подачі інформації, то і учні зможуть почати мислити «по новому», не ординарно, що з часом є дуже цінним в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Алексеева О.В. Логічна підготовка молодших школярів при навчанні математики / О. В. Алексеева. М., 2010. 20 С.
2. Бабанський Ю.К. Рациональна організація навчальної діяльності / Ю. К. Бабанський. М.: Знання, 2011. 96 с.
3. Державний стандарт початкової освіти (2018р.) . Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87// Початкове навчання та виховання. – 2018. - № 28 -29. – С. 41-45.
4. Маклаков А.Г. Загальна психологія: навч. для студентів вузів / А.Г. Маклаков . К. : Педагогіка, 2010. 583 с.
5. Наказ МОН України від 23 березня 2018 р. №283 « Про затвердження методичних рекомендацій щодо освітнього простору НУШ »// Початкове навчання та виховання. – 2018. - №4-5.

ЧИ МОЖУТЬ НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАМІНИТИ ВЧИТЕЛЯ?

Корсун Ольга Олегівна

здобувач вищої освіти факультету управління,
адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Науковий керівник: Дмитрієва Марина Вікторівна

викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання освіти, педагогіки та науки, тому що від цих факторів залежить ступінь розвитку держави й усього людства. Майже кожний з нас ходив до дитячого садка, школи, університету, де взаємодіяли з педагогами.

Не кожен усвідомлює роль педагогіки та педагога у сучасному світі, але вона дуже велика.

Слід зазначити, що тему педагогіки розглядали як українські так і зарубіжні науковці. Згодом змінювався підхід до навчання. Сучасна педагогіка дещо відрізняється від минулої радянської. Більшість книг написаних в той час вже застаріли, хоча основне залишилося незмінним. Така наука як педагогіка не стоїть на місці, вона розвивається щороку, тому багато авторів педагогічних книг, наукових посібників щороку оновлюють їх. Найвідоміші люди які зробили великий внесок у педагогіку – це Сухомлинський В.А., Ушинський К.Д., Виготський Л.С., Макаренко А.С., Коменський Я.А., Джон Локк, Фіцула М.М. Зараз багато сучасних, але ще маловідомих авторів, які тему педагогіки роз'яснюють простіше і цікавіше, наприклад: Пітер Грей, Ніна Джексон, Євген Крашенинников.

Метою є визначити значимість педагога в сучасному світі. З'ясувати, чи не замінять новітні технології вчителя.

Щоб зрозуміти роль педагогіки і педагога у житті людства, спочатку треба з'ясувати що означають ці терміни.

Педагогіка виникла з появою людини. Вперше вона з'явилась у Стародавній Греції, але тоді педагогів називали рабами, завданням яких було супроводжувати дитину свого володаря до школи, доглядати за нею, прислуговувати та навчати. З часом термін "педагогіка" утвердився як наука про навчання, виховання й освіту не лише дітей, а й людини взагалі.[5] Педагогіка пройшла декілька стадій розвитку: народна, духовна, світська і дійшла до нашого покоління – сучасної педагогіки. М. Фіцула у своєму посібнику дає наступне визначення: «Педагогіка — сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості.» Головним її предметом є виховна діяльність, яка здійснюється в закладах освіти людьми, уповноваженими на це суспільством [6] тобто педагогами. За українським педагогічним словником А. Гончаренка "Педагог — особа, фахом якої є навчання й виховання або науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки" [2].

Але чи потрібен педагог у сучасному світі? Вчителі, можливо, є найважливішими членами нашого суспільства. Вони дають дітям мету, надихають і підштовхують на прагнення процвітати та домагатися успіху в житті.

У ХХІ столітті кожен може навчатися самостійно, для цього є багато засобів. Наприклад Інтернет, який насичений безліччю доступним в будь-який час матеріалом. Але

дитині, яка тільки пізнає світ, яка ще не вміє читати, писати, тим більше аналізувати, вибирати потрібну й ігнорувати непотрібну інформацію буде дуже складно. Їй потрібна допомога, а саме вчитель, наставник. Діти несуть те, чого їх навчають в ранньому віці, все життя. Вони будуть використовувати все, чому навчилися, впливаючи на суспільство.

Зараз більшість дорослих людей можуть легко знайти відповідь на будь-яке питання, навчитися чомусь новому самостійно за допомогою Інтернету. Але звідки у них вміння шукати, аналізувати, запам'ятовувати? Зі школи, університету, де цьому сприяли вчителі. Педагогічний процес важливий у житті кожної людини. І.В. Зайченко у своєму навчальному посібнику "Педагогіка" педагогічним процесом називає динамічну взаємодію вихователів і учнів, спрямовану на досягнення заданої мети. Іншими словами, педагогічний процес — це процес, в якому соціальний досвід перероблюється в якості особистості." [3]

На думку американського підприємця й одного з творців найбільшої компанії Microsoft Білла Гейтса: "Технології – всього лише інструмент. Коли справа стосується того, щоб спонукати дітей працювати разом і мотивувати їх, вчитель грає найважливішу роль" [1]. Не можна з цим не погодитися. Всі, хто мають справу з особистістю, мотивацією, критичним мисленням – не можуть бути заміненим комп'ютерами повністю. Якщо ми хочемо жити серед людей, ми повинні пам'ятати про те, що людину утворює людина. Для становлення особистості, для розвитку у соціуму людям потрібно спілкування з живими людьми. По-перше, таким чином краще сприймається матеріал, адже характер, особистість і харизма учителя також впливає на освітній процес. По-друге, вчитель – це додатковий контроль, постійна підтримка і мотивація.

Звідси можна зробити висновок, що педагога не можна повністю замінити комп'ютером. Нові технології поступово захоплюють світ, але важливо навчитися їх правильно використовувати. Процес викладання і навчання насправді є результатом людських відносин, що виходять за рамки просто пізнавального процесу.

Вчителя безумовно впливають і, навіть, змінюють життя своїх учнів. Вони роблять величезний внесок у майбутнє країни, та й усього світу. Тому вони важливі у нашому суспільстві, на них великий обов'язок перед усіма.

Список використаних джерел:

1. Білл Гейтс [Електронний ресурс] // ЦИТАТЫ.РУС – Режим доступу до ресурсу: <https://xn--80ar4abq8a.xn--p1acf/people/id/1789>. (дата звернення: 13.02.2021)
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: "Либідь", 1997. – 374 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. - Київ, "Освіта України", "КНТ", 2008. - 528 с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії / Г.М.Мешко. – Київ: "Академвидав", 2010. – 200с.
5. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – Київ: "Знання", 2008. – 416 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Київ: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.

СЕКЦІЯ ІІ. ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА, ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПЕДАГОГІКИ

ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Котелянець Наталка Валеріївна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри методик дошкільної та початкової освіти
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, Україна*

Сучасне суспільство потребує активної особистості, здатної до пізнавально-діяльній самореалізації, до прояву дослідницької активності й творчості в розв'язанні життєво важливих проблем. Першооснови такої особистості необхідно закласти вже в дошкільному дитинстві.

Дошкільна освіта покликана забезпечити саморозвиток і самореалізацію дитини, сприяти розвитку дослідницької активності та ініціативи дошкільника (Н.Поддяков, О.Поддяков, О.Дибіна, О.Князева). Науковий пошук ефективних засобів розвитку дослідницької активності дошкільників - представляє актуальну проблему, що вимагає теоретичного та практичного розв'язання.

Окремі аспекти дитячого експериментування отримали відображення в роботах Н. Поддякова, О. Поддякова, О. Дибіної, І. Куліковської, Н. Совгир, О. Савенкова, О. Афанасьєвої. Досліджено своєрідність та види дитячого експериментування (Н. Поддяков), особливості варіативного пошуку дошкільників в умовах оперування міогофакторними об'єктами (О. Поддяков), розглянуті можливості організації експериментування в ЗДО (О. Дибіна, Л. Прохорова, І. Куліковська, Н. Совгир).

Разом з цим, до теперішнього часу не склалася цілісна концепція розвитку дослідницької активності старших дошкільників в експериментуванні. Це підтверджується аналізом практики, який показує, що далеко не завжди в дитячому експериментуванні спостерігається наростання дослідницької активності й прагнення дитини переходити до вирішення більш складних, цікавих завдань. Нерідко, незважаючи на наявність в закладах дошкільної освіти «зон експериментування», дитяче експериментування носить формальний, ситуативний характер. Не отримала достатнього відображення значуща проблема взаємодії дитячого садка і сім'ї в розвитку експериментування і дослідницької активності на ступені старшого дошкільного віку. Все це свідчить про те, що питання ефективного використання експериментування як педагогічного засобу розвитку дослідницької активності старших дошкільників до теперішнього часу не вирішені в повній мірі.

Дослідницька активність сприяє становленню суб'єктної позиції дошкільника в пізнанні навколишнього світу, тим самим забезпечує готовність до школи. Слід підкреслити, що саме в старшому дошкільному віці створюються важливі передумови для цілеспрямованого розвитку дослідницької активності дітей:

Дослідницька активність проявляється в різних формах діяльності та поведінки

людини (пошукова діяльність, спостереження, експериментування, постановка питань тощо). Найбільш яскраво вона проявляється в експериментуванні як діяльності, спрямованої на самостійне пізнання й дослідження об'єктів навколишнього світу, отримання нової, значущої для суб'єкта інформації.

Н.Поддьяков під експериментуванням розуміє спосіб матеріального або розумового впливу людини на реальний об'єкт з метою його дослідження, пізнання властивостей, зав'язків [6]. Особливу увагу автор звертає на той факт, що в процесі експериментування суб'єкт набуває можливості управляти досліджуваними явищами.

О.Поддьяков експериментуванням позначає вид пізнавальної діяльності з перетворення об'єктів з метою виявлення їх прихованих істотних зав'язків і залежностей [5].

В. Кудрявцев дає наступне визначення: «експериментування - це особливий спосіб духовно-практичного опанування дійсності, спрямований на створення таких умов, в яких предмети найбільш повно виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність. Відстеження і аналіз особливостей «поведінки» предметів в цих умовах складають завдання експериментальної діяльності» [2, с. 64].

Таким чином, експериментування - це діяльність, спрямована на вивчення і перетворення навколишньої дійсності, в результаті чого суб'єкт пізнає властивості і зв'язки об'єктів, які не доступні для пізнання при безпосередньому сприйнятті.

Проблема дитячого експериментування і його роль в розвитку дошкільників має певну історію у вітчизняній та зарубіжній педагогіці (Н. Поддьяков, Л.Парамонова, Г. Уродовських, Н.Веракса, І.Фрейдкін, Ж. Піаже, А. Деметроу, Дж. Флейвелл).

Ще К.Ушинський звертав увагу на значення експериментування для розвитку розумових здібностей дітей, вважаючи, що використання нескладних експериментів дає дітям можливість досліджувати властивості й ознаки навколишніх об'єктів, що сприяє розвитку вміння самостійно думати й висловлювати свої думки.

Питання дитячого експериментування отримали відображення в дослідженнях, присвячених орієнтовно-дослідницькій (пошуковій) діяльності дітей. У психології накопичено певний досвід вивчення й формування цього виду діяльності дошкільників (П.Гальперін, О.Запорожець, Л.Венгер, М. Лісіна, Л.Обухова, Н.Поддьяков, Н.Тализіна). У роботах авторів пошукова діяльність розглядається як засіб формування активної, творчої особистості, здатної виявляти ініціативу й творчу самостійність, як спосіб активізації пізнавальної діяльності. Слід зазначити, що в орієнтовно-дослідницькій діяльності діти не засвоюють знання в готовому вигляді, а в процесі пошуків і роздумів приходять до самостійних відкриттів.

Характеризуючи пошукову діяльність, В.Оконь, М. Скаткін, І.Лернер виділяють її ознаки: наявність пошуку, руху думки в розв'язанні задачі; і її структуру: постановка й усвідомлення проблеми, побудова припущення, обдумування способів перевірки, проведення дослідів, фіксація фактів, їх порівняння, класифікація, доказ і формулювання висновків [3].

Головна роль у розвитку пошукової діяльності належить педагогу, який створює проблемні ситуації, які стимулюють дошкільників до самостійного набуття знань, необхідних для розв'язання задачі.

Аналіз досліджень показує, що до старшого дошкільного віку розширюються можливості дітей в розумовому, емоційному, фізичному планах. Цей віковий період життя дуже важливий для розвитку пізнавальної потреби дітей, яка виражається в формі активної пошукової, дослідницької діяльності, спрямованої на «відкриття» нового, невідомого. Вона не просто маніпулює предметами, а шляхом експериментування здійснює перенесення і включення властивостей відомих предметів в контекст нових ситуацій, пізнає об'єкт в ході практичної діяльності з ним. У дітей формуються складні форми міркувань, вони

починають відчувати протиріччя в своїх судженнях і на основі розв'язання задач шляхом експериментування роблять правильні узагальнення.

У процесі експериментування у дітей формуються вміння вивчати об'єкти, послідовно виділяючи в них закладені зв'язки і відносини. Важлива особливість цієї дитячої діяльності полягає в тому, що дитина сама шукає й створює проблемні ситуації. Дитяче експериментування носить креативний характер і стимулює формування креативної спрямованості особистості дитини.

Н.Поддьяков описує два основних види пошукової діяльності дошкільників:

1) Діяльність, в якій активність йде від самої дитини, яка виявляє себе як суб'єкт діяльності, що ставить цілі й шукає шляхи і способи їх досягнення.

2) Діяльність, організована дорослим, який навчає дитину алгоритму дій в проблемній ситуації. Всі дії відбуваються без проб і помилок, дитина отримує результати, заплановані дорослим, відсутній самостійний пошук нових рішень [6].

На думку багатьох дослідників, саме в діяльності експериментування дитина виступає як своєрідний дослідник, самостійно впливає різними способами на навколишні предмети і явища з метою більш повного їх пізнання й освоєння.

Дитяче експериментування - це активно-перетворююча діяльність дітей, що істотно змінює досліджувані об'єкти. Ця діяльність не задана дорослим заздалегідь у вигляді тієї чи іншої схеми, а будується самою дитиною в міру отримання нових відомостей про об'єкт.

Дитяче експериментування важливе як для розвитку пізнавальних процесів і розумових операцій, так і для формування самостійності, визначення мети, здатності перетворювати предмети і явища для досягнення певного результату. Процес самостійного дослідження нових об'єктів захоплює дошкільників особливо сильно, коли вони можуть не тільки оглянути й обмацати ці об'єкти, а й перетворити, змінити їх з метою пізнання внутрішніх зав'язків і відносин.

Для дитячого експериментування характерна надзвичайна гнучкість, вона проявляється, коли в процесі діяльності дитина отримує несподівані результати і внаслідок цього змінює напрямок діяльності. У міру отримання нових відомостей про об'єкт дитина може ставити перед собою нові, більш складні цілі і намагатися реалізувати їх. Так відбувається ускладнення й розвиток дій цілеутворення.

У дитячому експериментуванні найбільш потужно проявляється власна активність дітей, яка веде до розвитку самостійності й творчості. Ситуація експериментування має значні можливості для спілкування з однолітками і з дорослими. При цьому дитина може виступати в ролі рівноправного партнера діяльності.

Важливу роль у розвитку дослідницької активності відіграють проби і помилки, які є обов'язковим і важливим компонентом дитячого експериментування. Наявність їх пояснюється тим, що для досягнення поставленої мети дитина намагається випробувати старі способи дій, комбінує й перебудовує їх в разі невдачі. Необхідність знаходження нових способів вирішення завдання веде до розгортання пошукової діяльності, прояву дослідницької активності. В процесі експериментування дошкільники долають страх здійснення помилки, що розвиває сміливість мислення. Таким чином, діяльність експериментування несе в собі моменти саморозвитку дитини. Перетворення об'єкта виявляють нові його властивості, а нові знання про них дозволяють здійснювати нові, більш складні перетворення.

У процесі експериментування діти опановують дії з вимірювання, перетворення різних матеріалів і речовин, знайомляться з приладами.

О. Поддьяков підкреслює, що для успішного розвитку експериментування необхідні певні умови:

1) Особливості пропонованих об'єктів, які є засобом взаємодії дорослого і дитини.

2) Організація діяльності дітей (індивідуальна або спільна). Спільне

експериментування дітей може стимулювати використання ними більш досконалих стратегій і розуміння багатофакторних залежностей [5, С.56-59].

Таким чином, в експериментуванні створюються умови для прояву ініціативи, самостійності та творчості. Різні види експериментування з навколишніми об'єктами відкривають можливості для розвитку дитячої дослідницької активності. Експериментування є засобом, який допомагає дитині самостійно опанувати певну дослідницьку діяльність. Саме в експериментуванні відпрацьовуються механізми дослідницької активності.

Для розвитку дослідницької активності старших дошкільників в експериментуванні необхідно створювати ситуації, які спонукають дітей до самостійного пошуку проблемних об'єктів, вирішення завдань, отримання нових уявлень і, можливо, конструювати нові об'єкти. Це виявляє проблему створення предметно-розвивального середовища, яке дозволяє дитині отримувати самостійний досвід різноманітного експериментування.

Розвиваюче середовище дає дошкільнику можливість практично діяти з об'єктами і за допомогою своїх дій отримувати знання про об'єкти. У спеціально створеному середовищі дитина отримує можливість діяти самостійно і можливість спілкуватися з іншими людьми (дорослими і однолітками).

Освітній процес розвитку дослідницької активності старших дошкільників в експериментуванні необхідно побудувати на взаємодії особистісно-орієнтованого характеру. Вона розкриває гуманістичний погляд на дитину, допомагає дошкільнику проявити здібності, адаптуватися в сучасному динамічному суспільстві. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує і підтримує процеси самопізнання, самореалізації особистості дитини, розвиває її неповторну індивідуальність, суб'єктні якості, допомагає їй «творити себе» як вільну, розвинену, освічену, відповідальну людину. Дитина отримує можливість розвиватися відповідним темпом, в залежності від здібностей і потреб, стаючи при цьому суб'єктом освітнього процесу. Даний підхід заснований на наступних принципах: самоактуалізації, індивідуалізації, суб'єктності, вибору, творчості і успіху, довіри і підтримки. Технологічний арсенал особистісно орієнтованого підходу становлять методи і прийоми, які відповідають наступним вимогам: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини, створення необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й способів навчання.

Однією з головних відмінних рис педагога, що реалізує особистісно-орієнтований підхід, є наявність прагнення розуміти й приймати дитину такою, якою вона є, знати й враховувати її вікові та індивідуальні особливості в здійсненні педагогічного процесу, навчати, спираючись на сильні сторони кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. №4. С. 5-14.
2. Кудрявцев В.Г. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. *Дошкольное воспитание*. 1995. №9-10. с.52-59, с. 62-70.
3. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика. // Народное образование. 1990. №12. с. 74-83.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
5. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. М.: Российское психологическое общество, 1998. 85 с.
6. Поддьяков Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, 1998. 28 с.
7. Фрейдкин И.С. Ознакомление дошкольников с движением предметов. Автореф. дис.... канд. псих. наук. М., 1972. 18 с.

МОВНА ТА КОНТЕКСТУАЛЬНА ЗДОГАДКИ ЯК ВАЖЛИВІ ПРИЙОМИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НЕЗНАЙОМОЇ ЛЕКСИКИ

Мартиненко Валентина Олександрівна

канд. пед. наук, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Формування в учнів здатності до прогнозування в останні десятиріччя привертає увагу фахівців у галузі психології, психолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки та інших наук. Прогностична діяльність відіграє значну роль у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема, у процесі читання.

Механізм імовірного прогнозування, як важливий психологічний компонент процесу читання, проявляється на лінгвістичному/вербальному і смисловому рівнях. Його розвиток тісно пов'язаний з володінням читачем системою мови.

Вербальний і смисловий види прогнозування сприяють глибшому проникненню школярів у змістову тканину тексту, полегшують процеси його сприймання, аналізу, розуміння й інтерпретації (О. Богданова, І.Зимня, Л. Мошинська, К.Сєдова, С. Уланович, Р.Фрумкіна, Н. Чепелева).

Розкриємо детальніше сутнісні характеристики вербального прогнозу. Вербальне імовірне прогнозування безпосередньо пов'язане з *мовною та контекстуальною здогадкою*. Варто зазначити, що фаховій літературі немає узгодженої думки щодо трактування суті цих видів здогадки. Почасти вони вживаються як синонімічні поняття, або ж контекстуальна здогадка розглядається у структурі мовної. На нашу думку, в аспекті читацької діяльності молодших школярів їх варто розрізняти. Ми поділяємо позицію тих дослідників, які визначають мовну здогадку як розуміння слів, мовленнєвих структур на основі застосування знань у галузі словотвору і сполучуваності слів. [1, с.92]. Під час цього виду прогнозу читачі спираються на здогадку/передбачення у межах слова (його форми, словотвірної моделі), стійких словосполучень, висловів; на лексико-граматичні ознаки сполучуваності слів (рід, число, відмінок), чи структуру речення за його початком. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть іти услід за щойно сприйнятим [2].

Контекстуальна здогадка забезпечує розкриття учнями значень незнайомих слів через контекст - конкретний мовленнєвий матеріал, вербальне оточення слова, яке сприяє однозначному розумінню його семантики. Цей вид здогадки ґрунтується не лише на аналізі граматичної структури, у якій знаходиться та чи інші лексична одиниця, але й на семантичному аналізі всього смислового блоку, у який вона входить.

Залежно від того, у яких межах лежать контекстуальні ознаки, виділяються такі види контексту: на рівні речення (чи його частини), на рівні абзацу, на рівні всього тексту (М. Абрамова, Н. Большакова, О. Низькошапкіна та ін..).

Встановлення семантики незнайомого слова через контекст вимагає від учня певних логічних операцій, уміння розмірковувати, робити висновки та ін. Передбаченню сприяє і такий важливий чинник, як мовленнєвий досвід дитини: чим він багатший, тим більш точним є прогнозування; повнішим і глибшим стає розуміння змісту.

Розвиток прийомів мовної та контекстуальної здогадки, уваги дітей до незнайомих слів, як показує шкільна практика, набуває особливої актуальності в початковій школі. Адже практично кожний текст, з яким взаємодіють школярі, містить певний відсоток незнайомої лексики. Окремо варто наголосити на тому, що істотне зниження інтересу учнів до книжки, до читання, обмежений словниковий запас спричинили ситуації, коли багатьом

дітям виявляються незрозумілими у тексті слова з числа нейтральної, частотної, загальноживаної лексики. Словникова робота на уроці із з'ясування значень слів, яка зазвичай передусє безпосередньому сприйманню змісту творів, не завжди вичерпує той масив лексики, яка виявиться незнайомою для того чи іншого учня під час читання. Це важко спрогнозувати. Слова у тексті, за винятком стійких висловів, щоразу вживаються у нових поєднаннях і від цього змінюється їх значення. Під час читання дитина, спираючись на індивідуальний словниковий запас, обмежені фонові знання, життєвий досвід, дуже часто, не замислюючись, переводить знайомі їй слова, словосполучення у звичні для неї номінативні значення, що призводить до неправильного розуміння. Особливо це стосується текстів, де досить широко використовується синонімія, алегорії, порівняння, метафори і т. ін.

Формуванню прийомів мовної та контекстуальної здогадок сприятиме цілеспрямоване виконання учнями вправ і завдань не контекстного і контекстного характеру, які досить широко представлені у методичній літературі. Серед них: різноманітні вправи на словотвір; розвиток в учнів умінь встановлювати лексикограматичні, смислові зв'язки незнайомого слова в реченні; збагачення словникового запасу: робота з багатозначними словами, епітетами, порівняннями, синонімами, антонімами; виконання завдань на семантичний аналіз смислового блоку, у який входить незнайоме слово, і в якому потрібно розпізнати його лексичне значення; робота із словниками з метою перевірки правильності розуміння слова, словосполучення, вислову у контексті та ін.. Особливе значення у цьому сенсі мають завдання прогностичного характеру з опорою на позатекстові елементи (заголовки, ключові слова, ілюстрації), а також ілюстративно-довідковий апарат дитячої книжки (написи на обкладинці, титульному аркуші, анотація, зміст(перелік творів), а також опора на індивідуально-особистий життєвий, читацький досвід молодших школярів, їх фонові знання.

Список використаних джерел:

1. Мочалова Л. Н. Особенности формирования механизма вероятностного прогнозирования текста у детей 9-8 лет с недоразвитием речи: сб.науч.трудов. Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). № 4, 2016. С. 92-95.
2. Богданова Е. С. Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста, Учёные записки ЗабГУ, № 6, 2017. С.134-139.

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Кулікова Світлана Вікторівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичного мистецтва та методики музичного виховання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький), Україна

Стреленко Уляна Вікторівна

музичний керівник

заклад дошкільної освіти № 19 «Світлячок», (м. Сміла, Черкаська обл.), Україна

Умовою успішного самовираження і самореалізації особистості дитини є здатність до творчості як процесу, що має певну специфіку і приводить до створення нового. У царині музичної діяльності творчість є вищим показником оволодіння музичним мистецтвом і відрізняється яскраво вираженим особистісним змістом, проявляється в умінні відтворювати, інтерпретувати і переживати музику.

У наш час важливою системною зміною в модернізації системи дошкільної освіти є оновлення змісту освітнього процесу, орієнтоване на особистість, здатну під керівництвом дорослого накопичувати і реалізовувати досвід пізнання, діяльності, творчості, досягнення своїх можливостей і самопізнання, розвитку вміння використовувати отримані знання у практичній діяльності. У зв'язку з цим освітня галузь «Художньо-естетичний розвиток» визначає завдання на реалізацію самостійної творчої діяльності дітей (образотворчої, конструктивно-моделюючої, музичної та ін.) [1].

Зміст зазначеної освітньої галузі може реалізовуватися в музичній діяльності (сприйняття і розуміння сенсу музичних творів, спів, музично-ритмічні рухи, ігри на дитячих музичних інструментах) [1].

Розвиток музичної творчості дошкільнят можна здійснювати через інтеграцію художніх видів діяльності. Для цього використовуються творчі методи, здійснюється органічне злиття і одномоментний вплив на зорові, слухові, тактильні органи сприйняття, що забезпечує більш глибоке занурення дитини в світ кольору, звуку і т. д.

Активним засобом розвитку музичної творчості є творчі завдання, за якими легко «розшифровується» мислення дитини при створенні уявлень про художній образ, про зміст яких вона розповідає сама (або за допомогою навідних запитань педагога).

Систему взаємопов'язаних творчих завдань, що відображають послідовність етапів розвитку творчих проявів дітей дошкільного віку, розробила Н. О. Ветлугіна.

У своєму дослідно-пошуковому дослідженні ми використовували творчі завдання, що дозволяють дитині перейти від репродуктивної до творчої діяльності, до активної участі в сфері емоційного сприйняття музики і творів образотворчого мистецтва. При розробці прийому творчих завдань увага зверталася на систематизацію відібраного для занять музичного та образотворчого матеріалу за ознакою його пізнавальності і емоційної насиченості, доступності змісту, формі залучення дітей у самостійну творчу діяльність.

При проведенні музичних занять у закладі дошкільної освіти № 19 «Світлячок» м. Сміли Черкаської області ми враховували такі вимоги: відповідність тематики завданням певного етапу роботи; включення різних пошукових ситуацій, спрямованих на розвиток у дітей творчої уяви, фантазії; застосування прийомів, стимулюючих музично-творчі здібності дитини, засновані на забезпеченні більш глибокого проникнення в музичний твір,

твір образотворчого мистецтва, в його образ; створення умов для прояву емоційного впливу на дитину, особистого переживання художнього образу.

Ми вважали за доцільне використовувати прийом «Кольорове моделювання музики» (Н. Терентьєва [3]), спрямований на передачу уявлень про художній образ засобами образотворчого мистецтва. Даний прийом розвиває у дітей художньо-творчу уяву через самостійне моделювання динамічного музичного образу, узагальненість і передбачає кілька варіантів завдань:

а) скласти кольорову композицію, яка відобразить емоційно-семантичний зміст музичного твору, використовуючи для цього відповідні музичні засоби виразності образотворчого мистецтва; стати чарівником і за допомогою фарб намалювати музику;

б) передати в колірному рішенні, характері і темпі музики динаміку зовнішнього світу – різнокольоровий струмочок, сумний дощик і т. д.;

в) передати зміни у темпоритмі музики: «піднімаємося в гору – біжимо по схилу гори»;

г) підбір живописних полотен, відповідних музичному твору (наприклад: «Які репродукції за настроєм співзвучні музичним композиціям: «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт» Е. Гріга, «Море» К. Дебюссі, «Осінь пісня» П. І. Чайковського, «У лісі» В. Зірінга);

д) створити музично-рухову або вокальну імпровізацію за прослуханням музичним твором та твором образотворчого мистецтва.

У даній серії завдань ми допомагали дітям свідомо звернути увагу на зв'язок засобів музичної виразності, колірної рішення з емоційним змістом музичного образу. Діти усвідомлювали можливість передачі настрою музичного твору за допомогою різного характеру ліній і штрихів, відповідного поєднання фарб.

Найбільш ефективним виявився практичний метод, що дозволяє висловити у зовнішніх проявах свої переживання про музику («пропустити музику через себе»). Б.М. Теплов [2] довів факт супроводу сприйняття музики руховими реакціями (вокалізаціями, рухами пальців і т. Д.). Тому рухи успішно використовуються як прийоми, які активізують усвідомлення дітьми характеру мелодії, якості ведення звуку, засобів музичної виразності.

Рухливо-пластичні завдання-імпровізації «Створюємо музично-сценічний образ», пов'язані з перетворенням, уподібненням до конкретного образу, були використані в контексті розкриття теми, а також мали на меті навчити дітей передавати в рухах задуманий характер.

Рухова імпровізація дошкільнят відповідала музичному та живописному образу, що включав у себе пошук виразно-образотворчих засобів для передачі музично-сценічного образу, оригінальність створених образів.

Розгляд контрастних репродукцій допомагав дітям порівнювати їх за кольором, колоритом, ритмом, лініями, формою, що в подальшому сприяло усвідомленню мелодії контрастного характеру в своїх власних творах. Діючи спільно з дорослими, діти отримували уявлення про те, що музика може так само, як і картина, висловлювати різні почуття. Аналізуючи вокальні імпровізації, можна сказати, що темна палітра фарб у репродукції І. Левітана «Дощ» відображала в музиці дітей похмурий, сумний характер образу картини. Це виражалося в помірно-гучній динаміці, висхідній або нисхідній мелодії, у швидкому темпі, пружному ритмі, мінорному ладі. Світла яскрава палітра репродукції В. Ван-Гога «Після дощу» відображала в музиці дітей веселий радісний настрій образу картини. Це виражалося за рахунок гучної динаміки, хвилеподібної мелодії, помірного темпу, рівномірного ритму, мажорного ладу.

Такі творчі завдання, складені на основі музичного та образотворчого мистецтва, стимулюють сприйняття художньої образності пісенної творчості, дозволяють краще орієнтуватися у творчій діяльності: підбирати необхідну мелодійну лінію, різноманітну ритмічну сторону пісні, застосовувати при виконанні нюанси (голосно, тихо, протяжно,

легко і т. д.) відповідно до характеру і настрою картини, а також розвивають творчу активність дітей.

Отже, на основі всього вищевикладеного можемо зробити висновок, що для успішного розвитку музичної творчості у дітей дошкільного віку педагогу необхідно використовувати прийоми, методи і форми роботи, що сприяють створенню на занятті атмосфери творчої активності, зацікавленості, невимушеності, вибирати прийоми показу зразків творчості в різних видах музичної діяльності дітей; різним чином імпровізувати; розробляти і ставити серії творчих завдань. Розвиток музичної творчості був і залишається одним з актуальних завдань музичного виховання дошкільнят.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – Дошкільне виховання, 2012. – № 1. – С. 6–9.
2. Вовк Т. Патріотичне виховання дошкільнят на уроках музики / Т. Вовк // Музичний керівник, 2015. – № 3. – С. 4.
3. Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьева. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.
4. Торшилова Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) / Е. М. Торшилова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.

СЕКЦІЯ ІІІ. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DE LA MÉTHODE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN GALICIE: L'HISTOIRE DE SON DÉVELOPPEMENT (1867–1939)

Anton Ivashchuk

ORCID ID: 0000-0002-7800-5296

Étudiant doctorant de la faculté de la psychologie,
de la pédagogie et de l'action sociale

Université nationale de Tchernivtsi. Ukraine

Quand on parle de l'état actuel d'une science, il est impossible de négliger l'histoire de son développement. Cela nous donne la pléthore d'opportunités d'analyser le passé de la didactique du FLE pour pouvoir tracer son chemin qui mène à nos approches et méthodes d'aujourd'hui. Pour notre recherche nous avons choisi la Galicie qui, pendant le période des années 1867 – 1939 était sous l'autorité de l'Autriche-Hongrie, puis de la Pologne. Il en découle que les terres galiciennes faisaient partie de l'Europe, donc elles étaient influencées par les tendances éducatives et sociales qui y avaient eu lieu. Sans aucun doute, nous devons le prendre en considération, car les tendances éducatives européennes ont eu des répercussions sur l'éducation secondaire en Galicie, notamment sur l'enseignement des langues vivantes, y compris le FLE.

Le cadre chronologique de la recherche proposée est de 1867 à 1939. Le point de départ est la création de l'institution appelée Le Conseil Provincial Scolaire en 1867. Notons que le FLE comme la matière scolaire apparaît dans les plans d'études galiciens pour la première fois en 1868. Notre recherche se termine de 1939, l'année où la Galicie a été jointe à l'Ukraine Soviétique. La période chronologique se subdivise en deux parties : 1867 – 1890 et 1890 – 1939.

Pendant 1867 – 1890 le FLE était enseignée par l'intermédiaire de la méthode grammaire-traduction, ce qui s'explique par l'influence de la méthode de l'enseignement des langues classiques qui était prédominante à cette époque-là. Il est important de marquer qu'avant 1890 le FLE aux écoles et aux gymnasiums n'était que la matière facultative. Les professeurs se sont focalisés sur l'apprentissage des règles grammaticales, la lecture de la littérature française et le développement de la capacité de traduire de la langue maternelle en français. L'enseignement du FLE vers 1890 avait le caractère tout à fait théorique, son but principal était de faire comprendre la langue écrite et faire apprendre la théorie de la grammaire. Du coup, toute l'information concernant la théorie de la langue était donnée en langue maternelle. Pourtant, il est à noter que certains manuels de français étaient créés sur la base des manuels des éditions allemandes et françaises, ce qui nous donne l'impression que les didacticiens de l'époque étaient au courant des tendances européennes de l'enseignement du FLE et ils ont eu l'accès à la littérature publiée à l'étranger.

La période suivante (1890 – 1939) se caractérise par l'accroissement de l'intérêt en apprentissage des langues vivantes du côté pratique. Dès lors, l'enseignement du FLE s'effectue en utilisant la méthode directe. En analysant les plans d'études et les manuels de cette période-là nous remarquons l'apparitions des activités pratiques : dialoguer à propos d'un texte lu,

s'exprimer à un sujet proposé, écrire une lettre amicale, résumer un texte, apprendre les phrases pour une conversation, etc. Qui plus est, nous observons le fleurissement de différents manuels de qualité qui contenaient les textes de la littérature et de la presse française, les sujets des conversations; dans les manuels de grammaire il y avait plein d'exercices pratiques. Les élèves ont lu beaucoup de littérature française en version originale et ont appris les biographies des hommes célèbres. Une partie importante du système de l'apprentissage du FLE était l'information à propos de l'histoire, la culture, l'architecture et les coutumes des Français. Les didacticiens de l'époque étaient persuadés que l'apprentissage de la langue est impossible sans apprentissage de la culture du pays dont la langue était apprise. Un autre moment important est ce que pour l'apprentissage de la production orale les professeurs ont utilisé la dramatisation et les jeux.

Nous pouvons conclure que l'apprentissage du FLE en Galicie pendant 1867 – 1939 a subi de changements radicaux. Ces changements, tout d'abord, ont mené à la faculté de l'application du FLE dans la vie réelle des apprenants.

ДО ПИТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Прунько Віра Степанівна

викладач української мови, української літератури, зарубіжної літератури
вище професійне училище № 21 м. Івано-Франківськ. Україна

Історично проблемне навчання зародилося ще за часів античності (пригадаймо евристичні бесіди Сократа). Як технологію навчання у середніх навчальних закладах його почали застосовувати у 1980-ті роки. Цією темою займалися такі педагоги, як Александров Г.Н., Бабанський Ю.К., Кудрявцев В.Т., Лернер І.Я., Махмутов М.І., Дж. Дьюї.

У педагогічній літературі під проблемним навчанням розуміють навчально-пізнавальну діяльність студентів із засвоєнням знань та способів діяльності на основі створення і розв'язування проблемних ситуацій.

Його суть полягає у моделюванні викладачем певної проблеми, яка обов'язково містить протиріччя. Студенти мають віднайти найбільш ефективні шляхи його вирішення.

Наприклад, в курсі «Українська література»: «Хто у кого вкрав щастя?» (І. Франко «Украдене щастя»). У курсі «Зарубіжна література»: «Сантьяго – переможець чи переможений? (Е. Хемінгуей «Старий і море»)). У курсі «Українська мова»: «Як написати в/день – разом чи окремо?».

Викладач повідомляє інформацію, яка містить у собі протиріччя, а студенти мають чітко усвідомлювати, що задано і відомо, що невідомо і що належить розв'язати.

Подібні ситуації можна створювати під час лекції, бесіди, роботи у малих групах, але не створювати їх штучно. Проблемний виклад матеріалу треба поєднувати з іншими методами навчання.

Студент за посередництва викладача вникає у проблемну ситуацію і за допомогою викладача намагається знайти шляхи та методи розв'язання конкретної проблеми. Викладач, як досвідчений диригент, має керувати самостійною роботою студентів, активізувати їх творчий потенціал, підводити до самостійного розв'язання проблеми.

Характерним для розв'язання проблеми є певна послідовність етапів: створення проблемної ситуації – формулювання проблеми – висунення гіпотези – перевірка висунутих гіпотез – аналіз – висновок.

Створення проблемної ситуації – крок до формулювання проблеми, спосіб зацікавлення студентів, щоб вони сприйняли цю проблему як «свою», а не штучно створену викладачем. Проблемна ситуація характеризується несумісністю двох інформацій, що веде до формулювання проблеми.

Гіпотеза – це своєрідна стратегія вирішення проблеми, її створення можливе за умови осмислення студентами її глибини. Доцільно висунути декілька гіпотез, кожна з яких потрібно перевірити. Перевірка гіпотез вимагає активної розумової діяльності студентів. Вона має відбуватись з допомогою викладача. Якщо кілька студентів висунули одну гіпотезу, то варто об'єднати їх у групи, які б займалися перевіркою кожної гіпотези. Необхідно вислухати кожну групу, знайти у їх міркуваннях помилки, якщо вони є.

У процесі аналізу результатів перевірки гіпотез, відбору і підтвердження гіпотези викладач разом із студентами відбирає ту гіпотезу, яка доведена без жодної наукової помилки. Їх може бути декілька.

Але якщо вони правильно доведені, то повинні привести до однакового результату. Критерієм відбору гіпотез є практика. Одержаний результат потрібно перевірити будь-яким практичним, або іншим способом. Нарешті, критерієм відбору може бути авторитет і знання викладача.

Висновок і узагальнення не є остаточною ланкою в ланцюгу міркувань, хоч і виділяє ті знання, які нарешті отримали студенти. Остаточну крапку ставить повернення до проблемної ситуації. З погляду отриманих знань з'ясуємо, чому виникла ця проблемна ситуація.

Аналізуючи послідовність етапів проблемної технології стає зрозуміло, що знання студенти отримують як побічний продукт, а головна увага приділяється методу їх здобування. У тому і цінність проблемного вивчення матеріалу.

Як бачимо, у процесі проблемного навчання нові знання студент отримує не в готовій формі, а в результаті своєї розумової праці, вони є його власним відкриттям, продуктом його розумової діяльності. Застосування проблемного вивчення матеріалу ілюструє науковий метод пізнання.

Викладач, застосовуючи проблемне навчання, не лише забезпечує глибоке засвоєння студентами навчального матеріалу, але й разом з тим, розкриває суть наукового шляху пізнання, а отже таким чином об'єднує два процеси : наукове пізнання дійсності з використанням наукового методу пізнання та засвоєння конкретних знань.

У порівнянні з традиційним навчанням проблемне навчання має ряд переваг:

1. Вчить мислити логічно, науково, творчо.

2. Робить навчальний матеріал більш доказовим, сприяючи тим самим перетворенню знань у переконання.

3. Викликає глибокі інтелектуальні почуття, в т. ч. почуття радісного задоволення, почуття впевненості в своїх можливостях і силах, формує серйозний інтерес до наукового знання.

4. Встановлено, що самостійно «відкриті» істини, закономірності не так легко забуваються, а в разі забування самостійно здобуті знання швидше можна відновити.

Проблемне навчання відповідає вимогам сучасності : навчати досліджуючи, досліджувати навчаючи.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблемне навчання просто необхідне, оскільки воно формує творчу особу, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях , здатну систематизувати і накопичувати знання, здібну до самоаналізу, саморозвитку і самокорекції. Постійна постановка перед студентами проблемних ситуацій приводить до того, що вони не лякаються проблем, а прагнуть їх вирішити самостійно не тільки у навчальному процесі, а й у житті.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів, відп. ред. Бахтіярова Х.Ш., наук. ред. Арістова А.В., упорю словника Волобуєва С.В. К.: НТУ, 2017. – 172 с.
2. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання в школі/М.І. Махмутов. – М.:Педагогіка,1977
3. Оконь У. Основи проблемного навчання. Пер. з польс./У.Оконь. – М.: «Просвітництво», 1968. – 208 с.
4. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: кн. Для вчителя/Фурман А.В. –К.:Рад.Школа, 1991. –191 с.
5. Манько В.А. Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема/ В.А. Манько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Х.,2006. – Вип.25. – С.102-106.
6. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром /Упорядники: Андрєєва В.М. , Григораш В.В. – Х.: Вид. Група «Основа», 2006. – 352 с.
7. Цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. – (Серія «Золота педагогічна колекція»). – Х. Вид. Група «Основа», 2008. – 88с.
8. Проблемне навчання – Дидактика новітньої школи – навчальні матеріали онлайн. Вилучено з : https://pidru4niki.com/73733/pedagogika/problemne_navchannya
9. Проблемне навчання – особлива структура творчої навчальної діяльності студентів. Вилучено з: https://www.researchgate.net/publication/332704735_Problemne_navcanna_-_osobliva_struktura_tvorcoi_navcalnoi_dialnosti_studentiv
10. Технологія проблемного навчання. Вилучено з: <http://lvschool2.org.ua/teacher/pedag-teh/problem>

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО МАТЕМАТИКИ

Дячкова Валерія Борисівна

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет, Україна

Науковий керівник: Гура Олександр Іванович

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи
Запорізький національний університет, Україна

У даний час технологічність стає головною особливістю людської діяльності. Це забезпечує абсолютно новий перехід до ефективності та якості навчального процесу.

Як ми всі знаємо, навчання, як і будь-який інший процес, пов'язане з руховими вправами. Рух у процесі навчання переходить від виконання одного навчального завдання до виконання іншого завдання, що дозволяє студентам просуватися по шляху пізнання: від незнання до знань, від неповних знань до більш повного та точного навчання. Навчання не повинно зводитися до механічного «перенесення» знань, від викладача до слухача, оскільки навчання - це двосторонній процес, у якому викладачі та студенти повинні тісно взаємодіяти.

Врешті - решт, я дійшла до висновку, що однією з головних умов досягнення рухової діяльності є те, що досягнення певних цілей - це мотивація. Мотивація базується на особистих потребах та інтересах. Тому для досягнення будь-якого академічного успіху необхідно зробити цей процес бажаним. Французький письменник Анатоль Франс сказав: "Знання, поглинені з апетитом, засвоюються краще".

У кожного викладача свій погляд на сучасних студентів. Моє бачення процесу викладання таке:

1. Кожне заняття слід ретельно продумати, щоб перенести один етап курсу на інший і дати можливість студентам зрозуміти, що вони зробили на курсі і чому потрібно так робити.

2. Студенти повинні бути готовими до сприйняття нових матеріалів та усвідомлення теми курсу з математики.

3. Дуже корисно дотримуватися принципу «побачити це раз краще, ніж слухати сто разів». Все, що говорить учитель, може бути чітко відображено не лише пояснювально, а й способом допомогти виявити зв'язок між поняттями в процесі міркування.

4. Ця пара повинна бути дуже цікавою. Вчитель повинен заряджати своєю емоцією та передавати свої позитивні імпульси студентам, що допоможе стимулювати мислення дітей до діяльності.

5. Завдання кожного вчителя - не лише навчати, але й розвивати мислячі здібності дитини через предмет математика (тобто швидкість реакції розвитку, тип пам'яті, уяви тощо).

6. Якщо можливо, спробуйте сказати це кожному студенту кілька разів протягом курсу (забезпечуйте постійний «зворотний зв'язок», щоб ви могли виправити непонятні чи незрозумілі поняття).

7. Спробуйте оцінити ні одну відповідь (а де кілька відповідей), на різних етапах курсу, щоб ввести поняття оцінювання за пару.

Невід'ємний етапом у вивченні математики, є мотивація навчальної діяльності. Необхідно переконати студентів у важливість вивчення цього матеріалу, привернути увагу до математики, стимулювати їх інтерес, бажання вчитися, розуміти та застосовувати знання на практики. Для того щоб студентам було цікаво можливо використовувати такі матеріали:

1. Історичні завдання, легенди, історичні відомості про предмет.
2. Використовуйте міждисциплінарні посилання для вирішення актуальних проблем вмісту.
3. Використовуйте моделі, креслення, таблиці, опорні сигнали та практичні роботи.
4. Розв'яжіть задачі, що вимагають знань з предмета.
5. Формую навички математики.
6. Створюю цікаві запитання для повторення та систематизації знань.
6. Я використовую різні техніки для формування навчальної мотивації.
7. Наприклад, "курси без предмета". Тема не буде оголошена на початку курсу. Отримавши винагороду, досліджуйте тему та формуйте першу групу навичок. Після цього необхідно повернутися до завдання розпочати вивчення теми і дати студентам шанс знову вирішити завдання.

Не всі студенти мають природні технічні данні, тому їх шлях до знань з математики складніший, таким чином необхідна профілактика стресів. Працюючи в парах та групах різного рівня, можливо досягти гарних результатів, коли слабші учні відчують підтримку своїх друзів та викладача. Момент протидії на цій парі полягає у тому, щоб заохотити учнів використовувати різні рішення, не турбуючись про помилки та не хвилюватися за неправильні відповіді.

Навчити студентів працювати та мислити - головне завдання коледжу; викладач повинні вміти створювати творчі та прагматичні емоції на парі. Уміле використання наочних посібників та технічних засобів відповідає вимогам сучасного навчального процесу. Кожен навчальний інструментарій має власну навчальну функцію та свої можливості використання, отже, усі типи наочностей можуть і повинні бути широко використані. Якщо слово викладача підкріплене продуманими наочними образами і якщо використані різні засоби для порятунку учня, тому пари стануть жвавими та цікавими для студентів. За це ми отримуємо бажання у студентів вчити математику, бо це цікаво.

Список використаних джерел:

1. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. – N.Y. 1973, 220p.
2. Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L. B. Resnick. – N. Y.: Erlbaum, 1976, 231p.
3. Карпов, А. В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности. [Электронный ресурс] / А. В. Карпов. – Режим доступа: <http://izvdgpu.ru/upload/1233.doc>.
4. Антипенко, О. Е. Невербальные средства взаимодействия старших школьников в процессе совместной трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ О. Е. Антипенко. – Минск, 1993. – 16с.
5. Антипенко, О. Е. Homo-universale – прообраз человека будущего // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ВЕДЕННЮ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Самоненко Наталія Василівна

викладач кафедри англійської мови

Національний університет «Одеська Морська Академія», Україна

Відповідно до Стандарту вищої освіти України, галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», спеціалізації «Навігація і управління морськими суднами» [3], в процесі навчання в морському ВЗО майбутні судноводії повинні набути таку фахову компетентність як здатність вести ділове листування англійською мовою. Даний фактор пояснюється тим, що англійська мова виступає мовою міжнародного морського спілкування, і, отже, найважливішою складовою професійної діяльності. Морському фахівцю важливо володіти всіма видами комунікативної діяльності, однак ділове листування при цьому займає особливе місце, тому що неправильно передана інформація може привести до аварійної ситуації з тяжкими наслідками. Це висуває високі вимоги щодо професійної підготовки українських фахівців морського флоту, яка повинна відповідати міжнародним стандартам підготовки конкурентоспроможних спеціалістів.

В попередніх роботах ми представили розроблену нами методику навчання майбутніх судноводіїв веденню ділового листування англійською мовою, яка передбачала три етапи навчання, а саме: 1) предконтактний етап, на якому засвоюються професійні знання іноземною мовою, специфічна термінологія і професійна лексика їх вираження, а також здійснюється планування одним з учасників комунікації програми майбутнього ділового контакту; 2) навчально-контактний етап, на якому здійснюється письмовий виклад інформації у вигляді ділового листа зверненого до реципієнта, носія мови в різних ділових жанрах спілкування; 3) професійно-контактний етап, на якому відбувається реакція на отриманий лист-відповідь у вигляді виробничої дії або уточнення виробничих обставин засобами мови, що вивчається. Згідно названих етапів була розроблена трьох блокова система відповідних вправ. Видами вправ були такі: мовні, презентаційні; мовні операційно-змістові, автоматизовані; лінгво-мовленнєві; передмовленнєві; мовленнєві; інтеграційні.

Метою нашого експериментального навчання було апробування вищезазначеної методики. Реалізації мети сприяло вирішення таких завдань: 1) розробити матеріали, що відповідали б поставленій меті експериментального навчання; 2) визначити критерії, показники оцінювання, провести передекспериментальне тестування учасників експериментального навчання й схарактеризувати рівні сформованості в майбутніх судноводіїв компетентності в англійському діловому писемному мовленні; 3) провести експериментальне навчання за розробленою лінгводидактичною моделлю та відповідною системою вправ; 4) провести прикінцеве тестування учасників експериментального навчання та обчислити отримані дані, щоб визначити ступінь ефективності запропонованої методики навчання.

Аналіз фахових та методичних джерел, підручників з англійської мови для морських спеціальностей, а також результатів опитувань викладачів англійської мови та курсантів факультетів судноводіння засвідчили відсутність теоретично обґрунтованої методики навчання майбутніх судноводіїв веденню ділового листування англійською мовою, що привело нас до висновків про необхідність оптимізації цього процесу. Тому на початку експерименту ми сформулювали гіпотезу, бо, як наголошують В. Загвязинський і

М. Поташник, «без гіпотези як розгорнутого неочевидного передбачення, де максимально викладено модель, майбутню методика, систему заходів, технологію, механізм того нововведення, завдяки якому очікується отримати високу результативність навчально-виховного процесу, не має і не може бути ніякого експерименту» [2, с. 16-17].

Наша гіпотеза ґрунтувалася на припущенні того, що навчання майбутніх судноводіїв веденню ділового листування англійською мовою відбуватиметься успішно, якщо: 1) джерелом відбору лексичних термінологічних одиниць слугуватимуть автентичні англомовні фахові матеріали різних жанрів, а саме: заявки на поставку вантажів, запити на виконання робіт з обслуговування судна, запрошення представників портової влади, прохання з надання допомоги, а також різнотипні договори та акти; 2) засвоєння професійних та іншомовних знань і форм їх реалізації відбуватиметься взаємопов'язано; 3) процес інтегрованого навчання англійського писемного мовлення буде трьохетапним; 4) трансформація процесу навчального листування майбутніх судноводіїв в реально-професійну буде відбуватися з урахуванням специфіки діяльності цих фахівців. Висунута гіпотеза передбачала розробку: методики навчання майбутніх судноводіїв веденню ділового листування англійською мовою, експериментальної моделі, відповідної системи вправ і мала забезпечити ефективність процесу навчання курсантів ділового листування.

Щоб перевірити ефективність розробленої методики, ми провели педагогічний експеримент. Базуючись на класифікації П. Гурвича [1], ми визначили наш експеримент як основний, природний, відкритий і вертикально-горизонтальний (оскільки проводився як по вертикалі – порівнювалися рівні розвиненості вмінь англомовного листування до та після експериментального навчання, так і по горизонталі – навчання ділового листування проводилося в рамках формування англомовної писемної компетентності курсантів та акцентувалося на формуванні, розвитку й вдосконаленню вмінь писемного мовлення взагалі, з урахуванням вивченої термінологічної лексики, необхідної для діяльності судноводіїв). Неварійованими умовами експерименту були: кількість та склад груп; викладач (автор дисертаційного дослідження); тривалість навчання (протягом 1 року); теми занять; місце проведення; завдання передекспериментального, проміжного та прикінцевого зрізів; критерії оцінювання рівнів розвиненості вмінь англомовного листування. Варійованими умовами були такі: процес навчання (традиційна чи авторська методика); організація навчального процесу; співвідношення видів роботи.

Проведення експерименту передбачало реалізацію таких його етапів: пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого. Пошуково-розвідувальний етап експерименту включав аналіз чинних програм і підручників для курсантів морських спеціальностей, а також анкетування викладачів і курсантів з метою виявлення необхідності навчання ділового листування англійською мовою. Констатувальний етап включав проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення вихідного рівня розвиненості вмінь англомовного листування на початок експерименту; формувальний – проведення експериментального навчання за розробленою моделлю навчання майбутніх судноводіїв веденню ділового листування англійською мовою з використанням відповідної системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі. Прикінцевий етап включав проведення прикінцевого зрізу з метою встановлення підсумкового рівня розвиненості вмінь курсантів щодо англомовного ділового листування.

Результати ефективності розробленої автором експериментальної моделі було перевірено за допомогою спеціально розроблених критеріїв та показників оцінювання рівнів розвиненості вмінь ділового листування англійською мовою. Набуті результати зафіксували зростання кількості студентів ЕГ з високим та достатнім рівнями розвиненості вмінь ділового листування англійською мовою у порівнянні зі студентами КГ, що свідчить про високий рівень практичної значущості, дієвості й доцільності використання

розробленої методики при підготовці майбутніх фахівців морського флоту.

Список використаних джерел:

1. Гурвич П. Б. (1980). Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 103 с.
2. Загвязинский В. И. (2005). Как учителю подготовить и провести эксперимент: [метод. пособие]. Москва : Пед. общество России, 144 с.
3. Стандарт вищої освіти України. (2018). Галузь знань – 27 Транспорт. Спеціальність – 271 Річковий та морський транспорт. Вилучено з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf> (дата звернення: 14.02.2021).

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Сологуб Ольга В'ячеславівна

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Україна

Науковий керівник: Поселецька К. А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Україна

Вивчення іноземної мови є досить складним процесом, що потребує багато зусиль протягом відносно тривалого проміжку часу. Оскільки цілтю вивчення іноземної мови є її застосування на практиці, то безпосередньо на цьому і акцентується увага вчителями на уроках іноземної мови у середній школі. Для підвищення мотивації учнів вчителі застосовують різноманітні прийоми та методи, одним із яких є застосування рольових ігор.

З позиції вчителя рольову гру можна розглядати як форму організації навчального процесу, зокрема процесу навчання діалогічного спілкування. Для вчителя метою гри є формування та розвиток мовних навичок і умінь учнів. Вчитель чітко усвідомлює навчальний характер рольової гри та може ним керувати відповідно до потреб учнів. Рольова гра будується на міжособистісних відносинах, які реалізуються в процесі спілкування. Крім цього, вона забезпечує реалізацію мотиваційно-спонукальної функції, оскільки викликає потребу в спілкуванні та стимулює інтерес до участі в спілкуванні іноземною мовою. Рольова гра визначає вибір мовних засобів, сприяє розвитку навичок та умінь усного мовлення та забезпечує можливість змоделювати спілкування учнів в різних мовних ситуаціях. Іншими словами, рольова гра являє собою вправу для оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. За цієї умови рольова гра забезпечує навчальну функцію[1].

Д.Б. Ельконін зазначає, що змістом рольової гри є не дії з предметом, а відносини між людьми. «Рольова гра соціальна за своїм походженням; саме тому вона не може бути ні чим іншим, як відтворенням життя і діяльності дорослих людей. За своєю формою рольова гра є яскраво вираженою самостійною діяльністю дитини, через зміст гри дитина долучається до життя дорослих» [2,с.34].

Підлітки прагнуть до дорослості, а рольова гра дає їм можливість вийти за рамки свого контексту діяльності і розширити його. Забезпечуючи здійснення бажань підлітків, рольова гра тим самим реалізує компенсаторну функцію.

Як правило, рольова гра проводиться на завершальному етапі вивчення певної теми з метою закріплення або вдосконалення мовленнєвих умінь. Їй, в свою чергу, передують послідовна робота над лексичним матеріалом, його активізація та використання у мовленні. За своєю структурою рольова гра обов'язково включає три компоненти: ролі; початкову ситуацію, яка виступає як спосіб організації рольової гри і характеризується проблемністю; рольові дії, які виконують учні, граючи певну роль. В ході рольової гри кожному учаснику дається загальна інформація про роль, якій він повинен слідувати. Можуть бути також використані рольові картки. Учасник повинен грати роль іншої особи, тому він не повинен висловлювати власну думку чи погляд на проблему, а повинен слідувати ролі. [3, с. 2].

Рольові ігри - ефективний прийом роботи. Учні застосовують вивчений мовний матеріал в ситуаціях, характерних для їх навколишньої діяльності, що сприяє розвитку

мовної ініціативи і підсилює природно-комунікативну спрямованість уроку.

Рольові ігри при оволодінні навчальним матеріалом і його закріпленні дозволяють більш точно і усвідомлено засвоїти специфіку його використання у мовленні. Саме в умовах гри в значній мірі здійснюється мимовільне запам'ятовування. Рольові ігри розвивають і удосконалюють у школярів здатність мислити та сприяють розвитку комунікативної діяльності. Крім цього, підвищується бажання спілкуватися іноземною мовою, не тільки на уроці, а й у позаурочний час, Іншими словами, тут успішно формується внутрішній мотив до вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Дьяченко Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 34. С. 146-150.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
3. Лимаренко А.А. Ролевая игра как форма организации познавательной деятельности студентов на учебных занятиях по английскому языку [Электронный ресурс]. <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/08/07/rolevaya-igra-kak-forma-organizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti> (Режим обращения: 10.02.2021)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Гринюк Оксана Сергіївна
науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інститут педагогіки НАПН України, Україна

На сьогодні екологічна криза набула планетарного характеру, що створює реальну загрозу виживання людства. Тому, визначальним для розвитку екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості та культури майбутнього покоління. Це педагогічне завдання можна втілювати і вирішувати лише через освітню виховну систему на основі реалізації інтегрованих і міжпредметних підходів у навчанні, інноваційних методів, нових креативних ідей, які будуть враховувати структуру екологічних знань, соціальні функції та завдання сучасної екології і сприятимуть формуванню цілісної природничо-наукової картини світу, екологічної свідомості, екологічної компетентності учнів та вихованню екологічної культури особистості.

Екологічна свідомість – глибока індивідуальна і колективна здатність розуміння раціонального, економного ставлення до природних і створених людьми ресурсів, ролі соціально-економічних факторів у виникненні екологічної кризи і пошуку шляхів її подолання [2, с. 78].

Екологічна культура – етап і складова частина загальноосвітньої культури; сукупність знань, вмінь, соціальних та інженерних норм, керуючись якими людина усвідомлює себе і відповідним чином діє як частина природного середовища і як суб'єкт, який відповідає перед наступними поколіннями людей за збереження середовища життя [2, с. 76].

Отже, формування екологічної свідомості в учнів – це передусім навчання екологічній культурі, яку ми визначаємо як форму адаптації етносу до природних умов і способів творення свого довкілля [1].

В умовах розповсюдження новітніх технологій усе більшого розвитку набуває інтегроване навчання. Мета інтеграції – гуманізація, гуманітаризація, екологізація навчально-виховного процесу через формування цілісної свідомості соціально зрілої особистості учнів. Інтеграція змісту природничо-наукової освіти в середній школі полягає в послідовному – від уроку до уроку – поєднанні знань, що здобувають діти у процесі вивчення окремих предметів та у формуванні в їхній свідомості цілісної системи знань про природу і суспільство, єдиної наукової картини світу.

У 5-6-му класах знання про природу подаються в курсі «Природознавство», що включає елементи фізики, хімії, біології, фізичної географії, астрономії, екології, основ здоров'я, народознавства, філософії тощо. Основна виховна ціль міжпредметних зв'язків – формування світогляду учня, що будується на здійсненні особливо важливих зв'язків між циклами предметів. Важливу роль в екологічному вихованні, яке включає екологічну свідомість та екологічну культуру учнів, відіграють інноваційні, інтерактивні методи навчання. Вони сприяють встановленню суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учнів, і дають можливість проведенню інтегрованих уроків у цікавій ігровій формі. Інноваційні методи використовують щоб ввести школярів у дивовижний світ природи, вчити їх спостерігати за процесами і явищами у різні пори року, викликати бажання розкрити таємниці життя на Землі, познайомити з різними джерелами забруднення довкілля та його

наслідками для здоров'я людей, зробити щось корисне для збереження рідної природи, історії, традицій.

Але уявлення про природу, її процеси і явища необхідно формувати в учнів не теоретично, а на підставі експерименту, бо коли отримані у школі знання відокремлені від повсякденного життя то вони існують самі по собі. Особлива роль у розвитку інтересу до вивчення природи повинна надаватися щотижневим урокам серед природи, де учні вчаться, як зробити світ навколишнього середовища своєю лабораторією. Вивчення фізичних, хімічних явищ пов'язується з об'єктами живої природи і діти вчаться бачити і розуміти красу навколишнього світу. Мета вчителя сформувати в школярів потребу не лише споглядати, а й дбайливо ставитися до природи, охороняти і збагачувати її. Розглядаючи близько 40 видів рослин і тварин своєї місцевості, учні водночас вивчають суть механічних, теплових, електричних, магнітних, світлових і хімічних явищ та усвідомлюють, що природа не є чимось відстороненим від людини, що людина – це своєрідний її вихованець, адже через спілкування з природою людина виховує в собі найкращі моральні якості. Важливою умовою формування екологічної свідомості і культури учнів є залучення їх до різноманітних екологічних акцій, наприклад: «Збережемо первоцвіти», «За чисте довкілля», «Бережіть воду», «Посади дерево», «Збережи ялинку», «Допоможи птахам взимку», «Зроби годівничку», «Здай батарейку – врятуй планету!», «Збір макулатури та пластикових пляшок» тощо, які сприятимуть становленню нових ідеалів і орієнтирів у взаємодії з природою та відповідального до неї ставлення.

Таким чином, отримує підтвердження той факт, що екологічна свідомість і екологічна культура особистості формуються тільки шляхом тривалого й поступового пізнання природи. Це складний багатогранний психолого-педагогічний процес, найважливішими завданнями якого є формування в учнів любові та дбайливого ставлення до природи, раціонального використання природних ресурсів, уміння передбачити екологічні наслідки власної поведінки, почуття відповідальності перед нинішнім та майбутніми поколіннями людей.

Список використаних джерел:

1. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: *Навчальний посібник*. К.: Заповіт, 1996. 352 с.
2. Лановенко О.Г., Остапівна О.О. Словник-довідник з екології: навч.-метод. посібник. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2013. 226 с.

ПЕРСОНІФІКОВАНИЙ ПІДХІД, ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ

Чабанович Надія Богданівна

ORCID ID: 0000-0002-5113-5082

канд. пед. наук., асистент кафедри анестезіології та інтенсивної терапії
Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, Україна

Діяльність лікаря-анестезіолога, як і будь-якого іншого фахівця бере початок з визначення мети: формування відповідного професійного та загальнокультурного рівня і шляхів її досягнення та завершується отриманням особистісно та професійно-значимого результату, який відповідає поставленій меті, самооцінці та схвалений незалежними експертами. Забезпечити більш послідовне підвищення кваліфікації лікарів анестезіологів-реаніматологів може допомогти професійна педагогіка, яка оперує науковими даними про можливі й оптимальні поєднання цих компонентів. Учені сьогодення прагнуть створювати програми підвищення кваліфікації, метою яких є особистісний розвиток лікаря анестезіолога-реаніматолога. Змінивши пріоритети суб'єкт-об'єктних відносин на суб'єкт-суб'єктні відносини, сучасна педагогіка, орієнтується в першу чергу на запити самої особистості. Персоніфікований підхід зі сторони педагогів передбачає створення оптимальних умов для розвитку позитивних потенцій кожного, хто навчається, вміння зацікавити, захопити, постійне самовдосконалення та отримання задоволення від педагогічної праці.

На думку представників персоніфікованого напрямку: готовність фахівця до підвищення майстерності, зміни поведінки, відмови від стереотипів прямо пропорційно залежить від рівня особистого розвитку фахівця. Як стверджує Якіманська І.С., одна з дослідниць особистісно орієнтованого підходу – в його основі «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [1]. Педагоги-теоретики, зокрема М. Кервін, М. Ноулз, Д. Стюарт [3] переконують нас в тому, що в учнів, які приходять навчатися в дорослому віці вже сформовані специфічні цілі й критерії. Мотивацією повернення до навчання у них може бути: навчання заради навчання; з метою розвитку соціальних зв'язків; особистий розвиток, або чиясь вимога. Пізнавальний інтерес особистісно орієнтованого – персоніфікованого підходу може стати умовою перетворення позитивної мотивації в професійне направлення особистості та сприяти професійному росту лікаря-анестезіолога. Для створення оптимальної програми післядипломної безперервної освіти, на думку Б. Фішмен «потрібно побудувати емпіричну базу знань, яка пов'язує різні форми професійного розвитку й впливає на результати навчання» [2].

Висновки. Таким чином, створення в межах персоніфікованого підходу ідей та практичних рекомендацій з метою оновлення вітчизняної системи підвищення кваліфікації лікарів анестезіологів-реаніматологів у напрямку перебудови свідомості професіоналів, які працюють у системі медичної освіти, сприятиме поповненню знань та володіння професійними технологіями, які для лікарів анестезіологів-реаніматологів є одним із основних джерел професійного середовища існування. Коли людству загрожують пандемії на кшталт COVID-19, пріоритетними є творчо-мислячі, не скуті стереотипами фахівці.

Список використаних джерел:

1. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 9.
2. Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
3. Goodlad, John I. (1990) Better Teachers for Our Nation's Schools. *Phi Delta Kappan*, v72 n3 p184-94. ERIC Number: EJ416464

РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Подлевська Неля Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри слов'янської філології

Хмельницький національний університет, Україна

***Анотація.** Стаття присвячена актуальним питанням розвитку риторичних умінь у студентів-філологів у процесі їх професійної підготовки; здійснено огляд наукових досліджень із риторики; зосереджено увагу на принципах розвитку риторичних умінь; з'ясовано особливості викладання філологічних дисциплін із проекцією на розвиток риторичних умінь майбутніх філологів.*

Сучасна освічена особистість прагне бути більш комунікабельною, щоб могли краще висловлюватися, вправно аргументувати свої погляди, уміло використовуючи риторичні засоби та прийоми, спілкуватися для користі й ефективності, активно впливати на слухачів, уміти правильно будувати публічний виступ і впевнено його виголошувати, тактовно полемізувати й дискутувати – тобто володіти риторикою. Саме тому риторика у багатьох високорозвинених країнах світу вважають особистісно й суспільно значущою дисципліною, здатною допомогти людям підготуватися до ефективної комунікації.

Опрацювання та аналіз наукових джерел із філософії, лінгвістики, психології, педагогіки, лінгводидактики дає підстави стверджувати, що інтерес науковців до питань риторики та її основних аспектів постійно зростає. Основні терміни з риторики, історія її виникнення і розвитку відображені у працях С. Абрамовича, Д. Александрова, В. Аннушкіна, Н. Безменової, О. Волкова, О. Зарецької, Є. Ключова, З. Куньч, Я. Ліханського, М. Львова, Л. Мацько, М. Михайличенка, Г. Онуфрієнко, М. Препотенської, Ю. Рождественського, Г. Сагач, О. Юніної. Питання розвитку риторичної компетентності учнів прослідковуються у працях Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Кучерук, Т. Ладиженської, В. Нищети, М. Пентилюк; проблема розвитку та формування риторичної компетентності студентів відображається в розвідках Л. Башманівської, Н. Голуб, Л. Горобець, Н. Отводенко, Л. Ткаченко; риторична культура – у працях Я. Білоусової, О. Горошкіної, А. Нікітіної, Л. Попової; розвиток риторичних умінь у процесі підготовки у ЗВО – у студіях Т. Габдурахимової, Л. Горобець, А. Первушиної, Є. Тягнирядно та ін.

Для студентів-філологів у процесі здобуття вищої освіти важливим є формування комунікативної компетентності, яка передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, умінь і навичок спілкування, що є сукупністю знань про спілкування в різноманітних умовах й обставинах, а також уміння ефективно застосовувати ці знання в конкретному спілкуванні [1, с. 162]. Володіння основами риторичних умінь та знань є важливим елементом мовно-комунікативної компетенції. Окрім того, риторичні вміння сприяють професійному зростанню, гармонізації особистісного, професійного й суспільного діалогу. Недостатньо сформована риторична компетенція або її відсутність помітно знижує рівень фахівця-філолога, позбавляючи його професійної перспективи, оскільки знання з риторики як лінгвокультурологічної науки й мистецтва ефективно усної переконувальної комунікації є фундаментом освіченості та професіоналізму.

В. Нищета відзначає: «Риторичний підхід до навчання будь-якої мови – це спрямована на оволодіння ефективним та оптимальним мовленням система педагогічно доцільних теоретико-методологічних заходів у процесі навчання мови, суб'єкти якого залучаються до усвідомленої й рефлексійної мовленнєвої комунікації, використання мовних і риторичних

засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення» [6]. У цьому контексті важливим є визначення основної ідеї риторичного підходу до навчання української мови: формування у студентів риторичної компетентності та риторичних умінь; зокрема визначення основного категорійного апарату риторичної компетентності: «ефективне мовлення», «оптимальне мовлення», «мовленнєва комунікація», «риторичний текст», «риторичний діалог», «рефлексія» як риторичний діалог із собою, «риторичні засоби», «риторична діяльність» [6].

Риторика має важливе значення і у навчання філологічно здібних студентів. Основними чинниками, що характеризують таких студентів, вважаємо такі: гарна дикція; уміння грамотно висловлюватися; швидка мовленнєва реакція; багатство словникового запасу; правильність і різноманітність граматичних форм та синтаксичних конструкцій; швидкість в опануванні комунікативної ситуації; образність та нестандартність мислення; потреба у «філологічній творчості» (написання творів, поезій тощо); мовне чуття; легкість у вивченні іноземних мов; продуктивність вербальної пам'яті; спостережливість у мовних явищах тощо. Задля виявлення філологічно здібних осіб необхідно проводити попередню діагностику сформованості інтелектуальних умінь; вести спостереження за роботою на заняттях із вивчення філологічних дисциплін; здійснювати аналіз результатів виконання різних творчих, самостійних, наукових робіт тощо [7, с. 159].

Дисципліна «Риторика», яка є у навчальних планах деяких філологічних спеціальностей, покликана навчити майбутніх словесників ефективного мовного впливу, практичних риторичних навичок, що дозволять їм краще володіти власною промовою і досягати успіху у професійній діяльності. Важливим є й знайомство студентів із законами спілкування, грамотного монологічного й діалогічного висловлювань, уміннями переконувати й грамотно будувати свої взаємовідносини у професійній діяльності, уміти уникати конфліктів, що виникають через невміння фахівців передати свою думку тощо. Звісно ж, знайомство лише з теоретичним матеріалом із риторики (основні категорії риторики, історичні відомості про її розвиток, закони, модель риторичного ідеалу вчителя-словесника, принципи та особливості педагогічної риторики, взаємодія мовних і невербальних засобів у педагогічному дискурсі, жанри педагогічного мовлення тощо) не дасть бажаного результату. Необхідно опановувати різноманітні практичні стратегії й тактики переконливого педагогічного мовлення, спрямованого на адресатів такого мовлення, звичайно з урахуванням форм, типів, стилів та жанрів мовлення. Студенти-філологи мають володіти риторичними вміннями, набути практичним досвідом красномовства в різних професійно-педагогічних ситуаціях.

Як зазначає О. Волков, для «створення системи навчання риторики важливо враховувати її суспільні завдання. По-перше, виховання ратора – гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні. По-друге, визначення норм публічної аргументації, що забезпечують продуктивне обговорення важливих для суспільства проблем. По-третє, організація мовленнєвих відносин, що становлять базис суспільства. По-четверте, визначення критеріїв оцінювання публічної діяльності, на основі якого відбираються особи, здатні обіймати відповідальні посади» [2, с. 62].

О. Ранюк визначає методи, які застосовуються під час навчання польської мови: теоретичні, практичні та теоретично-практичні [9, с. 112]. Теоретичними, на її думку, є: знайомство з історією риторики, вивчення риторичного досвіду, аналіз праць відомих риторів минулого і сучасності, використання викладачем теоретичного матеріалу та історичних відомостей заняттях, які дають можливість засвоїти основи красномовства. Серед практичних виокремлює: роботу над звуками в мовленні, артикуляційну гімнастику, словникову роботу, складання текстів, підготовку різних текстів для виступу, використання енциклопедій, довідкових матеріалів, спостереження за мовленням досвідчених дикторів чи акторів, перегляд різних фільмів на вибрану тематику, редагування текстів, прослуховування промов тощо. Теоретично-практичними методами є: складання пам'яток, аналіз виступів та текстів [9, с. 112].

Вважаємо, що набута студентами-філологами під час навчання у ЗВО філологічна освіченість, а відповідно й риторична компетентність, уможливлуватиме високий рівень подальшої професійної самоосвіти, сприятиме реалізації фахових знань, формуванню комунікативно-риторичної культури фахівця. Однак процес формування риторично компетентних студентів-філологів у ЗВО є тривалим, і здійснюватися має не лише під час вивчення дисциплін риторичного спрямування, а й інших суміжних філологічних дисциплін. Тому опанування риторичних умінь варто розпочинати не на останньому курсі навчання, як зазначається у деяких навчальних планах із підготовки філологів, а якнайшвидше, щоб студенти не тільки могли опрацювати теоретичний матеріал, але й набувати практичних навичок. Важливим є комунікативний етап, який полягає у виконанні комунікативно-ситуативних завдань, тренуванні, використанні вже набутих стратегій усного й писемного мовлення в різних комунікативних ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професійно-педагогічною діяльністю (брати участь у рольових іграх та комунікативних тренінгах, виступати з доповідями, презентаціями, вести діалоги, уміти дискутувати тощо). Не менш важливим є підсумковий етап у формуванні риторичної компетентності студентів-філологів, що забезпечує контроль і показує рівень сформованості риторичної компетентності, надає можливість самоконтролю і редагування навчальної поведінки студентів у системі риторичної підготовки [5, с. 52].

К. Климова зазначає, що викладач-філолог ЗВО повинен бути обов'язково ритором, виклад матеріалу має бути спрямованим на формування мовно-комунікативної професійної компетентності майбутнього філолога, а власним прикладом викладача здійснюватися мотивація навчальної діяльності студентів; обов'язковим є введення до змісту лекції питань, що викликають дискусії у мовознавчих колах та по-різному висвітлюються у науково-навчальній літературі, а викладач висловлює свій погляд на проблему, аргументуючи впевнено і виважено, залишаючи при цьому студентам право на власний вибір; зміст матеріалу обов'язково із використанням міждисциплінарних зв'язків, що активізує формування загальних та професійно-педагогічних компетентностей, спонукає до висловлювання, а отже, до формування комунікативно-риторичних здібностей майбутніх філологів; це і введення до програми тем для самостійного опрацювання, що спонукає до обговорення опрацьованого матеріалу під час семінарських чи практичних занять тощо [3, с. 27-28].

Для формування успішної риторичної діяльності студентів В. Ницета закликає до реалізації специфічних принципів риторики. Це принцип позитивної педагогічної взаємодії, який полягає у досягненнях студента від мети оволодіння риторичними вміннями й навичками до результату в процесі навчання мови (довіра у партнерстві, співробітництво, співтворчість задля удосконалення мовленнєвої культури). Принцип гармонійного діалогу, який полягає у навчанні мистецтва діалогу (оптимальна діалогічність учасників дидактичної та комунікативної взаємодії, злагодженість їх стосунків на заняттях із філологічних дисциплін сприятиме їх об'єднанню і бажанню досягнути кращого результату). Принцип аксіологізації, відповідно до якого навчання мови повинно передбачати виховання та розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, тобто орієнтоване на людину цілісну, що вміє мислити, відчувати, діяти, співчувати, турбуватися, а відповідно й передбачити наслідки своїх мовленнєво-комунікативних дій. Важливим є і принцип формування особистості через слово, тобто риторичний аспект філології є потужним чинником формування мовної особистості людини, оскільки риторика навчає мислити, виховує відчуття слова, формує гарний смак, веде до успіху кожного, хто замислюється над роллю та значенням мови у становленні суспільства та власної професійної та людської особистості. Не менш важливим є принцип розвивального впливу, за яким риторичні знання й вміння є основою й запорукою успішної діяльності людини в багатьох сферах діяльності [6].

Отже, навчання риторики передбачає формування комунікативних умінь: вести бесіди на різні теми; слухати та чути співрозмовника, ставити запитання, долучатися до розмови,

збагачуючи і розвиваючи тему бесіди; дебатовати з проблеми, у якій співрозмовник є достатньо компетентним для висловлення власних думок та суджень; уміти виступити перед будь-якою аудиторією із монологічною промовою; вільно викладати думки у письмовому мовленні; мати розвинене мовне чуття, інтуїцію оратора; бути обізнаним та розуміти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів [4, с. 130].

Таким чином, для формування ефективного філологічного мислення та комунікативних навичок у студентів-філологів риторика є надзвичайно важливою. Викладач філологічних дисциплін ЗВО повинен створювати належні умови для подальшого розвитку основних лінгвістичних умінь і навичок на основі узагальнення, поглиблення й систематизації знань студентів про мову як цілісне суспільне явище; мотивувати через мову до вивчення філології; заохочувати до пізнання ментальності народу, його культури і традицій, морально-етичних загальнолюдських цінностей; розвивати вміння орієнтуватися у різноманітності інформації, активно її застосовувати у реальній практичній діяльності, розуміючи місце її застосування у майбутній професії; заохочувати до вільного спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях (досягти комунікативної мети спілкування); підтримувати та удосконалювати навички студентів до самостійної навчально-дослідницької діяльності, щоб у кінцевому результаті сприяти розвитку їх інтелектуальних, творчих здібностей [8]. Важливим є те, що формування філологічного мислення є постійним процесом, який має реалізовуватися у всіх можливих видах мовленнєвої діяльності та через усі види змістових ліній задля ефективної комунікації у різноманітних життєвих ситуаціях та умілої риторичної діяльності філолога у сфері професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 324 с.
2. Волков А. А. Основы риторики: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с
3. Климова К. Я. Лекційне красномовство у підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)*. За ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 220 с.
4. Кришталь З. Н. Духовний потенціал гуманістичної риторики в системі професійної підготовки учнів і студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2001. Вип. 34. С. 126-131.
5. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти. *Збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)*. За ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 220 с.
6. Нишета В. А. Методика формування риторичної компетентності в учнів основної школи у процесі вивчення української мови: дис. ... док пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), Херсон. 2018. 428 с.
7. Подлевська Н. В. Профільне навчання учнів в умовах реалізації Концепції Нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна», 2017. Вип. 68. С. 156-159.
8. Подлевська Н. В. Профільне навчання: формування філологічного мислення учнів старшої школи. *Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць / За наук. ред. д-ра пед. наук Г.О. Васьківської*. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 71-75.
9. Ранюк О. П. Використання риторичних методів під час вивчення польської мови. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки: збірник наук. праць Ніжинського держ. університету ім. М. Гоголя*. Ніжин, 2015. С. 111–115.

РОЗВИТОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НАВИЧОК АРГУМЕНТУВАННЯ ТА ДИСКУТУВАННЯ

Ремех Тетяна Олексіївна

кандидат педагогічних наук,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Уміння вести конструктивний діалог, посідати власну позицію, аргументувати свою думку, ухвалювати виважені рішення, проявляти толерантність, адаптуватися в сучасних реаліях є важливими навичками людини для життя в демократичному суспільстві та взаємодії з різними спільнотами. Одним із ефективних засобів розвитку цих навичок є залучення учнів і студентів до дискусій із різних предметів і дисциплін.

Дискусія в освітньому процесі – це аналітичний діалог здобувачів освіти між собою (або їх та вчителя/викладача) з проблеми, щодо якої існує розбіжність думок. Вона мотивує дослідницьку активність учнів/студентів, розвиває їхнє критичне мислення, залучає до пошуку рішень із спірного (суперечливого) питання. Утім, найважливіші вміння, що удосконалюють здобувачі освіти в ході підготовки та проведення дискусії – це вміння формулювати й аргументувати власну думку, визначити власну позицію з обговорюваного питання, сприймати аргументи опонентів та поглиблювати власні, досягати компромісу. Вони розвивають і вдосконалюють навички аргументування (надання аргументів, підтверджень, доводів, свідчень, доказів на користь істинності погляду на питання чи проблему) та дискутування (вміння вести дискусію, колективно обговорювати суперечливі/спірні питання, виявляти істину чи знаходити розв'язок проблеми через висловлення власних міркувань та зіставлення позицій опонентів).

У методичній літературі зустрічаємо різні види дискусій як-от: групова, панельна, оцінювальна, каскадна, «тиха» та ін. Низка авторів праць із методики навчання до дискусій відносить також круглий стіл і ток-шоу.

Наша увага зосереджена на структурованій академічній дискусії, що є малодослідженою в методичній літературі та рідко застосованою в освітньому процесі. Однак, проведені нами експериментальні дослідження показали, що структурована академічна дискусія є ефективною технологією обговорення з учнями та студентами суперечливих питань суспільної політики. Як і інші дискусійні методи, така дискусія наближена до життєвих ситуацій, акцентована на розв'язанні реальних соціальних проблем, ґрунтована на інтерактивній моделі навчання. Утім, цей вид дискусії передбачає набуття здобувачами освіти вміння обов'язкового пошуку консенсусу, яке, як правило, ми не можемо формувати при застосуванні інших видів дискусій.

Структурована академічна дискусія ефективна в різних аспектах пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а саме: індивідуальному опрацюванні тексту, роботі в парах із пошуку аргументів щодо певної позиції, формулюванні й презентації аргументів, активному слуханні, конкретизації й уточненні позиції опонентів, роботі в малих групах, веденні діалогу, аргументуванні із визначеної вчителем/викладачем та власної позиції.

Застосування структурованої академічної дискусії в освітньому процесі передбачає дотримання певного алгоритму (таблиця 1).

Таблиця 1

Основні етапи структурованої академічної дискусії

№	Зміст	Види діяльності
1.	Визначення теми для обговорення	- обрання теми для обговорення, актуальної для учнів/студентів та важливої для суспільства; - формулювання дискусійного питання.
2.	Підготовка статті та аргументів для учнів/студентів	- підготовка текстової інформації (статті) для опрацювання учнями/студентами, де глибоко представлено всі аспекти дискусійного питання; - добір додаткових джерел інформації; - підготовка вчителем/викладачем двох переліків аргументів – «за» і «проти» дискусійного питання.
3.	Робота учнів/студентів із статтею	- індивідуальне опрацювання учнями/студентами статті та додаткових джерел інформації (на занятті чи вдома); - опрацювання в разі потреби підготовлених вчителем/викладачем переліку аргументів.
4.	Робота малих груп із двох пар учнів/студентів у кожній; обмін аргументами	- об'єднання учнів/студентів у малі групи з двох пар (АА і ББ), що відстоюватимуть протилежні позиції; - визначення часу для роботи груп. - представлення учнями/студентами кожної пари аргументів із визначеної для них позиції; фіксування й уточнення наданих аргументів опонентами; - організація зворотної процедури: презентація парами позиції опонентів, фіксація й прояснення почутого; - загальне обговорення парами міркувань і позицій.
5.	Обговорення дискусійного питання учнями/студентами в малій групі з власної позиції; пошук «зони згоди»	- організація вільного обговорення дискусійного питання парами учнів/студентів у малій групі з 4 осіб – «вихід» учнів/студентів із призначених їм позицій та обговорення теми з власної позиції; - досягнення консенсусу – пошук учнями/студентами малої групи «зони згоди» з дискусійного питання.
6.	Підсумкове обговорення	- організація й проведення підсумкового обговорення з учнями/студентами перебігу та результатів дискусії в загальному колі за запитаннями: Які аргументи кожної зі сторін були найпереконливішими? Який аргумент (не власний) ви вважаєте найкращим? Який аргумент допоміг вам ствердитись у вашій позиції? Із яких аспектів проблеми ви досягли згоди в групі? Які запитання залишилися? Про що ви ще хотіли б дізнатись? Де можна знайти таку інформацію? Чи обговорюють це питання в нашому суспільстві? Чому обговорення цієї проблеми є важливим у демократичній країні? Що особисто ви і/або ваші товариші можете зробити для розв'язання цієї проблеми? Чи робитимете ви це?

Слід наголосити на кількох методичних аспектах застосування структурованої академічної дискусії в освітньому процесі, врахування яких перетворить її на ефективний засіб розвитку навичок аргументування й дискутування учнів і студентів.

1. Структуровану академічну дискусію можна застосовувати на навчальних заняттях із різних предметів/дисциплін, де доречним є обговорення суперечливих питань суспільної політики, як у цілому, так і фрагментарно.

2. Цей вид дискусії потребує ретельної підготовки вчителя/викладача. Він має володіти методикою проведення дискусій та добре розумітися на темі обговорення. Щодо

здобувачів освіти, то вони мають мати сформовані навички аргументування й досвід участі в дискусіях. Відтак таку дискусію варто застосовувати на заняттях з учнями 10-11 класів та студентами.

3. Надважливо правильно обрати тему для обговорення та сформулювати дискусійне питання. Тема має бути на часі в суспільстві, суперечливою, тобто такою, з якої існують принаймні дві протилежні позиції, актуальною й цікавою для учнів/студентів, не уразливою для окремих представників групи.

Щодо формулювання дискусійного питання, то воно може бути, приміром, таким:

1) Чи повинна наша демократична держава мати повноваження щодо заборони несанкціонованих публічних демонстрацій? 2) Чи повинна наша демократична держава вимагати від виробників утилізації їхньої продукції? 3) Чи має в нашій демократичній державі бути обов'язковим голосування громадян на виборах?.

4. Особливу увагу варто приділяти текстовим матеріалам: учителю/викладачу слід заздалегідь добрати й укласти їх у вигляді статті та підготувати два переліки аргументів – «за» і «проти» дискусійного питання, якими зможуть скористатися учні/студенти в разі виникнення складнощів при формулюванні власних аргументів чи ті, які не мають добре сформованих навичок аргументування.

5. Текст статті має: містити проблемний матеріал для аналізу конкретної ситуації; враховувати наявні в учнів/студентів знання, уявлення, вміння, необхідні для роботи з текстом; бути за обсягом у межах розумного (щоб його можна було прочитати за 15 хв.) та мати достатню кількість фактологічної, статистичної інформації; викликати зацікавленість у читачів; бути зрозуміло й доступно написаним, містити інтригу (створювати напругу); презентувати різні точки зору з обговорюваної проблеми та аргументи («за» і «проти»); не потребувати додаткової доробки; уможливлювати проведення продуктивного й цікавого навчального заняття.

Стаття для учнів/студентів умовно має мати три частини: 1) невелику вступну (мотиваційну), в якій описано конкретну подію чи ситуацію; 2) основну, де викладено різні підходи щодо розв'язання поставленої проблеми (як правило, в різних країнах), наведено аргументи і приклади на користь двох сторін дискусії; 3) заключну (резолютивну), в якій коротко підбито підсумок, розставлено акценти, сформульовано риторичне питання.

6. Для глибшого розуміння тексту й економії часу під час самої дискусії можна запропонувати учням/студентам опрацювати статтю вдома, а на початку заняття організувати роботу щодо текстових матеріалів таким чином: 1) запропонувати учасникам дискусії переглянути текст, освіжити в пам'яті вміщену в ньому інформацію, позначити в тексті основні аргументи; 2) поставити учасникам кілька запитань на розуміння змісту тексту; запросити їх сформулювати запитання, що прояснюють текст; 3) провести обговорення тексту в загальному колі для усвідомлення учасниками основного змісту, розтлумачити основні поняття, пояснити складні текстові фрагменти для приблизно однакового розуміння ними змісту статті; 4) організувати пошук у тексті та розгляд аргументів «за» і «проти» дискусійного питання, запропонувати розглянути підготовлені до тексту аргументи, розширити їхній перелік за рахунок виявлених у тексті, проранжувати аргументи за силою.

7. Для дотримання алгоритму дискусії корисно підготувати й роздати учням/студентам відповідну пам'ятку. Також можна запросити учнів вести короткі нотатки стосовно озвучених і почутих аргументів.

Застосування технології структурованої академічної дискусії на уроках із громадянської освіти в 10 класі та спостереження за участю учнів у таких дискусіях на уроках із інших предметів дали нам змогу виявити окремі проблеми та визначити шляхи їх подолання (таблиця 2).

Таблиця 2

**Проблеми при застосуванні структурованої академічної
дискусії та шляхи їх подолання**

Основні проблеми	Шляхи подолання
Недостатній розвиток мовлення учнів/студентів	- підвищення уваги до роботи з дефініціями, опорними (чільними) словами; - роз'яснення і запис основних понять і термінів.
Недостатній розвиток навичок критичного мислення учнів/студентів	- формулювання запитань для прояснення й уточнення змісту статті; - застосування різноманітних прийомів і методів опрацювання інформації та усвідомленого читання; - посилення роботи над вміннями учнів презентувати різні думки, оцінювати й розширювати аргументи, формулювати висновки.
Недостатній розвиток комунікативних навичок учнів/студентів	- укладання та ухвалення з учнями/студентами правил поведінки під час дискусії; - обговорення результатів дискусії щодо дотримання культури дискутування; - встановлення й дотримання по черезності промов учасників та подачі ними аргументів; - удосконалення навичок модерування дискусії вчителя/викладача.
Брак в учнів/студентів навичок аргументування	- застосування у виступах методу ПРЕС як заданого алгоритму структурованого аргументу; - ведення учнями/студентами записів аргументів та їх детальний аналіз; - проведення обговорення для оцінювання підготовлених учнями/студентами аргументів та способів їх презентації.

Таким чином встановлено, що структурована академічна дискусія є ефективним засобом розвитку в учнів та студентів навичок аргументування і дискутування. Застосування її на навчальних заняттях дає змогу здобувачам освіти набути соціального досвіду – вміння поєднувати індивідуальну й колективну роботу, інтегрувати знання з різних предметів/дисциплін і власний життєвий досвід; здатність ухвалювати рішення в конкретних ситуаціях та брати на себе відповідальність за ці рішення, долати конфлікти в міжособистісному спілкуванні та досягати компромісу.

Список використаних джерел:

1. Зайцева В., Яремчук Н. Дискусія як засіб комунікативної взаємодії учнів на уроках української мови // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип. 29, том 2, 2020. – С.163–170.
2. Навчання демократії через дебати : навчально-методичний посібник / упоряд. О.В.Зима, Т.О.Ремех. – Київ : Літера, ЛТД, 2015. – 104 с.
3. Пометун О. Сперечаймося цивілізовано : дискусія / О. Пометун // Завуч. – 2006. – № 4. – 12–15.
4. <http://www.deliberating.org/index.php/resources-topmenu-53/topic-resource-links-topmenu-40>

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ БОГОСЛОВІВ

Никіфорчук Жанна Василівна

аспірантка кафедри педагогіки та методики початкової освіти

факультету педагогіки, психології та соціальної роботи

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

Науковий керівник: Лабінська Богдана Ігорівна

д. пед. наук, проф., завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

В епоху формування глобального інформаційного суспільства та стрімких соціальних змін іншомовне читання стає одним із ключових інструментів засвоєння інформації та знань, підвищення культурної компетентності [3]. Метою навчання читання іноземної мови, є виховання компетентного читача – майбутнього богослова, тобто такого, який зможе поставити перед собою завдання у процесі читання, визначити шляхи його розв'язання, володіючи багатьма стратегіями, прийомами, уміннями й навичками, відрефлексувати якість свого читання та розуміння тексту.

Іншомовне читання у модерному процесі навчання відіграє одну з ключових ролей, оскільки відкриває доступ до провідних джерел інформації, розширює світогляд майбутніх богословів, впливає на розвиток пізнавальних процесів тощо. Іншомовне читання виступає як засіб здійснення інформаційної діяльності, задоволення пізнавальних потреб студентів і як опосередкована форма спілкування.

Процес розуміння змісту англomовного тексту є єдиним для усіх мов і контекстів, оскільки заснований на розумових операціях, і ефективно читання відбувається у тому випадку, якщо той, хто читає вміє свідомо обирати і користуватися раціональними стратегіями [4].

Метою нашої розвідки є класифікація стратегій іншомовного читання, їхня детальна характеристика та відбір стратегій для навчання іншомовного читання майбутніх богословів.

Важливе місце в рамках нашого дослідження займає визначення поняття «стратегія навчання». О. М. Ножовнік пише, що стратегії навчання – це план, дія або свідомо діяльність, які застосовуються для досягнення мети навчання. Студенти використовують стратегії навчання, щоб шукати, вилучати, зберігати, відновлювати і використовувати інформацію. Стратегії навчання є способами переробки інформації, які полегшують навчання, покращують розуміння і зберігають вилучену інформацію [2]. Н. М. Сметанникова подає дещо ширше й конкретніше тлумачення навчальних стратегій: набір дій, який використовує студент для того, щоб полегшити навчання, зробити його ефективнішим, результативнішим, швидшим, приємнішим, спрямувати й наблизити діяльність навчання до власних цілей [5].

Проаналізувавши низку праць, класифікуємо навчальні стратегії іншомовного читання наступним чином: когнітивні та метакогнітивні стратегії. Детальніше розтлумачимо наведені вище поняття.

Когнітивні стратегії розглядаємо як методи реагування на специфічні освітні проблеми із метою стимулювання аналітико-синтетичної діяльності студентів [6]. Розглянемо когнітивні стратегії, які полягають у безпосередній конкретній роботі майбутніх богословів з навчальним матеріалом та пов'язані із запам'ятовуванням, рецепцією та продукцією іншомовних текстів релігійного спрямування.

Традиційна когнітивна стратегія роботи над текстом є стратегією «знизу-вверх» – послідовного читання, тобто, коли речення складаються з окремих слів, абзаци

складаються з окремих речень, а текст – з відповідних абзаців. Така стратегія не сприяє розвитку вмінь іншомовного читання і не приносить жодного естетичного задоволення від читання [7]. Натомість стратегія «зверху-вниз» базується на тому, що спочатку на основі перегляду всього тексту досягається розуміння загального змісту тексту [7]. Погоджуємося з автором, що саме такої стратегії слід навчати майбутніх богословів.

Стратегія компенсації мовних засобів компенсує розрив у засобах мови і забезпечує процес іншомовного читання навіть за наявності незнайомих слів [4]. Ця стратегія має на меті використання майбутніми богословами контекстуальної та мовної здогадки, ігнорування незнайомих фраз, без яких можна отримати загальне розуміння англomовного тексту.

Стратегія самостійного ознайомлення з мовними засобами включає постановку питань про основні характеристики мовної одиниці, співвідношення її характеристик з відомим/аналогічним мовним і мовленнєвим досвідом у рідній мові та тій, що вивчається, прогнозування труднощів використання мовної одиниці, виділення особливостей її вживання в контексті тощо [4]. За допомогою цієї стратегії майбутні богослови зможуть будувати паралелі мовних одиниць в іноземній та рідній мовах, вивчати контекст використання та вживання мовної одиниці.

Стратегія запам'ятовування передбачає повторення слова, речення, тексту; повторення зразків речень із заміною (підстановкою), розширенням; складання смислових пар, словосполучень, речень за зразком; згрупування мовних одиниць за певною ознакою; схематична систематизація мовних одиниць тощо [4]. В контексті нашого дослідження дана стратегія дозволить майбутнім богословам розширювати словниковий запас теологічного спрямування, використовувати професійно орієнтовану лексику в професійній комунікації.

Стратегія пошуку опор в іншомовному читанні включає опору на заголовки, підзаголовки, рубрикацію, тему, ситуацію, широкий контекст; використання графічних опор; виділення логічних і структурних частин тексту; виділення ключових фраз; виділення смислових, логічних, міжфразових засобів зв'язку – мовних маркерів тощо [4]. Вважаємо, що ця стратегія полегшить іншомовне читання текстів майбутніми богословами, адже допоможе їм орієнтуватися в різних за структурою текстах та полегшить пошук необхідної професійної інформації.

Навчально-інформаційні стратегії є інтеграційними видами навчально-інформаційної діяльності, які потрібні студентам під час роботи з навчальною літературою, інформаційними і довідковими матеріалами [4]. Впевнені, що навчально-інформаційні стратегії допоможуть майбутнім богословам при складанні плану прочитаного тексту; складанні логіко-смислової низки ключових слів, фраз, фактів тексту; під час короткого викладу (переказу/перефразу) прочитаного тексту, анутовання; тощо.

Стратегія самоадаптації допомагає студенту адаптуватися до тексту [1]. За допомогою цієї стратегії студенти спеціальності «Богослов'я» будуть в змозі цілеспрямовано пристосувати зміст професійно спрямованого тексту під свої фахові потреби, враховуючи життєвий та мовленнєвий досвід, фонові знання, просуваючись таким чином до необхідного результату.

Стратегія рефлексії має відношення не тільки до управління пошуку в пам'яті, активізації набутих знань та досвіду студентів, а й до планування дій, їх виконання, оцінювання досягнутого результату та самого шляху досягнення [1]. В процесі навчання майбутніх богословів іншомовного читання стратегія рефлексії безпосередньо може бути реалізована і сформована за допомогою завдань, що апелюють до оцінювання досягнутих результатів і осмислення шляхів їх досягнення.

Стратегія сканування передбачає швидкий перегляд професійно орієнтованого тексту з метою пошуку необхідної інформації [1]. За допомогою цієї стратегії майбутні богослови

можуть швидко проглянути англomовний текст і знайти ту інформацію, котра є необхідною для них (певні події в історії церкви, імена церковних діячів, дати тощо). Стратегія прогнозування та верифікації формується та розвивається в умовах, коли студент повинен багато читати і одночасно регулювати швидкість читання в залежності від важкості тексту [1]. Переконані, що ця стратегія дасть змогу студентам спеціальності «Богослов'я» співвідносити між собою фрагменти професійно орієнтованих текстів з метою бути «мобільним» в тексті.

Проаналізувавши когнітивні стратегії, переходимо до характеристики метакогнітивних стратегій навчання іншомовного читання майбутніх богословів.

Метакогнітивні стратегії – це стратегії управлінського типу, які спрямовані на самостійний контроль освітнього процесу тими, хто навчається [6]. Вони забезпечують загальні процеси пізнавальної розумової активності і процеси інформаційно-пізнавальної навчальної діяльності, передбачають роздум про процес навчання, самопідготовку до нього, контроль результатів навчання [4].

До метакогнітивних стратегій навчання іншомовного читання майбутніх богословів відносимо: усвідомлення мети навчання студентів даної спеціальності, планування виконання завдання чи досягнення поставлених цілей; визначення проблеми, яка заважає студентам виконати завдання і пошук шляхів її подолання; самоконтроль; заміна за необхідності навчальних стратегій; перевірка правильності отриманого результату; самооцінка результатів; аналіз причин невдач чи недостатнього рівня виконання завдання майбутніми богословами; співвіднесення нової інформації з раніше вивченою (яка передбачає інтеграцію нових ідей з уже відомими).

Висновки. Отже, виділені та проаналізовані нами стратегії (когнітивні та метакогнітивні) для навчання іншомовного читання майбутніх богословів є потрібними для формування професійно орієнтованої компетентності в читанні. Уміння використовувати наведені стратегії дасть можливість майбутнім богословам читати автентичну літературу зі спеціальності, оновлювати і розширювати професійні знання та забезпечить їм доступ до провідних джерел інформації.

Список використаних джерел:

1. Марченко Н. П. (2012) Стратегії читання іншомовних текстів у процесі підготовки майбутніх учителів німецької мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, № 42 (2), 15–19.
2. Ножовнік О. М. (2012) Системи вправ для формування стратегій інформативного читання фахової літератури у процесі викладання англійської мови для спеціального вжитку студентам вищої професійної школи: теоретичний огляд та досвід. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Педагогічні науки*, №1 (39), 152–162.
3. Полонська Т. К. (2018) Стратегії навчання іншомовного читання учнів молодшого шкільного віку. *Український педагогічний журнал*, № 1, 85–92.
4. Рошупкіна О. А. (2013) Стратегії навчання самостійності читання текстів іноземними студентами. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, № 4, 121–127.
5. Сметаннікова Н. Н. (2005) *Стратегіальний підход к обучению чтению*. Москва: Школьная библиотека.
6. Тарасюк Н. М., Шикун А. В. (2019) Когнітивні та метакогнітивні стратегії формування англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні в майбутніх інженерів-будівельників. *Нова педагогічна думка*, №2 (98), 136–138.
7. Тарнопольський О. Б. (2006) *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*. Навчальний посібник, Київ: Фірма «ІНКОС».

СЕКЦІЯ ІV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY IN FRANCE: USING THE POSITIVE EXPERIENCE IN UKRAINE

Durdas Alla Petrivna

ORCID ID: 0000-0001-6456-6108

Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages
Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

At the beginning of the XXI century, the progress of the world society is characterized by globalization and integration processes in the socio-economic, political, cultural and educational spheres. Modernization of control and assessment activities which began at the beginning of the 21st century, caused a number of innovations in the system of the national education. The French higher education has undergone numerous reforms, the main reason for which, according to L. Shapovalova, is the need to adapt university knowledge to the requirements of the labor market [6].

Ukraine is particularly interested in the experience of the countries that have already undergone reforms in the field of higher education, including the French Republic. The large-scale systemic modernization of French education, which began in the late 1960s, was an almost continuous process of reforms, the direction and content of which were determined by the pressing problems of the national education system at every stage of its development [3].

The French educational experience can be very useful for improving the Ukrainian system of quality assurance in higher education, since it is an example of successful solving of complex educational problems. However, in order to apply the French experience, it is important to understand the historical context, which explains why a simple transfer of European practices may not bring Ukraine the quick expected results: many of the historical driving processes in Europe and Ukraine are taking place in different directions. Thus, the Ukrainian system of quality assurance in higher education should take into account both global trends of the modern world and national characteristics caused by unique historical, social and cultural circumstances.

The French system of higher education quality assessment is characterized by specialization. The leading role in this sphere is performed by the High Council for the Evaluation of Research and Higher Education (Hcéres). The High Council is an independent administrative body [2, 4]. It is governed by a council of thirty members. The President, appointed from among the members of the Council, after consultations with the parliamentary committees, chairs the High Council and has authority over its staff [2, 4].

It is important to note that in this country the evaluation of higher education quality is also done by these institutions: Engineering Degree Commission, evaluating programs for the training of future engineers; the National Commission for the Evaluation of Training and Qualifications in Management; National Consultative Commission of IUT, CCN-IUT, providing external quality assurance for university technological institutes; General Inspectorate of the Administration of National Education and Research, which permanent mission is to monitor closely the functioning

of the education system to improve its functioning [1].

In this regard, we should note that for Ukraine it would be useful to study and use the experience of the independent agencies. According to O. Panych, the need for independent agencies is driven by the need to relieve the National Agency for Higher Education Quality Assurance, which will have to evaluate and accredit an extremely large number of programs over the next years. In addition, the work of independent agencies aims to deepen specialization in the assessment and quality assurance system of higher education. Each of the agencies gradually accumulate and generalize experience on the quality of programs of a certain type, as well as methods for improving them, typical for a particular industry [5].

At the same time, it should be noted that the direct transfer of the French experience in improving the quality of higher education into the Ukrainian system of professional education is impossible due to some organizational and pedagogical conditions like strengthening the practice-oriented focus of training future qualified personnel, intensification of all components of the educational process in domestic institutions of secondary vocational education and others.

Conclusions. The development of specialization would be relevant for the Ukrainian system of assessment of higher education quality. The use of the French experience can be efficient only when taking into account internal social, economic, educational, cultural characteristics and traditions, at the same time preserving the specifics of the Ukrainian education. The system of evaluation of higher education quality in Ukraine is at the formation stage and it will be the subject of further scientific research.

References:

1. [Archives] Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (I.G.A.E.N.R.). Retrieved on December 8, 2020 from [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20300/mission-et-organisation-de-l-i.g.a.e.n.r.html#:~:text=la%20recherche%20\(I.G.A.E.N.R.\),L'inspection%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20de%20l'administration%20de%20l'%C3%A9ducation,sup%C3%A9rieur%20et%20de%20la%20recherche](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20300/mission-et-organisation-de-l-i.g.a.e.n.r.html#:~:text=la%20recherche%20(I.G.A.E.N.R.),L'inspection%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20de%20l'administration%20de%20l'%C3%A9ducation,sup%C3%A9rieur%20et%20de%20la%20recherche) (fr)
2. Charte de l'évaluation du Hcéres – Version n°2. Adopté par le collège du HCÉRES Le 06 juin 2016. Retrieved on February 11, 2021 from Access mode:https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/Hceres_Charte_evaluation_060616_0.pdf (fr.)
3. Kananykina Ye. (2013). Istoriya zakonodatelstva ob obrazovanii frantsuzskoy shkolyi (History of French school education legislation). *Sovremennoe obrazovanie*, № 3, p. 1 - 17. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.3.1138. Retrieved on February 10, 2021 from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=1138 (rus)
4. Overview of the Quality Assurance System in Higher Education: France. Second edition (2017). National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education. Kodaira, Tokyo, 62 p. Retrieved on February 13, 2021 from: https://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/france/overview_fr2_e.pdf (eng)
5. Panych O. (2019). Kontseptualni zasady stvorennia nezaleznykh ustanov otsiniuvannia ta zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity (Conceptual principles of creating independent institutions for evaluation and quality assurance of higher education). Retrieved on February 10, 2021 from: http://education-ua.org/ua/articles/1344-kontseptualni-zasadi-stvorennia-nezaleznykh-ustanov-otsiniuvannia-ta-zabezpechennia-yakosti-vyshchoi-osviti?fbclid=IwAR07OhEcdaX1KoriXRJzD_tqukfgVrKNczI1uYumfgtt1hniDFzawCXsu7Q (ukr.)
6. Shapovalova L. (2010). Profesionalizatsiia yak yedynyi napriamok rozvytku suchasnoi vyshchoi osvity u Frantsii (Professionalization as the only direction of development of modern higher education in France). *Vyshcha shkola*, №1, p. 59-70 (ukr)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОМИСЛОВОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ ВНАУ

Заєць Андрій Петрович

викладач загальноосвітніх та спеціальних дисциплін
Технологічно-промисловий фаховий коледж ВНАУ, Україна

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Кінцева мета, що дистанційного, що аудиторного навчання студентів – набуття знань, практичних навичок із подальшим отриманням випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень [1]. В сучасних умовах всесвітньої пандемії ця форма навчання є єдиною альтернативою, що здатна не лише в певній мірі уберегти від захворювань COVID 19, не допустити його розповсюдження, а й забезпечити відповідний рівень знань та навичок майбутніх фахових спеціалістів.

Сьогодні багато хто вже розуміють, що дистанційне навчання – це не просто нова форма навчання, що викликана, з одного боку, зростаючим впливом комунікаційних технологій на всі аспекти розвитку сучасного суспільства, і, з іншого боку, необхідністю освітніх організацій якимось чином реагувати на соціальні й особистісні зміни, що відбуваються нині. Це більш глибоке явище, яке необхідне водночас особистості для її ефективної участі і самореалізації в житті сучасного суспільства та цьому суспільству для успішного функціонування і розвитку в інформаційному просторі. Знання стали продуктом і товаром, у виробництві якого освітні заклади беруть участь нарівні з підприємствами. При цьому значно зростає роль таких критеріїв оцінки діяльності, як якість знань та їхня мобільність [2].

У закладах освіти Аграрного спрямування, до якого належить Технологічно-промисловий фаховий коледж ВНАУ, в залежності від обраної професії, навчається від 60 до 92 % студентів із сільської місцевості. А тому це дуже важливий фактор при організації процесу дистанційного навчання. Так, основною проблемою, з якою стикається викладач є технічна проблема: відсутність чи низька якість інтернету (провідного чи мобільного), недостатня кількість комп'ютерної техніки, засобів комунікації (коли в сім'ї декілька студентів, а комп'ютер один), застарілість техніки (ПК, планшетів, ноутбуків, мобільних телефонів). Крім того, в сільській місцевості завжди є певний об'єм робіт по господарству, який треба виконувати (допомагати виконувати), і не всі батьки в даному випадку в пріоритет ставлять навчання.

Варто відзначити, що теж істотною проблемою сьогодення, яку мало хто озвучує – це є фінансове питання. Тому бувають випадки коли студенти не входять до конференц-зали внаслідок відсутності мобільного трафіку через його високу вартість (табл. 1). Крім того, проведення конференцій у високій якості за слабого інтернету у слухачів (як часто буває у сільській місцевості), спричиняє «викидання» їх із конференції та «зависання» трансляції, що унеможливорює активну участь та засвоєння матеріалу. Тому економія ресурсів при дистанційному навчанні є питанням відносним.

Таблиця 1

Споживання трафіку мобільного інтернету при участі в конференції з трьома і більше учасниками на платформі Zoom, ГигаБайт/год

Формат конференції	Кількість учасників		Вартість 1 ГБ додаткового мобільного трафіку, грн		
	2	3 і більше	Київстар	Водафон	Лайф
Звичайна якість відео	0,54	0,81	15	10	23
Відео HD (1280×720)	1,08	1,34			
Відео Full HD (1920×1080)	1,62	2,4			
Групове спілкування з камерою	0,52	0,8			
Групове спілкування без камери	0,28	0,44			

Не важко визначити, що при спілкуванні з камерою за 6 пар споживання трафіку становить до 6,4 ГБ, без камери до 3,52 ГБ, а ще сюди треба додати комунікування, виконання домашніх завдань та самопідготовку.

В процесі дистанційного навчання нашим першочерговим завданням є мотивація студентів до відвідування занять, а потім забезпечення їх постійної присутності та якісне навчання. З цією метою необхідно не лише створювати цікавий контент проведення он-лайн занять, використовувати активно ігрові форми, проводити вікторини, квести, ділові ігри, а й проявляти креативність, зокрема, і при запрошенні студентів на заняття – робити рекламу, активно використовуючи при цьому маркетингові технології.

Отже, при організації дистанційного навчання обов'язково необхідно враховувати, як технічний аспект: рівень технічного забезпечення студентів, технічні налаштування конференції, так індивідуальні особливості студентів: особисте бажання до самоосвіти, мотивація місце проживання, соціальний стан.

Список використаних джерел:

1. Наказ МОН від 25.04.2013 № 466 "Про затвердження Положення про дистанційне навчання". Вилучено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
2. Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. (2001). Дистанційне навчання – педагогічна технологія 21 сторіччя. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, (4), 11-15.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ЕФЕКТИВНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мельник Євгеній Юрійович

канд. пед. наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин

Національний авіаційний університет, Україна

Майже кожен, хто вивчає іноземну мову, може поскаржитися на те, що нова інформація залишається в його пам'яті ненадовго, що час, витрачений на запам'ятовування нового матеріалу, не відповідає, на жаль, отриманим результатам. Проте така ситуація свідчить не стільки про відсутність здібностей до оволодіння іноземною мовою, скільки про певні проблеми в організації навчання. Загальновідомо, що мозок відправляє у небуття інформацію, якої він більше не потребує. Усі усвідомлюють також, що неможливо зберегти інформацію у довгостроковій пам'яті, опрацювавши її лише один-два рази. Тож ефективне засвоєння іншомовної інформації вимагає дотримання певних психолого-дидактичних умов.

Функціонування мозку передбачає не тільки запам'ятовування, а й забування. Мозок здійснює відбір інформації і зберігає лише ті елементи, які він вважає суттєвими (він отримав повідомлення, що цей елемент є важливим; цей елемент є емоційно забарвленим; цей елемент часто використовується; цей елемент знаходиться у тісному зв'язку з іншими елементами). Тому завданням методики навчання іноземних мов є пошук стратегій ефективного маркування інформації у той момент, коли вона потрапляє до мозку, і багаторазового повторення цієї інформації для тривалого збереження її у пам'яті. Окрім необхідності багаторазового повторення потрібно зазначити також необхідність дозування інформації, що наочно пояснюється наступною метафорою: якщо вилити всю воду із пляшки на губку одразу, рідина розтечеться миттєво, оскільки губка не здатна поглинути весь її об'єм за короткий проміжок часу; якщо лити воду малими порціями, губка абсорбує рідину без утрат; якщо не додавати час від часу рідини, губка зрештою висохне, оскільки вода випаровуватиметься. Отже, багаторазове і дозоване з певними паузами повторення інформації є найефективнішим шляхом її засвоєння.

Викладачам рекомендується планувати коротші та численніші сеанси опрацювання інформації для отримання знань (запам'ятовування лексичних одиниць, наприклад) і довші, але менш численні сеанси для формування навичок і розвитку умінь (виконання лексичних вправ, зокрема). Забування інформації, яке відбувається між двома сеансами, вимагає від студентів додаткових зусиль на наступному етапі, і саме ці паузи та зусилля зумовлюють консолідацію їхньої пам'яті. Визначальним фактором запам'ятовування є зусилля, спрямоване на пригадування інформації, а не «просто» повторення цієї інформації завдяки читанню або слуханню. Вкрай важливо, щоб викладач систематично нагадував студентам про необхідність саме пригадування для успішної навчальної діяльності.

Серед умов ефективного запам'ятовування варто зазначити такі:

1. Між опрацюванням інформації та її пригадуванням повинна пройти хоча б одна ніч: по-перше, це дозволяє активізувати не короткострокову, а довгострокову пам'ять; по-друге, сон відіграє головну роль у консолідації того, що сприймалося свідомістю у навчальній діяльності.

2. Пригадування інформації повинно передувати її повторенню у вигляді читання або слухання: активно запам'ятовувати – це перш за все випробувати свою пам'ять, тестувати її [1]. Усім знайома парадоксальна ситуація: студенти, які активно опрацювали текст і виконали різноманітні завдання та вправи (визначення головного та другорядного, створення плану, засвоєння певного лексико-граматичного матеріалу, знаходження

ключових слів тощо), відчувають розгубленість, коли викладач пропонує їм переказати цей текст. Навіть після перечитування переказ тексту не завжди є успішним, і студенти скаржаться на те, що їм «не вистачає слів». Очевидно, що у такому навчальному сценарії бракує етапу, на якому студенти потренувалися б у пригадуванні необхідного мовленнєвого матеріалу для виконання зазначеного завдання.

Тренування у пригадуванні (активне відтворення та повторення) інформації, яке забезпечує її довготривале зберігання у пам'яті, може відбуватися у таких формах:

1. Студенти, що засвоїли певний матеріал, пояснюють його іншим.

2. Студенти повертаються до засвоєної інформації постійно, протягом усього навчання, роблячи певні паузи між сеансами повторення.

3. Регулярне тестування дозволяє студентам контролювати збереження необхідної інформації у пам'яті. Доцільними є невеликі тести, які проводяться часто і за своєю функцією відрізняються від підсумкового тестування (тому необхідності у традиційному оцінюванні таких тестів немає).

4. Студенти опрацьовують новий матеріал у постійному зв'язку з тим, що був засвоєний на попередніх етапах навчання, при цьому відбувається не нашарування інформації, а її взаємопроникнення і взаємозбагачення.

5. Численні диверсифіковані носії інформації (текстові та аудіовізуальні матеріали) використовуються комплексно та максимально активно [2].

Потужним сигналом для мозку щодо необхідності запам'ятати ту чи іншу інформацію є усвідомлення студентами того, що навчальний матеріал засвоюється ними для подальшого використання, тому викладачеві потрібно акцентувати їхню увагу не на абстрактних лексико-граматичних явищах, а на ситуаціях, в яких ці явища застосовуються для реалізації певного комунікативного наміру.

Безперечно цінним є уміння конвертувати зміст навчального матеріалу (створювати ментальні карти та інші засоби візуалізації думки; розробляти схеми-ілюстрації, картки для запам'ятовування; застосовувати мнемотехніку, асоціативне мислення тощо), і студентам варто навчитися цього під керівництвом викладача.

Після опрацювання нового матеріалу доцільно запропонувати студентам пригадати найважливішу інформацію, роблячи нотатки у вигляді плану тексту, ментальної карти, схеми, списку ключових слів тощо. Виконавши таку роботу, студенти можуть прочитати (послухати) опрацьований матеріал знову, звертаючи увагу на моменти, які вони забули відтворити у своїх нотатках або в яких вони помилилися. Діяльність, що організовується у такий спосіб, є активною (інтенсивний пошук інформації), а не пасивною (лише читання) [3].

Викладені положення повинні враховуватися не тільки викладачем при плануванні й організації навчального процесу, а й студентами у їхній домашній роботі з вивчення іноземної мови, тому серед рекомендацій, які викладач дає студентам, абсолютно логічними є нагадування про особливості функціонування пам'яті та умови психологічно комфортного й ефективного запам'ятовування навчального матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Le cerveau est fait pour oublier : répéter est la seule baguette magique pour une mémorisation efficace à long terme. (2021). Вилучено з: <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/cerveau-oublie-repeter-memorisation-efficace/>.
2. 5 options pour augmenter la durée de rétention des informations dans la mémoire. (2017). Вилучено з: <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/augmenter-la-duree-de-retention-des-informations-dans-la-memoire/?fbclid=IwAR268ZTtsKYzyj5QqnvysL-dYOgVfg6KGr0krbErniuJ8azFK3wjk-Jj93Q>.
3. Мémорiser, ce n'est pas relire, c'est se tester : oui mais comment ? (2020). Вилучено з: https://apprendre-reviser-memoriser.fr/memoriser-pas-relire-se-tester/?fbclid=IwAR1swm11I5W1EGxmswzfzIKgdlUXCiVK_MjLGB0UHmvVvdOSVVCVJEBTSI9II.

ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ГІСТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID 19

Кондаурова А.Ю.

канд.мед.н., доцент кафедри гістології та ембріології
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Україна

Кваско О.Ю.

канд.б.наук, доцент кафедри гістології та ембріології
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Україна

Минулий, 2020 рік став роком випробувань для всіх. Пандемія Covid 19 змінила життя багатьох людей практично в усіх країнах світу. З весни 2020 року в Україні був введений суворий загальнонаціональний карантин, в зв'язку з цим було закрито загальноосвітні установи та заклади вищої освіти. У зв'язку з цим, понад 1,5 мільярда молодих людей в 165 країнах світу через епідеміологічну ситуацію, що склалася, не змогли відвідувати очні заняття в навчальних закладах. Тому перед навчальними закладами стала актуальне завдання - перехід на дистанційне навчання, адаптація до нової форми надання освітніх послуг, розробка нових ефективних методик викладання в онлайн-форматі [1, 2, 3].

Навчання в медичних університетах має ряд особливостей. Це і прямий контакт зі студентами на практичних заняттях, і демонстрація навчального матеріалу, можливість скоригувати під час заняття освоєння практичних навичок студентами. Кафедра гістології та ембріології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця доклала максимум зусиль до того, щоб процес навчання майбутніх лікарів проводився на високому рівні навіть в такій незвичній ситуації для всіх.

Навчання на кафедрі включає в себе читання лекцій і проведення практичних занять з мікроскопією гістологічних препаратів та їх подальше замальовування в альбомі. Всі лекції курсу були переведені у формат відео (mp4) і викладені на навчальній платформі університету Лікар. Завдяки цьому студенти постійно мають доступ до теоретичної інформації в будь-який зручний для себе час, з можливістю перегляду матеріалу кілька разів, з паузами для більш детального вивчення матеріалу.

Практичні заняття проводилися з використанням онлайн відеоконференцій (за допомогою програм Zoom і Google Meet). Під час онлайн заняття було можливо обговорити з групою студентів теоретичну інформацію, розібрати разом найбільш складні питання теми, демонструвати фотографії гістологічних мікропрепаратів і електронограми. Кожен учасник конференції мав можливість як задавати питання, так і відповідати на них. На онлайн занятті кожен навчальний гістологічний препарат докладно описувався, позначалися його всі необхідні структурні компоненти. Після чого студенти самостійно виконували практичну частину в альбомах. Оцінювання студентів проводилося дистанційно і комплексно. На платформі університету Лікар по кожній з тем було додано тестові завдання формату А на основі бази тестових запитань Крок-1. Знання гістологічних препаратів та перевірку практичних навичок здійснювали під час опитування, демонструючи студентам фото препаратів. При цьому студент повинен не тільки назвати препарат, але й обґрунтувати свою відповідь. Крім того, кожен студент групи надсилав фото виконаного завдання в альбомі викладачеві. Для цього використовувалися загальнодоступні месенджери, такі як Viber або WhatsApp.

Даний формат навчання має свої як позитивні, так і негативні сторони. Важким було відсутність моментальної зворотного зв'язку від студентів, не можливість проконтролювати в процесі, як при офлайн занятті, правильність замальовки гістологічних препаратів і позначення їх елементів. Практично нереалізованим залишилося отримання практичного досвіду роботи з мікроскопом і гістологічними препаратами. З позитивних моментів хочеться відзначити, що навчання було доступно незалежно від місцезнаходження студента, звичайно при цьому повинно було виконано умову - наявність стійкого каналу інтернет. Не дивлячись на всі обмежувальні заходи під час пандемії Covid 19, процес навчання продовжився і для переважної більшості студентів семестр завершився успішно.

Список використаних джерел:

1. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія [Електронний ресурс]: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л.Б.Ліщинська. – Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – 102 с.
2. Штихно Л.В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти / «Young Scientist» • № 6 (33) • June, 2016 с. 489-493
3. <https://www.dw.com/uk/yak-vidbuvaietsia-navchannia-v-nimetskykh-universytetakh-u-chasy-pandemii/a-54962106>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КЛІНІЧНОЇ ФАРМАКОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

А.А. Антонів

д-р. мед. наук., доцент кафедри внутрішньої медицини,
клінічної фармакології та професійних хвороб
Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет», Україна

З.Я. Коцюбійчук

асистент кафедри внутрішньої медицини,
клінічної фармакології та професійних хвороб
Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет», Україна

Вступ. Кожного року зростає кількість іноземних громадян, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах України. Сучасна система вищої освіти спрямована на вдосконалення форми і методики навчання, максимальне наближення її організації до сучасних вимог, що, в свою чергу, надає можливість кожному студенту якісно й ефективно здобути вищу освіту.

Основна частина. Клінічна фармакологія є однією з головних дисциплін клінічної підготовки майбутніх лікарів. Кредитно-накопичувальна система навчання передбачає якісну підготовку студента до кожного заняття, розширює сферу самостійної роботи студентів, що є прогресивним кроком реформування навчального процесу. Проте, захоплюючись її корисними аспектами, викладачу слід забезпечувати всі види діяльності студентів під час вивчення клінічної фармакології. Це може досягатися лише постійним вдосконаленням існуючих форм та використанням сучасних підходів до організації роботи на практичному занятті.

Організаційна структура практичного заняття поділяється на три етапи: підготовчий, основний та заключний. Передусім, викладач визначає основні цілі практичного заняття та формує мотивацію у студентів до активного вивчення теми. Це вкрай необхідно для того, щоб студент усвідомив необхідність опрацювання даної інформації під час навчання.

Одним з головних етапів у вивченні даної дисципліни є робота студентів над індивідуальним для кожного студента *Протоколом визначення ефективності та безпечності лікарського засобу*. Студенти спрямовують свої знання у практичну площину, намагаючись самостійно визначити наявність основних симптомів та синдромів у пацієнта, сформувані план обстежень, розробити схему фармакотерапії з урахуванням віку пацієнта, коморбідної патології, наявності вагітності тощо, виписати рецепти на лікарські засоби та вказати їх ймовірні побічні ефекти. Даний вид роботи допомагає закріпити отримані знання з питань сумісності ліків, лікування декількох коморбідних захворювань в одного хворого, попередження побічних ефектів та їх усунення – за умов можливого виникнення.

Висновок. Таким чином, найпершим завданням викладача є поглиблена робота над собою при підготовці до заняття та мотиваційне зацікавлення англomовних студентів предметом, можливостями застосування знань у майбутній практичній діяльності, що дозволяють створити основну мотивацію щодо підвищення рівня знань при вивченні дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Досвід організації контролю знань студентів з дисципліни «Клінічна імунологія» / Капустянська А.А., Моїсєєва Н.В., Вахненко А.В. [та ін.] // Актуальні питання контролю якості освіти у вищих медичних навчальних закладах : матеріали наук.- практ. конф. з міжнар. участю. – Полтава, 2018. – С. 111-113.
2. Сучасні технології навчання на курсі клінічної фармакології та клінічної імунології з алергологією на стоматологічному факультеті / В.М. Бобирьов, Т.А. Петрова, Г.Ю. Островська [та ін.] // Сучасні технології управління навчальним процесом у вищих медичних навчальних закладах : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – Полтава, 2014. – С. 24-25.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ ФАРМАКОЛОГІЇ

А.А. Антонів

д-р. мед. наук, доцент кафедри внутрішньої медицини,
клінічної фармакології та професійних хвороб
Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет», Україна

З.Я. Коцюбійчук

асистент кафедри внутрішньої медицини,
клінічної фармакології та професійних хвороб
Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет», Україна

Вступ. Клінічне мислення є однією з когнітивних функцій, які здійснює студент з метою досягнення певного результату. Цим результатом можуть бути встановлення правильного діагнозу, грамотний вибір необхідного лікування.

Основна частина. Нові вимоги й реалії сучасної медичної і фармацевтичної освіти потребують її оновлення та приведення якості національної медичної освіти до європейських стандартів із збереженням кращих національних особливостей і традицій. Існують особливості формування клінічного мислення у іноземних студентів, зокрема, при вивченні клінічної фармакології. Формування клінічного мислення у іноземних студентів повинно передбачати перехід від тестової форми контролю знань до інтерактивних методик засвоєння та перевірки матеріалу. Такий підхід вимагає змін акцентів при проведенні занять і посилення модераторської ролі викладача. Окрім цього, процес підготовки лікаря потребує постійного вдосконалення існуючих форм навчання та використання сучасних підходів до організації роботи на практичному занятті, тим більше, що викладання даної дисципліни є доволі складним у зв'язку із значним об'ємом фактичного теоретичного матеріалу, досить великою кількістю лікарських препаратів, їх доз та форм випуску, особливостями їх фармакокінетики, показань до застосування, протипоказань, побічних ефектів. Такі складнощі виникають у навчанні як вітчизняних, так і іноземних студентів.

Висновок. Таким чином, лише фахівець, що володіє клінічним мисленням, може гідно і ефективно здійснювати свою основну задачу – лікувати людей, позбавляти їх від страждань, підвищувати якість їх життєдіяльності, яке може бути сформоване лише на основі високого рівня знань.

Список використаних джерел:

1. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах (метод. посібник) / В.Є. Мілерян - Київ, 2006. – 84с
2. Сучасна література – методична основа підготовки студентів / В.М. Бобирьов, Г.Ю. Островська, Т.А. Петрова [та ін.] // Основні напрямки удосконалення підготовки медичних кадрів у сучасних умовах: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – Полтава, 2015. – С. 22-23.

ПРОФЕСІЙНІ ТА МОРАЛЬНІ ОСНОВИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО ВУЗА

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ГРУПА:

Конюшевська Алла Анатоліївна

ORCID ID: 0000-0002-1056-7137

канд. мед. наук,

доцент кафедри педіатрії, неонатології та дитячих інфекцій
Донецький національний медичний університет, Україна

Пархоменко Тетяна Анатоліївна

ORCID ID: 0000-0002-4021-6872

канд. мед. наук, доцент кафедри внутрішньої медицини №3
Донецький національний медичний університет, Україна

Баличевцева Ірина Вячеславівна

ORCID ID: 0000-0001-6394-5990

канд. мед. наук,

доцент кафедри педіатрії, неонатології та дитячих інфекцій
Донецький національний медичний університет, Україна

Яковенко Дмитро Вадимович

ORCID ID: 0000-0002-0082-2595

асистент кафедри педіатрії, неонатології та дитячих інфекцій
Донецький національний медичний університет, Україна,

Акімова Любов Григорівна

ORCID ID: 0000-0001-8481-3962

канд. мед. наук, асистент кафедри внутрішньої медицини №3
Донецький національний медичний університет, Україна

Пастернак Дмитро Вікторович

ORCID ID: 0000-0003-1796-9945

канд. мед. наук, доцент кафедри травматології, ортопедії та ВПХ
Донецький національний медичний університет, Україна

У сучасних умовах реформування вищої медичної освіти та охорони здоров'я висуваються особливо високі вимоги до випускників медичних вузів. Це диктує необхідність використання ефективних методів навчання майбутніх лікарів [1]. В цих умовах роль викладача зростає у багато разів. Фахівці добре знають, що в рейтингах все частіше конкурують не самі університети, а дисципліни, окремі курси і викладачі [2]. Тому пред'являються високі вимоги не тільки до випускників, а й до викладачів медичних вузів. Потреба зробити процес навчання цікавим стимулює викладачів постійно вдосконалювати навчальні програми, шукати засоби підвищення мотивації студентів і шляхи перетворення важкого навчання в цікаве і захопливе.

Сьогодні, в складних, невизначених умовах, які існують повсюдно, ніхто не може з упевненістю сказати, що чекає викладацький склад і університети в цілому навіть в найближчій перспективі. Що ж в цьому випадку робити? «Вчитися, постійно

експериментуючи. Необхідно широке експериментування, що дозволяє знайти шляхи в майбутнє ...» [3].

Яким повинен бути викладач медичного вузу? Поради, які будуть корисними і допоможуть викладачам вищої школи у навчанні та вихованні всебічно розвинутого фахівця, можна назвати Кодексом честі викладача [4]:

1. Любіть не тільки свою роботу, а й студентів, яких навчаєте.
2. Пам'ятайте, що особистість студента виховується особистістю його вчителя.
3. Поважайте у студентів людину, бережіть і розвивайте її людську гідність.
4. Будьте ближчими до студентів. Необхідна і розумна дистанція, але вона не повинна перетворюватися в стіну між вами і вихованцями.
5. Уникайте надмірної прямолінійності, штампованих нотацій і повчань. Віддавайте перевагу недемонстративним підказкам, порадам.
6. Будьте щедрими на похвалу і скупими на покарання.
7. Уникайте крику: він принижує Вас як викладача, зменшує можливості для спілкування і свідчить не про силу, а безсилля.
8. Уникайте рішень, у доцільності яких Ви не впевнені. Не ухвалюйте рішень у стані роздратування.
9. Будьте поблажливими: педагогічний такт не терпить злопам'ятності, а безтактність – це вада, яка протипоказана викладачу.
10. Справедливість – важлива риса педагога.
11. Вмійте визнавати свою помилку і не відстоюйте її. Не примушуйте вибачатися студента, якщо винні самі.
12. Утримуйтеся від зайвих зауважень, особливо за незначні порушення дисципліни.
13. Пам'ятайте, що навіть порушники дисципліни більше люблять вимогливих викладачів.
14. Залишайте свій поганий настрій перед порогом навчального закладу.
15. Скромність викладача позитивно оцінюється як серед колег, так і серед студентів.
16. Бережіть довіру студента. Це – вікно в його душу, і нехай воно буде для Вас завжди відчиненим.
17. Викладач у вищому навчальному закладі – завжди учень.

Щоб бути справжнім викладачем, потрібно постійно поповнювати і поновлювати свої знання. Вчитель лише до тих пір відповідає своєму високому призначенню, поки він вчиться. До викладачів медичних вузів дуже високі вимоги тому, що вони повинні бути хорошими педагогами і лікарями високої кваліфікації одночасно. Колись звернувся молодий, дуже активний, прагнущий до найкращого викладання, у минулому «відмінник в школі та університеті» співробітник з питанням, чому у нього на заняттях з іноземними студентами гірше дисципліна, не зважаючи на те, що він дуже добре знає і вільно володіє англійською мовою, ніж у педагога, який не так вільно володіє англійською мовою, але має великий лікарський стаж і досвід. Відповідь була очевидна, причина була в великому лікарському досвіді. Викладачу початківцю, якщо він не досвідчений лікар, потрібно докладати надзвичайних зусиль, щоб досягти педагогічного результату.

Педагогу треба не зачувати методичні рекомендації та сліпо копіювати чужу роботу, а створювати свої форми роботи, шукати те, що органічно для нього і його студентів. Також ми рекомендуємо молодому педагогу для успіху завоювати якщо не авторитет, то спочатку хоча б симпатію студентів, щоб вони хотіли спілкуватися, обговорювати досліджувані теми. Авторитет педагога - визнання учнями значущості достоїнств педагога і заснована на цьому сила його освітнього впливу. Авторитетом користуються педагоги високоморальні, емпатійні, справедливі, принципові, працьовиті, оптимістично налаштовані. Це все - загальнолюдські якості і відносяться до будь-якої професії [5].

Педагогічна майстерність як якісна характеристика навчально-виховної діяльності педагога є не що інше, як доведена їм до високого ступеня досконалості навчальна і виховна умілість, яка проявляється в особливій отшліфованості методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність освітнього процесу. Від звичайної педагогічної вмілості майстерність відрізняється тим, що вона є більш досконалим його рівнем, високою відточеністю використовуваних навчальних і виховних прийомів, а нерідко і їх своєрідною комбінацією [5].

Складовими педагогічної майстерності є світогляд викладача, глибоке знання предмета, який він викладає, дотримання тих етичних норм, правил, звичок, які він збирається прищепити студенту, досконале володіння методами навчання і виховання. Педагогічна майстерність – це не тільки висока і всебічна загальна та методична освіта викладача, а й вміння досягти того, щоб кожне його слово дійшло до студентів, було ними засвоєне [4].

Педагогічна майстерність - не вроджена якість, це результат величезної напруги сил, терпіння, витримки, працездатності педагога, вміння долати тимчасові труднощі, прагнення до самовдосконалення [5].

У структурі діяльності педагога можна виділити наступні складові: професійні та педагогічні знання; професійні та педагогічні вміння; професійні та педагогічні позиції і установки; особистісні якості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями і вміннями.

Успішність педагога також залежить від його особистісних якостей - професійної пильності, комунікативності, доброзичливості, щирості і відкритості, креативності, здатності до творчості, здатності захоплювати і вести за собою, умінні впливати на емоційну сферу студентів, умінні створювати сприятливу атмосферу і доброзичливий мікроклімат, а також від терпимості і толерантності, можливості «заражати» і заряджати інших своєю енергією, яка багато в чому залежить від емоційного потенціалу педагога, його захопленості своєю професією і від внутрішньої активності особистості педагога.

Головний зміст педагогічної діяльності викладача медичного вузу реалізується через виконання ряду функцій:

- інформаційна - обмін інформацією між педагогом і студентом шляхом прямого і зворотного зв'язку;
- виховно-розвиваюча - управління процесами сприйняття, мислення, емоційно-вольовими проявами в навчальній діяльності студентів і забезпечення на цій основі єдності навчання професії та виховання;
- орієнтаційна - визначення і виховання цінісних орієнтацій: ідей та ідеалів, мотивів поведінки, активного ставлення до навколишньої дійсності;
- мобілізаційна - розвиток пізнавальної самостійності студентів і суспільно-політичної активності;
- дослідницька - забезпечення теоретичного підходу до вивчення теми: пошук потрібної інформації, експерименти, аналіз власної практики і досвіду;
- методична - розробка навчально-методичних рекомендацій та посібників;
- самовдосконалення - збагачення своїх професійних і педагогічних здібностей, особистісних якостей.

Викладачі повинні керуватися простими постулатами [4]:

1. Не поступайтеся принципами. Ніяка посада і привілеї не варті втрати самоповаги.
2. Турбуйтеся про студентів і не давайте їх кривдити.
3. Бійтеся втратити їх довіру, але не бійтеся бути вимогливими.

Учитель - не тільки професія, суть якої транслювати знання, а висока місія створення особистості, утвердження людини в людині. Доки ви викладач - тільки ви відповідаєте за

долі тих, кого вчите. Сенс нашої діяльності, як педагога медичного вузу, полягає в тому, щоб підготувати високоякісного фахівця, а й також сформувати у наших студентів-медиків стійкий життєвий стрижень, світле і добре ставлення до людей, до навколишньої дійсності, до своєї професії і повагу до самого себе.

Список використаних джерел:

1. Пальмова, Л. Ю., Ишмурзин, Г. П. @ Хамитов, Р. Ф. (2019). К вопросам обучения студентов на клинической кафедре: обмен опытом. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 10(1), 107–113. doi: 10.24411/2220-8453-2019-11009.
2. Глинский, А. В., Донских, О. А. @ Макаридина, Е. В. (2011). Статистика против мифологии в сфере образования. *Alma mater (Вестн. высш. шк.)*, 6, 25-31.
3. Кларк Бертон, Р. (2011). *Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации*. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики.
4. Гунчак, В.М. (2011). Кодекс честі викладача як перешкода академічній нечесності і поблажливості. *Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Гжицького*, 13(3), 14-23.
5. Сергейко, С. А. @ Тарантей, Л. М (2009). *Общие основы педагогической профессии: учебно-методический комплекс*. Гродно: ГрГУ.

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ковальова-Гончарюк Лілія Олексіївна

ORCID ID: 0000-0002-0254-797X

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

Науковий керівник: Фрицюк Валентина Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

Проблема розвитку виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки є актуальною, адже сучасна школа конче потребує кваліфікованих фахівців, покликаних поширювати високохудожні зразки музичного мистецтва, активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді. Зважаючи на це, вагомого значення набуває формування особистісно професійно значущих якостей майбутнього вчителя, його готовності до професійної діяльності в цілому та виконавської майстерності, зокрема [2].

Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає формування виконавської майстерності як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта (А. Болгарський, Т. Завадська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Фрицюк [4; 5], О. Щолокова та інші) [2]. Проблемою формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста опікувалися відомі педагоги-музиканти (Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, Г. Ципін та ін.). Власне формуванню тих чи інших аспектів виконавської майстерності студентів присвячено праці Л. Баренбойма, Л. Гінзбурга, Є. Лібермана, А. Малінковської, Л. Ніколаєва, Г. Падалки, Б. Яворського та ін.

Попри це, вивчення літератури з поставленої проблеми дає підстави стверджувати, що недостатньо уваги відводять розвитку виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки.

Інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності здійснюється з урахуванням змісту інструментально-виконавської діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час. Відмінність змісту інструментально-виконавської підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра музичного мистецтва полягає у: завданнях професійної підготовки цих фахівців; кількості аудиторних годин, відведених на вивчення фахових дисциплін; ступені складності навчального репертуару, пропонованого студентам для засвоєння в інструментальних класах [3].

Основні компоненти інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва та необхідні для неї знання, уміння й навички визначено Л. Арчажниковою. Їх складають: сольне виконання, самостійна робота вчителя над музичним твором, акомпанування, читання нот з аркуша, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування [1].

Володіння музичним інструментом (або кількома інструментами) є важливою умовою фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, тому процес навчання в інструментальних класах має бути зорієнтованим на формування у студентів виконавської компетентності [3].

На підставі аналізу і вивчення науково-методичної літератури ми з'ясували, що проблема розвитку виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів є однією з

актуальних проблем підготовки фахівців і репрезентується всебічно й досить ґрунтовно. У визначеннях учених зустрічаються невеликі розбіжності, однак всі вони вважають виконавську майстерність властивістю, що, безперечно, впливає на результат виконання майбутніми учителями педагогами-музикантами їхніх професійно-педагогічних завдань.

Отже, аналіз вищенаведених підходів до трактування майстерності, виконавської, інструментально-виконавської майстерності особистості дає змогу визначити інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва як динамічну, інтегративну характеристику, систему інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних з інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формулювати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені; це вияв студентами свого «Я» у виконавській діяльності, що сприяє їхній самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

Водночас, вона є комплексом властивостей і якостей особистості, що забезпечує психологічну готовність до публічного виконання музичних творів й ефективність педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів у цілому, завдяки умінням втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити учням зміст музики, відтворити музичні образи для школярів за допомогою різних засобів музичної виразності, здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору тощо.

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження можна визначити такі основні умови ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів: формування у студентів потреби у розвитку власної виконавської майстерності; формування навичок самостійного удосконалення власної виконавської майстерності; розвиток особистісних та професійно важливих якостей майбутнього педагога-музиканта; розширення досвіду музично-виконавської діяльності в процесі професійної підготовки. Визначені умови формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів потребують експериментальної перевірки.

Список використаних джерел:

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / В. І. Буцяк. – К., 2003. – 22 с.
3. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття. – Київ, 2014. – С. 61-69.
4. Фрицюк В. А. Проблема креативності у педагогічних дослідженнях / В. А. Фрицюк // Педагогічна думка. – Львів, 2009. № 1. – С. 32-38.
5. Фрицюк В. А. Мотивація професійного саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів у творчому освітньому середовищі університету / В. А. Фрицюк, В. М. Фрицюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 53 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2019. – С. 222-227.
6. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 18 с.

САМОАНАЛІЗ ЯК ФАКТОР «ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА РЕЗУЛЬТАТИ» І СКЛАДОВА САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Поляк Олександра Василівна

ORCID ID: 0000-0002-2821-9122

кандидат наук державного управління

доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою

Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Україна

В умовах викликів та змін для системи освіти посилюється роль «самоменеджменту» як одного з видів управління, що доцільно розцінювати як ключовий чинник розвитку професійних компетентностей, затверджених професійним стандартом учителя згідно наказу Мінекономіки України [1]. В окремих наукових працях висловлена думка, що складовою самоменеджменту є «самоаналіз» [2].

Категорія «аналіз» визначається як фактор розвитку особистості, як якість людини чи фахівця, як ознака аналітика, дослідника тощо. Окрім того, наука і практика послуговуються «системним аналізом» як науковим методом пізнання, як способом оволодіння новою сукупністю знань, як супровід діяльності організації, врешті-решт як нова спеціальність XXI століття.

У закладах освіти України на постійній основі традиційно здійснюється «аналіз»: освітнього процесу в цілому, методичного забезпечення, методичної роботи, педагогічний аналіз занять та уроків, педагогічної взаємодії учителів та здобувачів освіти (учнів), управлінських процесів, управлінських рішень тощо. На сьогодні без системного аналізу педагогічним партнерам - педагогам та здобувачам освіти - неможливо оволодівати новими інформаційними технологіями тощо. Таким чином, узагальнення сутності «аналізу» та «системного аналізу» можна розглядати як синергетичну основу для «самоаналізу» педагогічної діяльності.

Слід зауважити, що в наукових колах у більшості «самоаналіз» досліджується із психологічної точки зору. Так, наприклад, Л.Терлецька зауважує: визначальним є "само", котре створюється самим психічним суб'єктом, воно має бути незалежним від будь-яких зовнішніх впливів. Спроби «конструктивного самоаналізу» можуть мети велике значення в першу чергу для самої людини, бо вони надають їй можливість самореалізації тощо [3]. І.Шамрай апелює до «педагогічного самоаналізу», який, на його думку, забезпечує оптимізацію розвитку особистості в інтелектуальній сфері, формування дослідницьких умінь; його результат обумовлює усвідомлення свого місця в системі педагогічної діяльності, зв'язок та взаємовплив з іншими її компонентами, розуміння перспектив та цілей професійного саморозвитку та перешкод на шляху їх досягнення [4].

Інший аспект сучасного підходу інтерпретації «самоаналізу» простежується у працях Т.Боровокової та І.Морєва, які обґрунтовують його застосування з точки зору оцінки управлінської діяльності закладів освіти [5]. Для проведення «самоаналізу» закладу освіти згадані науковці пропонують такі параметри управлінської діяльності: інформаційне забезпечення управління, прогностичні уміння керівників закладів освіти, організаційно-виконавську діяльність та контрольню-діагностичні й корекційні уміння тощо.

Отже, можна узагальнити про наявність як мінімум трьох наукових підходів дослідження «самоаналізу», а саме: психологічний – стосується особистості як суб'єкта,

педагогічний – особистості та її розвитку, управлінський – як засіб оцінки діяльності організації.

Оскільки сучасна особистість як фахівець є частиною організації, що здійснює трудову діяльність відповідно до поставлених на неї функціональних обов'язків, які спонукають до виконання численних завдань, а також досягнення цілей, виникає питання якості самоменеджменту у процесі «наскрізного аналізу» сукупності трудових дій, що, ймовірно, потребує синергетичного ефекту. Така «конструкція» у повній мірі стосується і професійної діяльності адміністративного та педагогічного персоналу сучасних закладів освіти нашої держави.

У системі освіти провідною є «педагогічна діяльність», яка відповідно до Закону України «Про освіту», є - інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей [6]. Процитована правова норма демонструє, як мінімум чотири цілі професійної діяльності вчителя, а саме: навчання, виховання, розвиток особистості (педагогічних партнерів), розвиток власних компетентностей. Окрім того, у наказі Мінекономіки [1] обумовлено розвиток п'ятнадцяти компетентностей вчителя.

Таким чином, наведені аспекти у прикладному практичному значенні можна розцінювати як елементи формування «дерева цілей» педагогічної діяльності кожного дорослого учасника освітнього процесу зокрема і, що важливо – закладу освіти як організації. В цілому це дає можливість упорядкувати напрями діяльності особистості та організації, уявити її в наочній формі, а згодом проаналізувати результати, що, на мою думку, потребує значної «кількості аналізу» та аналітичної діяльності. У такому випадку концепцію «самоаналізу» для адміністративного та педагогічного персоналу закладів освіти можна доповнити ще одним (четвертим у рамках цієї публікації) підходом: «самоаналіз за цілями», що враховує поєднання досягнення цілей закладу освіти та індивідуальних цілей педагогічних працівників. А «цілі» у менеджменті (та його «частині» - самоменеджменті), як зауважує В.Сладкевич, спрогнозовані, заплановані та бажані результати, які мають бути досягнуті і на досягнення яких спрямовується діяльність [7].

Умовне зображення застосування «самоаналізу» педагогом щодо, наприклад, елементу «дерева цілей» - «навчання» – може бути наступним. Так, стаття 1, пункт 22 Закону України визначає: результати навчання - знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання тощо [6]. Але передусє, на мою думку, результатам навчання здобувачів освіти (у такому розмаїтті ще однієї групи «цілей») застосування науково доведеного і важливого (як вважає Л.Терлецька) чинника процесу «самоаналізу» - «прийняття відповідальності». Тобто, відповідальність педагога за перелічені у правовій нормі результати навчання для здобувачів освіти, якість яких може відтворюватися у процесі «самоаналізу».

Таким чином, послідовність етапів «самоаналіз за цілями» (на прикладі елементу – навчання) може простежуватися в такому ряді дій: «самоаналіз» - «ціль» - «навчання здобувачів освіти» - «дерево цілей навчання» - «результати навчання» - «зворотній зв'язок на «відповідальність педагога» - «самоаналіз із переходом на вищий рівень відповідальності за результати» - наступний «самоаналіз» і так далі.

Висновки. Часткове обґрунтування зазначеного доводить важливість «самоаналізу» як складової самоменеджменту, проектує новий науковий підхід у менеджменті як-то «самоаналіз за цілями», демонструє спосіб «ряду дій» для застосування «самоаналізу за цілями», визначає підхід для отримання синергетичної повноти сукупності здійснення «самоаналізу» педагогічної діяльності для встановлення глибинного рівня

«відповідальності за результати» і кожного педагога зокрема, і «відповідальності за результати» закладу освіти - як освітньої організації - перед педагогічними партнерами.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)": наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 груд.2020 року № 2736. URL.: [file:///C:/Users/1/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7%202736%20\(3\).PDF](file:///C:/Users/1/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7%202736%20(3).PDF) . (дата звернення 12.02.2021).
2. Поляк О.В. Складові самоменеджменту та їх місце в освітній діяльності педагога //Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27–28 березня 2020 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. – Ч. 1. – С. 81-85.
3. Терлецька Л.Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : Монографія. - К.; Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет, 2003.-150 с.
4. Шамрай І.Ю. Самоаналіз як педагогічна проблема /І.Ю.Шамрай //Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2011. - Вип. 9. - С. 73-77. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_14.
5. Боровкова Т., Морев І. (2008). Організація самоаналізу освітньої установи. URL.: osvita.ua/school/method/3930/.
6. Про освіту: Закон України від 01 січ. 2021 р. № 2145-VIII, підстава - 978-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 11.02.2021).
7. Менеджмент: Понятійно-термінол. слов. /За ред. Г.В.Щокіна, М.Ф.Головатого, О.В.Антонюка, В.П.Сладкевича. — К. : МАУП, 2007 - 744 с. -Режим доступу: http://maup.com.ua/ua/navchannya-u-maup/library/pidruchniki/menedzhment-organizaci/menedzhment__ponyatiyno-terminologichniy_slovník.html.

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЛІДЕРІВ ЯК ЗАПОРУКА ОСУЧАСНЕННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Бондаренко Володимир Васильович

канд. пед. наук, доцент, професор кафедри
філософії та педагогіки професійної підготовки

Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна

Шейн Віталій Сергійович

канд. технічних наук, доцент кафедри
технології машинобудування та ремонту машин

Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна

Молоді інженери, які щойно закінчили технічний університет і починають професійну кар'єру, як правило, відчувають нестачу знань саме з психології управління людьми й стикаються з проблемами психолого-педагогічного характеру. На наш погляд, проблема криється в особливостях підготовки під час отримання спеціальності, тобто відсутності певних педагогічних умов формування особистості інженера-лідера, а саме: у недостатній кількості годин, відведених на психолого-педагогічну підготовку, нестачу відповідних дисциплін і певних педагогічних умов.

Спираючись на професійний досвід і власні дослідження ми виділяємо педагогічну умову, котра, в сукупності з іншими, дозволить забезпечити оптимальні можливості формування необхідних лідерських якостей у майбутніх інженерів під час психолого-педагогічної підготовки, а саме: створення ситуації успіху в майбутніх інженерів у процесі навчальної діяльності.

Формування лідерських якостей майбутніх інженерів ми вважаємо можливим через створення на лекційних та практичних заняттях ситуацій успіху. За визначенням І.І. Русинка «успіх – це послідовне досягнення визначених особистих цілей, до яких людина ставиться серйозно» [2]. І.К. Серьогіна вбачає у створенні ситуації успіху можливість досягти значних результатів як одному студентові, так і всьому колективу, тому що вона є «суб'єктивним психічним станом задоволення, наслідком фізичного або морального напруження виконавця справи» [3]. На думку І.Д. Беха почуття успіху відіграє ключову роль у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності загалом. Це почуття якраз братиме участь у формуванні та розвитку людини як особистості, адже визначатиме мотиваційну систему як його рушійну силу [1].

Ми вважаємо, що успіх повинен стати джерелом натхнення та ціннісною метою в роботі майбутніх інженерів, а створене ними середовище успіху – необхідною умовою ефективної роботи управлінця та всього колективу. Створюючи відповідну педагогічну умову ми передбачаємо тісну творчу взаємодію викладача і студента, під час якої студенту буде надаватися можливість відчути радість хоча б найменшої перемоги над самим собою та спостереження зростання професійної досконалості, а викладачеві – можливість проектування та корегування відповідних ситуацій і застосування індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти. Для досягнення цієї мети підготовка до практичних і лекційних занять та їхнє проведення повинно відбуватися у декілька етапів:

- діагностика сформованості існуючих лідерських якостей студентів;
- моделювання майбутніх ситуацій із врахуванням можливих відхилень; налаштування здобувачів вищої освіти на перспективу обов'язкового досягнення успіху та перемоги над собою;
- створення системи мотивації необхідності досягнення успіху та подолання труднощів під час майбутньої професійної діяльності;
- організація діяльності студентів на цілеспрямоване подолання труднощів;
- співпраця викладача і здобувача вищої освіти у створеному відповідному емоційному та етичному просторі;
- оцінка й аналіз сформованих якостей, обов'язкове позитивне підкріплення хоча б найменших досягнень;
- обговорення перспективи та етапів подальшої роботи.

Висновки. За нашим очікуванням створення ситуації успіху в майбутніх інженерів дозволить змістити акценти з фізичного, інтелектуального напруження, що виникає під час навчальної діяльності, на емоційне задоволення від процесу отримання знань, яке слугуватиме домінуючим мотиваційним компонентом та орієнтиром майбутньої управлінської діяльності інженера-лідера.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Русинка І.І. Виховання певних якостей особистості як запорука досягнення нею життєвого успіху // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 25 (78). – С. 337 – 339.
3. Серьогіна І.К. Педагогічні умови розвитку та саморозвитку студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. Вип.32. – С.151 – 157.

СЕКЦІЯ V. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

DOI 10.36074/mcnd-19.02.2021.pedphilol.08

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Родіна Наталія Володимирівна

Аспірантка

Київський міжнародний університет, Україна

Науковий керівник: Мартиненко Світлана Миколаївна

доктор пед. наук, професор, проректор з науково-педагогічної діяльності

Київський міжнародний університет, Україна

Аналіз науково-методичних, психологічних і медичних джерел дав змогу встановити, що функціонування інклюзивного освітнього середовища має будуватися як на загальнодидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, зокрема: цінність кожної особистості не залежить від її здібностей і досягнень, кожна людина здатна відчувати і мислити, кожна особистість має право на освіту і вибір форми навчання.

Важливо пам'ятати, що особливості кожної людини – це не перепони, а стимул для навчання, каталізатор її всебічного розвитку, єдність освітнього простору на засадах: консолідації парадигм і технологій спеціальної та загальноосвітньої підтримки кожної особистості, індивідуального і диференційованого підходів; наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного середовища; корпоративний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на основі взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища; варіативність освітньо-розвивального середовища; динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів; добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно; активність усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу [1;4].

Враховуючи зазначене, необхідно зауважити, що в основу формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами покладено загальний принцип, який передбачає доступність освіти щодо її пристосування до різних потреб людини. Водночас необхідно створювати особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти людям із особливими освітніми потребами [2].

Для формування такого типу освітнього середовища кожний заклад освіти реалізовує власні мету, завдання та ідеї. До основних із них віднесемо такі:

– навчання виключає будь-яку дискримінацію у ставленні до людей з особливими освітніми потребами;

– для навчання таких осіб створюються відповідні умови, а саме: всі вони беруть участь у різних заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними;

– індивідуальне навчання в колективі підтримується спільною роботою медичного персоналу та психолого-педагогічних фахівців[3].

Очевидним є те, що навчання в умовах такого освітнього середовища є сучасною альтернативою існуючій системі навчання, технологією, заснованою на педагогіці стосунків, а не вимог. Основними пріоритетами є такі:

– соціальна адаптація людини на кожному віковому етапі розвитку;

– природовідповідність освітніх завдань, методик можливостям дитини, загальній логіці її розвитку;

– розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, уміння взаємодіяти з іншими людьми;

– створення безбар'єрного та безконфліктного освітнього середовища не лише фізичного, а й психологічного [1].

Все зазначене попередньо дає змогу виокремити основні складові освітнього середовища для людей з особливими потребами, як: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище, спеціальні умови навчання, здобуття освіти та розвитку. Переконані, що змістове забезпечення освітнього середовища має будуватися на основі доступності, гуманності та ефективності, бути гнучким, взаємозумовленим, мотивувати людину до навчання й стимулювати до саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. *Колупасва А. А.* Діти з особливими потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОГІОЛ». – 2011. – 274 с.
2. *Мартиненко С.М.* Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів освітньо-комунікаційного процесу в умовах реформування системи вищої освіти:/ С.М.Мартиненко// Проблеми соціокультурного розвитку й художнього дискурсу в аспекті комунікаційних процесів і зв'язків (література, журналістика, кінематограф, театр): колективна монографія – К.: КиМУ, 2018. С.215–230.
3. *Мартиненко С.М.* Педагогічне моделювання освітнього середовища університету в умовах євроінтеграції/ С.М.Мартиненко // Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Випуск 14, 2018. С.22–30.
4. *Менг Т. В.* Образовательная среда как условие создания патриотически-настроенного молодого поколения / Т. В. Менг // Материалы V Международной научно-практической конференции. – М.: ИП РАН; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.

СЕКЦІЯ VI. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СПОРТ І КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я

DOI 10.36074/mcnd-19.02.2021.pedphilol.09

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Шевченко Ольга Володимирівна

ORCID ID: 0000-0003-3547-0216

канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання
*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, Україна*

Черній Валентина Петрівна

ORCID ID: 0000-0001-9079-8391

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, Україна*

Проблема збереження здоров'я людини – одна з найбільш складних комплексних проблем сучасної науки. Особливу актуальність посідають дослідження з розробки фундаментальних основ індивідуального здоров'я, а саме: міждисциплінарні дослідження механізмів здоров'я та факторів, що на нього впливають; створення баз валеологічної інформації; експертних систем оцінювання показників здоров'я; інтелектуального забезпечення здоров'язбереження.

Проблема дослідження теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти до запровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки має важливе наукове освітнє і суспільне значення.

Реалізація основних завдань професійної діяльності, окреслених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті вимагає від учителя здатності до творчої організації освітнього процесу; здійснення досліджень педагогічного процесу для розроблення й упровадження авторських методик та технологій навчання і виховання; вільного володіння методологією педагогічної науки; опанування нових технологій та інформаційних систем; узагальнення передового досвіду; критичного оцінювання результатів власної роботи, творчої діяльності для професійного самовдосконалення [7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, яку розроблено в багатьох різноаспектних дослідженнях О. А. Абдуліної, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Л. В. Кондрашової, В. О. Кравцова, О. А. Комар, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза, В. О. Сластьоніна, В. В. Радула, О. В. Тищенко, А. І. Щербакова та ін. Проблеми формування готовності до професійної діяльності в цілому та до

здоров'язбережувальної діяльності як одного з найважливіших її аспектів в умовах гуманізації освіти відображено в результатах досліджень В. П. Андрущенко, М. М. Безруких, О. Л. Богінч, Т. Є. Бойченко, О. М. Іонової, В. Г. Кременя, В. І. Лугового, В. О. Огнев'юка, В. М. Оржеховської та ін.

При великій кількості сучасних теоретико-методичних та концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів фізичної культури серед фахівців немає заперечень відносно необхідності організації особистісно спрямованої і здоров'язбережувальної системи педагогічного впливу на студентів, комплексного засвоєння ними цінностей фізичної культури школярів, але структура, зміст і технології підготовки у вишах дотепер не мають систематизованої наукової рефлексії. Поза увагою дослідників залишаються методичні та організаційні засади створення педагогічного здоров'язбережувального середовища навчання студентів з метою впровадження опанованих здоров'яформуючих форм, засобів та методів у фізичне виховання школярів.

Пріоритетним завданням вищої фізкультурної освіти є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, пов'язаної зі збереженням і зміцненням здоров'я школярів. У першу чергу це зумовлено стійкими негативними тенденціями стану здоров'я дітей і учнівської молоді. Сьогодні майже 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення у стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку. Останніми роками за період навчання у школі в дітей кількість хронічних захворювань збільшилась у 1,5–2 рази.

Загалом актуальність проблеми здоров'язбереження школярів зумовлена наявністю стійких суперечностей на практико-методичному рівні, а саме: практичною не розробленістю цілісного підходу щодо оптимізації здоров'язбережувальної технології під час навчання у середній школі; потребою покращення здоров'я учнівської молоді і не наявністю ефективних важелів впливу на нього; не вирішенням значущих індивідуальних і суспільних проблем збереження здоров'я дітей та молоді й не розробленістю оцінювання важелів реалізації відповідних організаційних і методичних засобів в кожному навчальному закладі.

Сучасна професійна педагогічна освіта має забезпечити підготовку кожного майбутнього вчителя фізичної культури до використання різноманітного спектру здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності [4].

Застосування здоров'язбережувальних технологій передбачає раціональну організацію освітнього процесу завдяки дотриманню гігієнічних норм, а також урахуванню індивідуальних, вікових і статевих особливостей дітей [3, с. 2–3].

Постає завдання формування здорового способу життя як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави [8, с. 144].

Запровадження здоров'язбережувальних технологій у заклади загальної середньої освіти потребує від майбутніх учителів фізичної культури умінь щодо розробки оздоровчих програм й подальших наукових розвідок з визначеної проблеми дослідження.

З метою підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти до запровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес сучасної школи заплановано експериментальну роботу, що передбачала розробку та апробацію оздоровчих програм під час практичних занять з курсу «Організація та методика оздоровчої фізичної культури» та виробничої практики (педагогічної у школі) студентів четвертого курсу факультету фізичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

При розробці та обґрунтуванні оздоровчих програм для учнівської молоді використовувались елементи різних видів спорту: гімнастики, фітнесу, оздоровчої ходьби, плавання. Основні їхні переваги – доступність, простота реалізації і ефективність,

а також вибір спрямованості вправ з урахуванням вікового рівня фізичного стану і завдань занять.

При цьому «програмування» ми розуміли, як процес підготовки до виконання поставлених завдань, що передбачає складання «розв'язання» у вигляді набору операцій або алгоритму; опис такого плану (тобто складання програми) та її транслювання у вигляді послідовних дій [1; 5**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. При програмування занять оздоровчої спрямованості ми керувалися основними принципами, що встановили Л. Я. Іващенко, О. Л. Благій, Ю. О. Усачов [5**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Т. Ю. Круцевич [6], які ґрунтуються на визначенні раціональної сукупності і об'єму засобів і методів фізичного виховання, послідовності їхнього використання на різних етапах оздоровчого процесу відповідно до цілей і завдань застосування вправ у людей різного віку, з різним рівнем тренуваності. При побудові оздоровчих програм ми дотримувалися наступних критеріїв формування різноманітних оздоровчих програм, що сприяють їхній ефективній реалізації в сучасних умовах школи [5]:

1. Здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку учнів.
2. Визначити стан систем організму, які на момент тестування мають вищий рівень фізичного здоров'я (питання контролю і самоконтролю).
3. Запобігти перетренування (регулювання навантаження, кількість занять на тиждень та їхню тривалість).
4. Формувати більш високий рівень здоров'я учнів, навичок здорового способу життя (конкретний підбір рухових дій, застосування диференційованого (індивідуального) підходу).
5. Підвищення рухової активності учнів (застосування нетрадиційних засобів фізичного вдосконалення).
6. Орієнтація на норми фізичного стану і фізичної підготовленості;
7. Забезпечення мотивації на здоровий спосіб життя.

З метою виявлення змін параметрів фізкультурно-оздоровчих занять ми періодично визначали стан здоров'я учнів, надавали оцінку рівня фізичного здоров'я молодих людей. Спираючись на дослідження науковців [1; 9], ми визначили, що ефективною системою оцінки рівня фізичного (соматичного) здоров'я, яку можна застосовувати під час програмування фізкультурно-оздоровчих занять, є експрес-скринінг рівня соматичного здоров'я дітей та підлітків, яка запропонована Г. Л. Апанасенком. В її основу покладено оцінювання [2]:

- антропометричних показників (маса тіла, зріст, силова динамометрія);
- фізіологічних показників (життєва ємність легенів, ЧСС, АТ);
- показників функціональної проби Руф'є.

З отриманих даних студенти розраховували п'ять морфо-функціональних індексів. Оцінка інтегрального показника рівня соматичного здоров'я проводилась з урахуванням сумарної кількості отриманих балів і градацією на такі функціональні класи: «низький», «нижчий за середній», «середній», «вищий за середній», «високий». Це дало змогу своєчасно визначити рівень функціональних можливостей організму учнів, адекватність фізичних навантажень.

На основі отриманих даних студенти виконували підбір сучасних засобів рухової активності, які використали для програмування фізкультурно-оздоровчих занять. Облік змісту навантаження й режиму занять, аналіз динаміки результатів і росту тренуваності в зіставленні з даними самоконтролю допомогли студентам оцінити правильність режиму тренувальних занять, вчасно усунути негативний вплив надмірних навантажень, а самому учневі переконатися в ефективності тренувань і їхній корисності для фізичного розвитку і стану здоров'я.

Отже, майбутній вчитель фізичної культури повинен постійно перебувати у творчому

пошуку, впроваджувати нові здоров'язбережувальні технології, програмувати заняття фізичною культурою з пріоритетним використанням оздоровчих засобів різних видів спорту, які спрямовані на вдосконалення функціональних можливостей організму учнівської молоді.

Список використаних джерел:

1. Андреева О. В. (2011) Технологія розробки рекреаційно-оздоровчих програм. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, (4), 216–219.
2. Апанасенко Г. Л., Волгіна Л. Н. & Бушуєв Ю. В. (2000) Експрес-скринінг рівня соматичного здоров'я дітей та підлітків: метод. реком. Київ: КМАПО.
3. Ващенко О. М. (2007) Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ.
4. Дичківська І. М. (2004) Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав.
5. Иващенко Л. Я. Благий А. Л. & Усачев Ю. А. (2008) Программирование занятий оздоровительным фитнесом. Киев : Наук. світ.
6. Круцевич Т. Ю. & Безверхня Г. В. (2010) Рекреация у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. Київ : Олімпійська література.
7. Мельник А. О. & Черній В. П. (2017) Формування мотивації до навчальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 8'2017/CLXI, 150–157.
8. Омельченко С. О. (2005) Зміст і методи роботи класного керівника щодо формування здорового способу життя школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Вип. XXVII, 144–151.
9. Язловецький В. С. & Шевченко О. В. (2011) Основи фітнесу: навч.-метод. посіб. Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем».

СЕКЦІЯ VII. МОВОЗНАВСТВО, ЛІНГВІСТИКА ТА КОМПАРАТИВІСТИКА

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ

Скидан Марина Сергіївна

ORCID ID 0000-0002-6123-3479

аспірант кафедри української мови

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

Скидан Ярослав Анатолійович

ORCID ID 0000-0002-1263-9800

аспірант кафедри української мови

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

Протягом досить тривалого часу термін «концепт» знаходиться під пильною увагою представників різних наук (когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології та ін.), які розглядають це поняття під різними кутами зору, через що існує величезна кількість визначень концепту й підходів до його вивчення. Проте дослідники сходяться на думці, що концепт має дуже складну багатопланову структуру. У ньому можна виділити як конкретне, так і абстрактне, як раціональне, так і емоційне, як універсальне, так і етнічне, як загальнонаціональне, так і індивідуально-особистісне. Цим і пояснюється відсутність єдиного визначення.

Концепти являють собою «континуум», у якому актуалізуються всі можливі значення. Актуалізація лише деяких з них пов'язана передусім із браком індивідуального досвіду. Згодом, завдяки впливу різних чинників і розширенню меж індивідуального досвіду, актуалізуються нові, до цього невідомі цій людині ланки концепту [4, с. 10]. Чим ширші та багатші смислові можливості концепту, тим ширший та багатший культурний досвід людини [5, с. 281]. Тобто концепт є частиною не тільки ментальної сфери, а й культурного фону певної лінгвокультурної спільності або окремої мовної особистості.

Аналізуючи існуючі підходи до визначення терміна «концепт», у сучасній лінгвістиці можна виділити три основні напрямки до розуміння концепту: лінгвістичне, когнітивне, культурологічне.

Зв'язок концепту з вербальними засобами вираження відзначається практично в усіх визначеннях цього поняття. Зокрема С. Г. Воркачев вважає, що лінгвокультурологічне розуміння терміна «концепт» відрізняється особливою увагою до мовного, знакового «тіла» концепту. Через своє «ім'я», що збігається, як правило, з домінантою відповідного синонімічного ряду, лінгвоконцепт включається в лексичну систему конкретної природної мови, а його місце в ній визначає контури його «значущої складової» [2, с. 264]. Під час комунікації концепти можуть отримувати й невербальне вираження. Невербально виражені концепти – це жести, рухи, серії жестів і рухів без слів. Розуміння вербальних концептів залежить від контексту, відправника, одержувача, традиції і реальності даної національної мовної концептосфери й національного культурного світу [5, с. 84], тому потрібно

враховувати всі названі аспекти.

Найчастіше концепт експлікується в мові окремим словом, через що слово отримує статус імені концепту, або мовного знака, який передає зміст концепту найбільш повно й адекватно. Але, як правило, концепт співвідноситься більш ніж з однією лексичною одиницею. Концепти, які репрезентуються за допомогою окремого слова, називають лексичними; концепти, що передаються значеннями фразеологічних сполучень, – фразеологічними, а ті, які знаходять своє відображення в граматичних формах, категоріях, синтаксичних структурах, – граматичними [6, с. 43]. Для передачі конкретного концепту, який пов'язаний зі стійким чуттєвим образом, досить знання одного слова, яке активізує цей образ. При ускладненні репрезентації смислів виникає необхідність активізації додаткових концептів, для чого можуть бути використані словосполучення і навіть речення. Абстрактні концепти часто вимагають розгорнутих описів – наукових або словникових дефініцій, текстових ілюстрацій. Часто один і той самий концепт може бути переданий різними мовними засобами: словом, словосполученням, реченням, низкою синонімічних імен. Мовні засоби необхідні не для існування, а для повідомлення концепту. Концепт актуалізує свої різні сторони в процесі розумової діяльності, тож усе багатство змісту окремого концепту може бути розкрито тільки за допомогою сукупності засобів мови, кожне з яких може розкрити лише його частину. Можна сказати, що концепт розсіяний у змісті мовних одиниць. Одне й те саме слово в різних комунікативних умовах може об'єктивувати в мові різні ознаки концепту, а іноді навіть різні концепти, відповідно до комунікативних потреб мовця. Слово репрезентує концепт не в повному обсязі, воно актуалізує тільки кілька основних концептуальних ознак, передача яких є завданням мовця [6, с. 13].

Мовне середовище знаходиться в постійному русі та зміні. Людина пристосовується до середовища, вносить в неї певні зміни, а середовище зі свого боку, змінюючись, вносить зміни в існування людини. Концепти є частиною цього середовища, як і сама мова, через що вони відображають усі зміни, що відбуваються в соціальному оточенні [4, с. 9]. У зв'язку з цим у процесі свого існування концепт здатний втрачати зв'язок із деякими мовними одиницями, що раніше слугували для його вираження, і притягувати до себе нові. Мінливість концептів пов'язана насамперед із тим, що світ постійно змінюється, люди змушені переробляти нову інформацію, і внаслідок цього основна одиниця зберігання інформації або знання повинна бути досить гнучкою і рухливою, щоб устигати за всіма змінами і з легкістю на них реагувати. Із часом зміст концептів може поповнюватися новими характеристиками, тому виникає потреба в нових формах вербалізації, що так само зумовлює появу вторинної репрезентації в мові, наприклад, формування похідних концептів на підставі існуючих [1, с. 97]. З іншого боку, зміни соціальних, матеріальних умов життя людей ведуть до зміни актуальності деяких концептів, що зі свого боку проявляється в лінгвістичних змінах: слова виходять із основного словникового запасу, утрачають частотність, що говорить про зниження актуальності відповідних концептів; у семантемі слова може розвиватися нове значення, яке конкретизує вихідне значення цього слова; у семантемі слова може розвиватися нове значення, метонімічне до початкового значення цього ж слова [3, с. 44]. Ю. С. Степанов зазначає, що в усіх концептах підсумовуються ідеї, які виникли в різний час, бо історичний час при цьому не має ніякого значення. Крім того, учений переконаний, що концепти можуть існувати по-різному в різних своїх шарах, вони є «по-різному реальними для людей даної культури» [7, с. 45].

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що чим різноманітніший потенціал знакового вираження концепту, тим більш давнім є цей концепт і тим вища його ціннісна значимість у межах окремого мовного колективу. Мовне вираження є предметним компонентом лінгвокультурного концепту, який можна відстежити й описати, що відкриває доступ до

вивчення концептів, їхньої специфіки та функціонування. Аналіз вербальної об'єктивації понятійної, ціннісної і предметно-образної складових концепту дозволяє досить повно описати конкретний концепт, його місце в лінгвокультурі й у свідомості носіїв мови.

Список використаних джерел:

1. Болдирев, Н.Н. (2001) Концепт і значення слова. *Методологічні проблеми когнітивної лінгвістики*, 25–36.
2. Воркачев, С.Г. & Воркачева, Е.А. (2003) Концепт щастя в англійській мові: значімоствна складова. *Масова культура на рубежі ХХ-ХХІ століть: людина і його дискурс*, 263–275.
3. Гольдберг, В.Б. (2003) Лексика сучасної англійської мови в світлі лінгвістичних парадигм: методи дослідження. Тамбов.
4. Євтушок, Ю.Г. (2004) Мовна репрезентація концепту. *Автореф. дис. ... канд. філол. наук. Іркутськ*.
5. Лихачов, Д.С. (1997) Концептосфера російської мови. *Російська словесність. Від теорії словесності до структури тексту: антологія*, 280-287.
6. Попова, З.Д. & Стернин, І.А. Проблема моделювання концептів в лінгвокогнітивних дослідженнях. *Світ людини і світ мови: колективна монографія*, 6-16.
7. Степанов, Ю.С. (2001) *Константи: словник російської культури*. М.: Академічний Проект.

ІНСТРУМЕНТИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Новакова Вікторія Анатоліївна

викладач німецької мови

КЗОЗ «Красноградський медичний фаховий коледж» Харківської обласної ради, Україна

Інформаційні процеси стали найважливішою складовою життєдіяльності людини. Величезну кількість інформації необхідно засвоювати і сучасним студентам. Завдання педагога - зробити так, щоб новий матеріал був якісно перероблений ними. Метод візуалізації навчальної інформації допомагає вирішити зазначену проблему.

Візуалізація - це наочний спосіб представлення будь-якої інформації, яка краще засвоюється студентами, якщо є опора на зоровий образ. Використання на заняттях технологій візуалізації робить його більш інформативним, результативним, творчим.

Використання наочності не інновація в педагогіці, кожен викладач озброєний таблицями, схемами, опорними конспектами, презентаціями, фрагментами кінофільмів, інтерактивними тренажерами, знає, що перевірені часом ресурси працюють, їх не варто списувати з рахунків. Але сучасний студент не тільки повинен сприймати інформацію, подану викладачем, а й певним чином її переробляти, структурувати. І тут незамінними виявляються нові засоби візуалізації: скрайбінг, інфографіка, візуальні конспекти. Їх завдання - представити навчальний матеріал, доповнити його, забезпечити логічність у викладі інформації, продемонструвати взаємозв'язок між текстом і графічними зображеннями, які сприяють активному сприйняттю інформації.

Інфографіка - графічний спосіб подачі інформації, даних і знань, метою якого є швидкість і чіткість викладу. Інфографіка розширює комунікаційні можливості, сприяє тому, щоб навчальна інформація стала більш цікавою і більш доступною для цільової аудиторії: текстова інформація зводиться до мінімуму, її замінюють умовні позначення, візуальні метафори, малюнки- символи.

Візуальний конспект - це ще один інструмент візуалізації, що дозволяє «включитися» у взаємодію з інформацією через фіксацію змісту. За допомогою візуального конспекту студент може зафіксувати матеріал лекції, параграфа, підготуватися до доповіді або виступу, перетворити об'ємні навчальні статті в живий і зрозумілий вид. Складання візуального конспекту вимагає від студента володіння навичками функціонального читання: розуміння прочитаного (почутого); робота з отриманою інформацією (інтерпретація, оцінка). При складанні візуального конспекту студент повинен зловити суть отриманої інформації, виділити в ній головне, потім структурувати інформацію - встановити зв'язки між виділеними основними значеннями, а потім представити інформацію через візуальні образи.

Продуктивним прийомом візуалізації є скрайбінг - новітня техніка презентації (від англійського "scribe" - накидати ескізи або малюнки); мистецтво відображати свою мову, текст, що звучить, в малюнках; процес відбувається паралельно з читанням, з доповіддю мовця. Використовуючи скрайбінг, можна просто і доступно розповісти про складне, цікаво пояснити практично будь-який матеріал, проілюструвати прочитане. При створенні візуального контексту актуалізуються навички читання та аналізу художнього твору чи статті. Використання інструментів візуалізації викликає інтерес у студентів, відбувається ефективно сприйняття інформації, ідей і понять; розвиваються здібності критичного мислення, генерування і розвитку ідей, спостерігається краще запам'ятовування і відтворення інформації.

ІСТОРИКО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ БІБЛІЙНИХ ПЕРЕКЛАДІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Мороз Тетяна Василівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання
суспільно-гуманітарних дисциплін

Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Україна

Творча спадщина Лесі Українки привертала і продовжує привертати увагу культурологів, літературознавців, мовознавців. Актуальним для науковців сучасності залишається питання християнських мотивів у художній спадщині письменниці. Свідченням цього є ряд монографій, посібників, статей, у яких висвітлено вплив біблійних сюжетів на розвиток української літератури і культури загалом та творчості Лесі Українки зокрема. Традиційним залишається і мовознавчий аспект дослідження текстів письменниці в контексті розвитку української літературної мови та з'ясуванні індивідуального письменницького мовостилу. Об'єктом наших попередніх досліджень були явища паралельного слововживання у творах Лесі Українки і в текстах українських перекладів книг Біблії другої половини XIX – початку XX століття. У результаті було встановлено, що мовна спорідненість Лесі Українки, як і П. Куліша, простежується в спрямованій і наполегливій праці над жанровим урізноманітненням української мови, у виробленні засобів її високого стилю, у використанні для цього всіх наявних джерел – і старописемної традиції, і народнорозмовних та фольклорних скарбів [5].

Для Лесі Українки, як свого часу для Т. Шевченка та І. Франка, Біблія була не тільки основною християнською книгою, загальнонародним культурним зразком, але й джерелом сюжетів, образів та мотивів. Відомо, що в юнацькі роки вона із захопленням читала Біблію, прагнула якомога досконаліше її вивчити. Адже, за свідченням В. Антофійчука, погляди майбутньої поетеси на християнську релігію склалися під впливом батьків, які навчали своїх дітей шанобливого ставлення до релігійних свят і традицій. Але найбільшу роль у цьому, очевидно, відіграв М. Драгоманов, який зробив надзвичайно багато для самоосвіти і формування світогляду своєї племінниці [2, с. 3].

Так, у листі до М. Драгоманова від 2 січня 1892 р. вона писала: *«Порадьте мені: оце хочу собі купити Біблію, та не знаю яку краще: чи грецьку, чи слов'янську, – думаю, грецьку краще. Звісно, жидівська була б найкраща, та що ж коли не знаю по-жидівськи»*. Далі в цьому ж листі письменниця вказує на одну із причин такого підвищеного інтересу до Книги книг: *«В Біблії, окрім всього іншого маса дикої (тобто предвічної – Т. М.) грандіозної поезії, і мені скучно, коли я довго її не читаю»* [цит. за 2].

Біблія була однією із найулюбленіших книг письменниці. За дорученням свого дядька М. Драгоманова – видатного вченого та перекладача, Леся Українка перекладала популярні в той час праці французького вченого Моріса Верна, зокрема: «Біблія, або Старий Завіт», «Євангеліє» та «Історія і релігія жидів».

За свідченням Г. Аврахова, переклад Лесі Українки «Євангелія» Моріса Верна було опубліковано в журналі «Житє і слово (1895, т. III, кн. 1), головним редактором якого був І. Франко. Саме він виправив автографічний підпис «З французького переклад Л. У.» на «З французького переклала Л. У.» і тим самим, за словами М. Драгоманова, наполовину відкрив її псевдонім [1, с. 98].

Крім того, у своїй статті «Утопія в белестриці» Леся Українка подала коротку характеристику книг біблійних пророків. Перекладам українською мовою (1891 р.) уривку з XXXVII розділу книги Єзекіїля, а згодом – і з Ісайї сприяло ґрунтовне знання текстів Біблії письменницею.

Письменниця так само як і І. Франко, як і Т. Шевченко використовувала біблійні теми і сюжети, зокрема Книги біблійних пророків, для висловлення своїх ідей через призму християнської віри та етики.

За рекомендацією М. Драгоманова вона переклала українською мовою праці французького вченого Моріса Берна «Біблія», «Євангеліє», «Євреї», «Священна історія», які не тільки поглибили її знання про Біблію, але й дали можливість детальніше познайомитися з історією християнства. У задумах Лесі Українки була трансформація книги М. Берна «Священна історія», яка призначалася б для селян і дітей. Отже, поетеса вбачала в Біблії і потужний фактор формування морально-етичних норм людини.

Перекладацька практика Лесі Українки налічує понад п'ятдесят художніх обробок з Біблії, в яких, на думку В. Антофійчука, абстрактні позачасові домінанти традиційних структур набували гостро сучасного звучання, а їх універсальні характеристики активно орієнтувалися на створення конкретно-історичного національного образу світу, який легко реконструювався у свідомості реципієнта [2, с. 4].

Одним із перших біблійних перекладів Лесі Українки, як вже було зазначено вище, є переклад «Книги Єзекіїля», що й досі не відомий широкому колу читачів, а зберігається в архіві професора С.М. Драгоманова. Зауважмо, що переклади з Біблії було здійснено Лесею Українкою в той час, коли наукової інтерпретації Святого Письма українською мовою ще не було, і, відповідно, ця праця поетеси має бути належно поцінована.

Список використаних джерел:

1. Аврахов Г. Г. Художня майстерність Лесі Українки. Лірика. К.: Рад. шк., 1964.
2. Антофійчук В. І. Християнські ідеї та образи в творчості Лесі Українки: навч. посібник. Чернівці: Рута, 2002. 72 с.
3. Мороз Л. Леся Українка і християнство. *Дивослово*. 1995. № 2. С. 4-10.
4. Мороз Т. Библиейные переводы Леси Украинки: сравнительный аспект. *Актуальные тенденции в исследовании славянских языков, литератур и культур: материалы Международ. науч. симпозиума*. – Румыния, Клуш-Напока, 2008. С. 53-54.
5. Ткач Л., Мороз Т. Явища паралельного слововживання у творах Лесі Українки та в текстах українських перекладів книг Біблії другої половини ХІХ – початку ХХ століття. *Леся Українка і сучасність*: збірник наук. праць. Т. 2. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2005. С. 362-372.

ЛАКУНИ ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АТРИБУТ ЕТНОСУ

Олійник Віталій Володимирович

магістрант філологічного факультету

Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

Науковий керівник: Коваль Людмила Михайлівна

д-р. філол. наук, доц., проф., в. о. зав. кафедри української мови і культури

Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

Вступ. В умовах стрімкого розширення міжнародних зв'язків, інтенсивного культурного обміну, визначальну роль у якому відіграє спілкування, велика увага приділяється процесу міжкультурної комунікації, це пов'язано із виникненням різного ступеня непорозуміння у ній. Ця проблема є дуже актуальною, тому важливим є вивчення такого явища, як міжмовні лакуни. Наявність лакун в одній мові на фоні іншої відображає національно-культурну специфіку семантики мови. Дві національні культури ніколи не співпадають повністю. При зміні об'єктивних умов життя змінюється культура народу, збагачується і розвивається його мова [7, с. 255].

Мета нашої роботи: дослідити різнобічність терміна лакуна, з'ясувати типологію та причини виникнення.

Виклад основного матеріалу. Термін «лакуна» розуміється неоднозначно. Для його позначення використовується різна термінологія: словарні пропуски, білі плями на семантичній картині мови, реалії, тобто слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі іншому. Отож, для опису невідповідностей на лексичному рівні більшість мовознавців надають перевагу терміну лакуна [7, с. 255].

Уперше термін лакуна (від лат. *lacuna* – поглиблення, западина, провал, порожнина; від франц. *lacune* – порожнеча, пролом) уведений у науковий вжиток канадськими лінгвістами Ж. П. Вине і Ж. Дарбельне при описі розбіжностей у визначенні реалій життя у мовах різних народів. С. Влахов і С. Флорін під феноменом таких розбіжностей розуміють реалії як особливу категорію засобів вираження, тобто – слова і словосполучення, що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі іншому, які, будучи носіями національного та/ або історичного колориту, не мають точних відповідників в іншій мові. Лакуни, на думку О. Огурцової, це слова, що не мають аналогів у порівняних мовах. Вона надає перевагу саме цьому терміну, оскільки він: короткий – одне слово, а не словосполучення; вільний від конотацій; дозволяє говорити про різні ступені позначення явища [5, с. 71].

В. Г. Гак тлумачить лакуни як «пропуски у лексичній системі мови, відсутність слів, котрі мають бути у мові, якщо брати до уваги його зображальну функцію (тобто його мета – позначити явища об'єктивної дійсності) і лексичну систему мови». Цей лінгвіст вважає лакунами явище відсутності слова для позначення поняття, що існує у конкретному суспільстві і мають особливе словесне вираження в іноземній мові (напр. укр. доба, окріп не мають еквівалентів в англійській мові) [7, с. 255].

І. Стернин спільно з З. Поповою формулює поняття лакуни таким чином: В результаті неповної еквівалентності денотативних семем різних мов створюється таке явище, як лакуна: відсутність в одній з мов, що зіставляються між собою, найменування того чи іншого поняття, наявного в іншій мові. Лакунарність виявляється практично у всіх мовах світу, але при виявленні лакун правильніше говорити не тільки про відсутність еквівалента

у вигляді слова слову іншої мови, а й про відсутність еквівалента у формі стійкого словосполучення цьому слову (або фразеологізму) іншої мови. Отже, лакуни це такі іншомовні слова і словосполучення, передача яких в іншій мові здійснюється за допомогою вільних словосполучень (розлогі пояснення їх значення) [5, с. 71].

Як бачимо, усі ці вчені дотримуються широкого підходу до розуміння терміну «лакуна», трактуючи явище лакунарності як комплекс розбіжностей між контактуючими мовами і культурами. Такої ж думки дотримується і Є. А. Ейнуллаєва, яка пропонує використовувати цей термін для позначення «усього комплексу розбіжностей у контактуючих мовах і культурах, що ускладнюють розуміння тексту реципієнтом іншої культури» [7, с. 255].

На сьогоднішній день існують різні типології лакун. За системною приналежністю лакуни поділяють на дві групи: міжмовні та внутрішньомовні. Одними з перших, хто зіткнувся з проблемою міжмовної лакунарності, стали перекладачі, перед якими постало досить важке завдання адекватно передати в тексті-перекладі лексичні одиниці, які відсутні або мають інше (ширше чи вужче) значення у словниковому складі мови текста-оригінала [4, с. 121].

Для подолання труднощів, що виникають при міжкультурній комунікації, найбільший інтерес представляють міжмовні лакуни, які виявляються у двомовній ситуації при зіставленні лексичних або граматичних систем двох мов або семантичних полів і слів, що відображають особливості психічного сприйняття світу і культури в цілому ряді мов. Це є найбільш вивчений і досить докладно описаний у вітчизняній лінгвістиці тип міжмовних (інтермовних) лакун, дослідженням яких займалися Ю. Степанов, В. Муравйов, В. Жельвіс, В. Гак, А. Белов, І. Стернин, З. Попова, Ю. Сорокін, І. Марковіна, Л. Бархударов, Л. Леонова, О. Огурцова та інші. І. Стернин пропонує виділяти лакуни декількох типів:

1. Предметні й абстрактні лакуни (за ступенем абстрактності змісту). Предметні лакуни відображають відсутність матеріального, фізичного предмета або явища, що сприймається. Абстрактні лакуни відображають відсутність абстрактного поняття, розумової категорії. Наприклад, борщ – предметна лакуна для англійської мови, кмітливість – абстрактна.

2. Родові та видові лакуни (за парадигматичною характеристикою, місцем у мовних парадигмах). Родові лакуни відображають відсутність загального найменування для класу предметів, видові – відсутність конкретних найменувань, найменувань окремих різновидів предметів або явищ. Наприклад, в українській мові немає загального найменування для дідуся і бабусі, а в англійській мові такі найменування є: *grandparents*. Це родова лакуна для української мови. З іншого боку, в українській мові, на відміну від англійської, немає диференційованих однослівних позначень для наручних (*watch*) і настільних годинників (*clock*) – це видові лакуни для української мови. Англійці ж лексично не диференціюють слова мити і прати – це видові лакуни для англійської мови, в англійській мові є лише узагальнююче слово *wash*.

3. Міжмовні та внутрішньомовні (за системно-мовною приналежністю). Міжмовні лакуни виявляються при зіставленні різних мов: якщо в одній з них не виявляється лексичного еквівалента будь-якої одиниці іншої мови, то можна говорити про існування в ній лакун. Внутрішньомовні лакуни виявляються всередині парадигм однієї мови – наприклад, відсутність слова з протилежним значенням, відсутність одиниці з певною стилістичною співвіднесеністю, відсутність будь-якої морфологічної форми слова тощо. Що стосується внутрішньомовних лакун, то це – порожні місця в лексико-фразеологічній системі мови, хоча близькі за значенням лексеми можуть бути наявними.

4. Мотивовані і немотивовані (за позамовною обумовленістю). Мотивовані лакуни – це лакуни, які пояснюються відсутністю відповідного предмета чи явища в національній

культури (наприклад, вінегрет, погріб, тамада, у західноєвропейських мовах). Невмотивовані лакуни не можуть бути пояснені відсутністю явища або предмета – відповідні предмети і явища в культурі є, а слів, їх позначають, немає (наприклад, доба, окріп, аврал у західноєвропейських мовах).

5. Номінативні та стилістичні (за типом номінації). Номінативні лакуни – це лакуни, що відображають відсутність номінації денотата. Може бути відсутнім номінація предмета взагалі, а може бути відсутнім його емоційна або оцінна номінація. Стилiстичні лакуни – це відсутність слова з певною стилістичною характеристикою, виключно мовна характеристика лакуни.

6. Частиномовні лакуни (за належністю лакуни до певної частини мови). У мові може бути дієслово, але при цьому може не бути від нього спільнокореневого іменника тощо. Наприклад, українсько-англійська частиномовна лакуна – «бурхливо аплодувати, схвалюючи що-небудь» в англійській мові виражена дієсловом *acclaim*. Такого дієслова в українській мові немає, але є іменник з даними значенням – овація. Таким чином, при визначенні того, чи є в концептосфері української мови відповідний концепт, на підставі тільки виявлення дієслівної лакуни висновки про відсутність концепту, строго кажучи, робити не можна – концепт має іншу частиномовну вербалізацію, що може бути пов'язано з власне мовними, комунікативними, але не ментальними причинами [5, с. 71].

Дискусійною проблемою є питання про співвідношення понять міжмовна лакуна і безеквівалентна лексика. Вивчення безеквівалентної лексики і труднощів перекладу такої лексики цікавили багатьох учених (Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова Л.С. Бархударова, С.А. Флоріна, А.О. Іванова, Г.Д. Томахіна, В.П. Беркова, А.В. Федорова, В.С. Виноградова та ін.) [7, с. 255].

Хоча термін «лакуна» вживається лише у тих випадках, коли йдеться про відсутність якогось поняття у мові перекладу, не слід відносити всі лакуни до безеквівалентної лексики [3, с. 366].

За визначенням Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова безеквівалентними є слова, зміст яких неможливо зіставити якими-небудь іншомовними лексичними поняттями і які є неперекладними. Г. В. Чернов увів поняття повна безеквівалентності називав безеквівалентними слова, що не мають постійного, стійкого еквівалента в словниковому складі іншої мови. А. Швейцер дотримувався думки, що безеквівалентна лексика – це лексичні одиниці, що позначають культурні реалії і не мають точних відповідностей в іншій культурі. Слід відзначити і точку зору Х. Дж. Азара, який, розвиваючи ідеї Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова, розглядає безеквівалентну лексику як результат певних згорнутих текстів. Безеквівалентну лексику, на його думку, можна інтерпретувати як символи чогось, що стоїть за ними, як сигнали, що примушують пригадати деяке фонове знання, деяку інформацію, що не виражається їх власним значенням [7, с. 256-257].

Аналіз причин виникнення лакунарної лексики слід робити з огляду на те, що мова існувала й існує як в минулому, в минулому, так і в сьогоденні, і саме поняття лакунарності можна і потрібно розглядати як в синхронному, так і в діахронному аспектах. Історичні процеси, що відбуваються в різних країнах, часто залишають за собою слід у вигляді лакунарних одиниць. Деякі з них існують лише деякий час, інші залишаються надовго і вимагають пояснень при перекладі. Розвиток науки і техніки та інформатизація сучасного суспільства також зумовили появу багатьох нових лексичних одиниць, передача змісту яких залежить значною мірою від специфіки сфери вживання та від особливостей сприйняття тих, кому призначена інформація. Основні труднощі, які виникають при перекладі лакун, викликані двома основними причинами. По-перше, у рідній мові може бути відсутнім еквівалент слова, що перекладається з іноземної мови через відсутність у носіїв цієї мови реалії, яка позначається цим словом. По-друге, для адекватного розуміння разом із семантикою реалії має бути передана і її конотація, тобто розкрите культурне,

національне та історичне забарвлення [5, с. 73].

Висновки. Отже, причини виникнення мовного явища лакуни, можуть бути зумовлені соціальними, культурними, економічними та політичними процесами, що відбуваються у суспільстві, мова якого використовується у міжнародній комунікації. При їх перекладі потрібно звертати увагу на особливості мов, задіяних у процесі комунікації, зокрема, від особливостей фонетичних та граматичних систем цих мов.

Список використаних джерел:

1. Анохіна, Т.О. Лінгвокогнітивні пошуки лексичних лакун [Текст] / Т.О. Анохіна // Філологічні трактати. – 2012. – Т. 4, № 4. – С. 5-9.
2. Ніколаєва Т. Д. Семантичні лакуни в англійській та українській мовах [електронний ресурс] / Т. Д. Ніколаєва. Вилучено з: <http://www.rusnauka.com>.
3. Піонтковська Т. О. Міжмовні лакуни у мові та мовленні / Т. О. Піонтковська // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. – 2011. – Вип. 28. – С. 364-366. Вилучено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2011_28_101
4. Пуганова К. Л. Лексична лакуна як об'єкт лінгвістичних досліджень [Текст] / К. Л. Пуганова // Культура народів Причорномор'я: научный журнал. – 2007. – № 110, Т.2. – С. 120-122.
5. Тарасенко Т. В. Мовні лакуни у міжкультурній комунікації / Т. В. Тарасенко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки. – 2016. – Вип. 10. – С. 68-75. Вилучено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2016_10_12
6. Тарасова В. В. Лексико-семантичні лакуни на позначення засобів пересування в англійській, російській та українській мовах / В. В. Тарасова // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2013. – Вип. 34. – С. 237-239. Вилучено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_34_72
7. Філоретова Є. Міжмовні лакуни в аспекті сучасних лінгвістичних досліджень / Є. Філоретова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(3). – С. 255-258. Вилучено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89%283%29__63

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА

Невойт Валентина Ивановна

канд. филол. наук, доцент,

доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных

Институт филологии

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

Известно, что комплекс звуков, за которым закрепляется определённое значение, не является произвольным. Между формой слова и его содержанием в момент рождения наименования существует связь. Наименование новой реалии даётся на основе наиболее яркого её признака с точки зрения носителей языка. Этот признак становится внутренней формой слова. А его формальным выразителем является корень этого слова. [1]. С течением времени в силу разных причин внутренняя форма может утратиться, как это произошло со многими древнейшими словами русского языка (*вода, земля, дождь* и др.). Но даже если внутренняя форма не утрачивается совсем, то её актуальность ослабевает: используя слова, носитель языка произносит их автоматически, не задумываясь над тем, почему названия именно такие. Для осуществления языком его основной функции служить средством общения при каждом использовании слова в речи оживлять его внутреннюю форму и не требуется.

Однако, как показывает практика преподавания языка вообще и иностранного языка в частности, реконструкция внутренней формы оказывается хорошим помощником при обучении лексике.

В первую очередь, указание на внутреннюю форму помогает объяснить значение слова. Это один из признанных и эффективных способов семантизации лексики. Уже хрестоматийными стали примеры типа: **СТОЛИК** или **НАСТОЛЬНЫЙ**, образованных от слова **СТОЛ**, **ЧЕРНИКА** - от **ЧЁРНЫЙ**, **ЗЕМЛЯНИКА** – от **ЗЕМЛЯ**. Как оказалось, лексических единиц, которые могут быть семантизированы посредством указания на их корень – носитель внутренней формы, немало в современном русском языке. Например: **СЛУШАТЕЛЬ** (от глагола **СЛУШАТЬ**), **СТУПЕНЬКА** (от **СТУПАТЬ**), лингвистический термин **УДАРЕНИЕ** от глагола **УДАРИТЬ** и др.

Очевиден и тот факт, что прозрачной внутренняя форма оказывается только для носителей языка. Инофон, особенно на начальных этапах обучения не умеет выделять корень, а значит, не видит внутреннюю форму слов. И когда с помощью преподавателя учащемуся становится понятно, почему название именно такое, то это понимание воспринимается как открытие, как просветление, что, безусловно, усиливает мотивацию обучения, пробуждает интерес к языку. Так, например, бывает, когда студент обнаруживает связь между словами **СЕРДИТЬСЯ** и **СЕРДЦЕ**, когда становится ясно, что слово **ОЧЕВИДНО** состоит из **ОЧЕНЬ** и **ВИДНО**, а приветствие **ЗДРАВСТВУЙТЕ** и глагол **ПОЗДРАВЛЯТЬ** того же корня, что и **ЗДОРОВЬЕ**.

Понимание внутренней формы может помочь объяснить разницу между синонимичными словами. Так, близкие по значению лексемы **ЧАСТЬ** и **КУСОК** не всегда взаимозаменяемы в контекстах употреблений, потому что **КУСОК** – производное от **КУСАТЬ**, то есть это та часть, которую откусили.

Конечно, с лингвистической точки зрения некорректно говорить, что понимание заложенного в слове смысла сводится к обнаружению только корня. Нередки случаи, когда

нужно учитывать и значение приставки или суффикса, то есть нужно уметь осуществить морфемный и словообразовательный анализ. Например: такие названия, как ПОДУШКА или ПОДОДЕЯЛЬНИК становятся понятными, когда инофонам удаётся увидеть в них не только слово УХО и ОДЕЯЛО, но и приставку-предлог ПОД-. Глагол ИЗВИНИТЬ образован не просто от слова ВИНА. Оно соответствует предложно-падежной конструкции ИЗ ВИНЫ, которая есть частью более широко контекста - «выйти или вывести из вины». Аналогичная ситуация со словом ИЗУМИТЕЛЬНЫЙ, в основе которого также лежит конструкция ИЗ УМА.

Конечно, бывают и такие случаи, когда для понимания изначальной причины того или иного названия необходимо осуществить экскурс в историю. Например: даже носители языка не всегда и не сразу видят связь между глаголом ОШЕЛОМИТЬ «привести в состояние замешательства, растерянности; очень сильно удивить своей неожиданностью», «произвести сильное впечатление» [2, т.2, с.735] и названием головного убора ШЛЕМ «специальный головной убор воина для защиты головы от травм» [2, т. 4, с.722]. Одной из причин разрыва связи между этими словами является то, что древнерусская форма ШЕЛОМ, присутствующая в указанном глаголе, уже давно вышла из употребления, уступив место старославянской форме ШЛЕМ. Непонятным с современной точки зрения выглядит связь между обозначением некоего состояния человека с названием головного убора. Этимологи объясняют это тем, что первоначальное значение слова ОШЕЛОМИТЬ – это «ударить в бою по шлему». Далее последовала целая цепочка семантических трансформаций: «ударить в бою по шлему» > «сильным ударом лишить сознания» > «привести в замешательство» > «сильно удивить, потрясти, озадачить» [3].

Реконструкции внутренней формы слова не только помогает семантизировать слово, но и решает ряд других задач. Семантизируя слово путём выявления его внутренней формы, то есть имплицуем связь между объектом наименования и его названием, мы помогаем учащемуся быстрее и крепче зафиксировать его в памяти. Когда человек понимает логическую связь, он быстрее запоминает и вспоминает это название. Например, глагол ОБЪЯСНЯТЬ, семантизированный посредством перевода, как правило, не всеми инокоммуникантами запоминается сразу. Гораздо быстрее и эффективнее это происходит, когда устанавливается связь между глаголом ОБЪЯСНЯТЬ и прилагательным ЯСНЫЙ.

Ещё одна задача, решаемая путём выявления внутренней формы изучаемого слова, - установление его связи с другими словами, осознание системных связей в лексике. Выделение общего корня как носителя внутренней формы помогает увидеть семантические связи слов. И опять для инофона оказывается открытием, что слова, например, НАРОД, РОДИНА, ПРИРОДА, РОДИНКА, РОДИТЕЛИ, ПОРОДА и другие оказывается концептуально близкими, что в основе семантики этих слов понятие РОД, РОДИТЬСЯ. Иногда обнаруживаются даже очень неожиданные связи, что также усиливает интерес к языку. Например: с одной стороны МЕСТИ, ПОДМЕТАТЬ, МЕТЛА, а с другой – МЕТЕЛЬ и ещё более неожиданное название продукта СМЕТАНА. Одной исходной идеей связаны слова ПЕЧЬ, ПЕЧАТЬ, ПЕЧАЛЬ и ВПЕЧАТЛЕНИЕ.

Все эти лингвометодические операции (выявление внутренней формы, установление семантико-словообразовательных связей слов) способствуют тому, что формальные звукосочетания становятся выразительными. Более того, реконструкция внутренней формы нередко даёт возможность понять культуру народа, увидеть особенности его видения, понимания и оценки окружающего мира, его отношения к жизни. Так, например, в слове СОТРУДНИК мы видим корень ТРУД и приставку СО-, которая обозначает «вместе», как в словах «сокурсник, соратник». Однако связь слова СОТРУДНИК с глаголом СОТРУДНИЧАТЬ открывает нам новый смысл: «сотрудник» как член команды.

Таким образом, можно уверенно говорить о том, что актуализация внутренней формы слова решает важные задачи лингводидактического и лингвокультурологического характера, а поэтому данной опцией не следует пренебрегать при обучении русскому языку как иностранному.

Список использованных источников:

1. Иванов В.В. Внутренняя форма слова. / Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ф.П.Филин. М., 1979. С.43-44
2. Словарь современного русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П.Евгеньевой. М, 1981-1984.
3. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. К., 1989, с. 285

НАРАТИВНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Кирилюк Ольга Леонідівна

ORCID ID: 0000-0002-9764-8756

кандидат філологічних наук, доцент,

докторант кафедри української філології, теорії та історії літератури

Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Україна

Використання наративної стратегії є одним із засобів ведення інформаційної війни. Для позначення цього виду впливу на суспільство використовують термін «*наративна війна*». Західні спеціалісти, досліджуючи тему російсько-українського протистояння, зазначають: «Росія ... зараз вміє будувати іронічні, вкрай цинічні, збройні *наративи*, які були ефективними під час вторгнення в Україну» [7].

Терміном *наратив* традиційно позначають «особливий тип дискурсу, тобто висловлювання, у ході якого оповідач розгортає перед слухачем історію (послідовність подій)» [2]. Науковці стверджують, що наратив повинен представляти певну історію, тобто «послідовність подій, викликаних і пережитих персонажами» [8].

Однак поняття наративу дещо відрізняється в політичній сфері, де його вважають передусім способом впливу на суспільство. Зокрема в «Політичній енциклопедії» наратив потрактовано, як «*пояснення подій у формі коротких оцінок з погляду здорового глузду, які часто мають вигляд спрощення*». Як приклад наведено такі політичні наративи: «*Росія старший брат*», «*Америка суворий батько*» [5]. Відповідно до цього виділяють *стабілізувальні* наративи, які здатні заспокоїти суспільство, і навпаки – *мобілізаційні*, які здатні спровокувати протести, акції непокори і масові заворушення. Тобто на граматичному рівні такі наративи є короткими, переважно простими реченнями, які передають певну важливу ідею. Якщо розглядати наративи в межах інформаційної війни, то доводиться констатувати, що часто такі ідеї можуть не мати нічого спільного реальністю. Зокрема українські та західні дослідники фіксують російські наративи про Україну або Європу і США як такі, що не відповідають дійсності. Наприклад, нав'язувані Росією такі наративи, як «*в Україні забороняють Свято Перемоги*», «*в Україні утискають російськомовних*», «*в Україні забороняють Булгакова*», є неправдивими, але активно впроваджуються в інформаційний простір і стають засобом впливу на громадську думку.

Тема наративності саме російсько-українського протистояння стає об'єктом зацікавлення багатьох дослідників. Так, Н. Ващенко поділяє наративи російської пропаганди на сучасні («*Злочини ЗСУ та Мінські домовленості*»; «*Україна – “Failed State”*») та історичні: «*Усі українські націоналісти були фашистами*»; «*Україна забула про перемогу над нацизмом*» [1]. Професор Г. Почепчов наводить перелік таких російських наративів про Україну: *В Україні громадянська війна; Україна – не відбулася як держава; Росія допомагає Донбасу; В Україні – русофобія; Україна маріонетка Заходу* [6].

Наративи у вигляді коротких тез-ідей, у яких закладено основний ідеологічний зміст, називають *базовими наративами (метанаративами, гранд-наративами)*. Якщо ідеї, закладені в такі наративи, є важливими для існування держави, то їх називають *стратегічними наративами* [4]. Вони можуть бути реалізовані у кількох інших *субнаративах* та *мікронаративах* які матимуть різні сюжетні лінії та героїв, але обов'язково відповідатимуть змісту метанаративу. Зокрема прикладами метанаративу вважають комуністичний наратив про «емансипацію трудящих», а також «нацистський міф» [9].

Науковці зазначають, що цифрові технології та нові медіа впливають на кожну точку перетину наративної теорії і мовознавства. Зокрема на семантичному рівні важливим стає

пошук оптимального узгодження засобів повідомлення, форми і змісту нарративу; на дискурсивному рівні – нові способи презентації історії; прагматичний рівень демонструє нові методи участі в оповіді і можливості зміни історій в реальному часі [10]. Змінюючи нарративи, можна поміняти систему ментальності й вибудувати нову систему дій суспільства. Наприклад, показовим є те, як змінилися створювані владою нарративи після президентських виборів 2019 року. Передусім увагу привертає тема декомунізаційних (зокрема перейменовувальних) процесів. З 2015 року озвучуваний владою базовий нарратив можна сформулювати так: «Українським містам – українські назви». Цей метанаратив був реалізований у вигляді кількох субнарративів: 1) заміна комуністичних назв, 2) недопущення імперських назв. Вони своєю чергою були реалізовані в багатьох мікронаративах. Наприклад, у виступі п'ятого президента України П. Порошенка зафіксовані такі нарративи: «Імена катів з карти України – геть»; «Єдине застереження – не повертатися до імперських найменувань. Не дозволю карту України заплямувати новоросійськими топонімами» (виступ 15.05.2016). Запропоновані мікронаративи важливі з погляду асоціативних зв'язків. Оскільки в свідомості значної частини українського суспільства концепт КОМУНІЗМ вербалізований словом *кати*, а концепт НОВОРОСІЙСЬКИЙ – вербативом *заплямувати*. У виступах перших осіб держави концепт ДЕКОМУНІЗАЦІЯ був репрезентований зокрема терміном «національна безпека»: «Інтереси національної безпеки вимагають завершення декомунізації» (П. Порошенко, 15.05.2015). Однак у 2019 році президент України В. Зеленський кардинально змінив базовий нарратив щодо перейменувань: «...неважливо як названа вулиця, бо вона освітлена та заасфальтована» (31.12.2019). У результаті концепт ДЕКОМУНІЗАЦІЯ вербалізований лексемою «неважливо».

Показовими в рамках нашого дослідження є базові нарративи щодо анексії Криму та війни на Сході країни, вибудовані кожною зі сторін – учасниць конфлікту. Український базовий нарратив, вибудований у 2014 році, можна сформулювати так: «Росія здійснила агресію проти України». Ця теза закріплена в українському законодавстві [3]. Показовими є вживання в нарративі саме онімів *Росія*, *Україна*, оскільки дає можливість трактувати подію (війну, агресію) як міжнародне явище, тобто таке, що відбувається між двома країнами. Цей базовий нарратив був реалізований в багатьох субнарративах (наприклад: «Росія анексувала Крим») та мікронаративах («Росія забезпечує зброєю незаконні воєнізовані формування на Донбасі»; «Люди в Криму потерпають від російської влади»). Наявність топоніма *Росія* виконує ідеологічну функцію, чітко вказуючи на винуватця подій.

Натомість базовий російський нарратив завдяки тому ж використанню онімів обмежує конфлікт винятково територіальними рамками України: «народ Донбасу повстав проти кийвської влади». Референція хороніма *Донбас* та відастіонімного прикметника *кийвська* створюють ефект, нібито конфлікт внутрішньоукраїнський, а отже, громадянський. Таким способом, за допомогою маніпулювання топонімами, його масштаб звужується до внутрішньої проблеми країни.

Російські базові нарративи також покликані розмежувати ситуацію в Криму і на Донбасі. Якщо Україна обидві події визначає як агресію, то в російському трактуванні вони відрізняються: ситуація з Кримом – це «самовизначення народу Криму», а конфлікт на Донбасі – це «повстання народу Донбасу».

Висновки. Війна нарративів є важливим складником інформаційної війни. У політичній площині нарратив розглядають як короткі, чітко сформульовані ідеї, які здатні впливати на суспільство. Ефективність такого впливу визначається передусім вдалим добором мовних знаків.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Н. (2020). Головні нарративи сучасної російської пропаганди як впливогенна

- проблематика в умовах консциєнтальної війни Росії проти України. *Scientific Notes of Institute of Journalism*. Т. 1 (76), 180–202.
2. Жиличева Г. (2015). Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950 гг.). Дисс. ... докт. филол. наук. Москва.
 3. Закон України (2018). “Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях” № 2268-VIII від 18.01.2018. *Відомості Верховної Ради*. 10, 67–83.
 4. Ожеван М.А. (2016). Глобальна війна стратегічних наративів: виклики та ризики для України. *Strategic priorities*. 4 (41), 30–40.
 5. *Політична енциклопедія* (2011). Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ: Парламентське видавництво, С. 476.
 6. Почепцов Г. (2019). Когнитивные войны в соцмедиа, массовой культуре и массовых коммуникациях. Харьков: Фолио.
 7. Allenby B., Garreau J. (2017). *Weaponized Narrative: The New Battlespace*. Вилучено з: https://www.researchgate.net/publication/319275907_Weaponized_Narrative_The_New_Battlespace
 8. Jahn M. (2021). *Narratology 2.2: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne. Вилучено з: <http://www.uni-koeln.de/%7Eame02/pppn.pdf>
 9. Podoroga B. (2018). The concept of metanarrative in Jean-François Lyotard’s philosophy: crisis of enlightenment and postmodern alternative. *Polylogos*. № 2 (3). DOI: 10.18254/S0000056-3-1
 10. Ryan M. L. (2004). Will New Media Produce New Narratives? In M. L. Ryan (ed.) *Narrative Across Media: the Languages of Storytelling*. University of Nebraska Press., Pp. 337–359.

НІМЕЦЬКІ НАЗВИ РЕМІСНИКІВ *SCHLEIFER* І *NAGLER* У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ

Пиц Тарас Богданович

кандидат філологічних наук, доцент, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

Вплив і поширення Магдебурзького права, з лінгвістичної точки зору, не обмежувалось поширенням нових назв професій, ремісничих процесів, інструментів, пристроїв, виробів та ін., а також відобразилось у прізвиськах за межами німецької мови. Такими прикладами поширення німецьких назв ремісників у польській мові є *Schleifer* (свн. *slifen*, двн. *slifan*, снн. *slipen*), що позначав точильника, що займався гострінням зброї та інструментів, *Nagler*, що позначав виробника різних цвяхів (свн. *pagel*, двн. *pagal*, ст. сакс. *pagal*, *negil*), великих гаків та інших речей і *Feilenschmied*, що позначав виробника напилків (свн. *vīle*).

У зв'язку з цим, цікавим для з'ясування є питання діалектного походження форм назв ремісників, що поширилися у польській мові. Так *slifierz* датується наприкінці XVII ст.: *nie każdy slifierz o tym wie* (Poznań, 1689) [12]. Трохи раніше датується польська особова назва *Szlifierz*: *Albertus Szlifierz* (Kraków, 1661) [19, с. 55]. Найраніші свідчення про цю форму назви ремісника знаходимо в алеманському наріччі – нижньоалеманському: *Johans der Schlifer* (Freiburg, 1333) [5, с. 109], *Margareta Sliferin* (Freiburg, 1442) [5, 104] та високоалеманському діалектах: *N. Schliffer* (Freiburg im Uechtland, поч. XV ст.), *Gillianus Hartzkopf dictus Sliffer burg. de Friburgo* (Freiburg im Uechtland, 1411), *Ūli Sliffer* (Freiburg im Uechtland, 1455), *Thoma Schlyffer*, *Mertellach* (Freiburg im Uechtland, 1555) [25, с. 151]. Також назва точильника засвідчена в обох середньонімецьких наріччях. У західносередньонімецькому наріччі вона задокументована у пфальцькому говорі: *Hanepan Slyffer* (Worms, 1376) [2, т. 2, с. 523], а в східносередньонімецькому у верхньосаксонському: *Fricze Slyffer* (Zwickau, 1429), *Friczsch Slyffer* (Zwickau, 1432) [11, 232], *Francz Slyffer* (Zwickau, 1452) [18, с. 294], *Lorencz Slyffir* (Zwickau, 1452) = *Lorencz Sleiffirs seligin gelaßin witwe*, *Steffan Slyffir* (von Beruf Schleifer) (Zwickau, 1460) [11, с. 232] і тюринзькому говорі: *Sliffer*, *Nickel* (Altenburg, 1466) [20, с. 291]. В останньому діалекті знаходимо цікаві свідчення про зміну форми прізвиська упродовж життя однієї людини. Початкова дифтонгізована форма монофтонгізується, однак згодом повертається попередній варіант однак вже зі зміною *s>sch*: *Nickil Sleiffer* (Altenburg, 1465) = *Nickil Slyffer* (Altenburg, 1466) = *Nickil Schleifer* (Altenburg, 1474) [8, с. 290]. Форма назви шліфувальника з монофтонгом *i* нотується також у західнонижньонімецькому наріччі у другій половині XV ст., наприклад в остфальському діалекті: *Bartolmeus Slifer* (Stolberg, 1463), *Simon Slyfer* (Hildesheim, 1567) [26, т. II, с. 519]. Однак форма *Slifer/Slyfer* є верхньонімецькою. Нижньонімецький відповідник у цьому ж діалекті – *Slyper/Sliper*: *Bertolt Slyper to Volkmershusen* (Braunschweig або Lüneburg, 1333), *Hene Sliper* (Goslar, 1434), *Claus Slipers* (Esebeck, 1585) [26, т. II, с. 519]. Те саме у померанському діалекті: *Thid. Swertsliper* (Greifswald, 1392) [1, с. 416]. Зазначимо також, що польська мова запозичує форму назви ремісника, яка ще не зазнала дифтонгізації. Саме така форма починаючи з XV ст. витісняє форму з монофтонгом у східносередньонімецькому наріччі, наприклад у тюринзькому: *Sleiffer*, *Nickel* (Altenburg, 1476) [20, с. 108], *Hans Sleiffer*, *Schwertfeger* (Altenburg, 1488) [8, с. 290] чи верхньосаксонському говорах: *Hanns Schleifer* (Zwickau, 1479) [11, с. 232], *Lorencz Sleiffirs gelaßin witwe*. *Veit Sleiffir* (Zwickau, 1452) [18, с. 298], *Mats Schleiffer* (Oschatz, 1538), *Schleiffer* (Cavertitz, 1530) [15, с. 90]. Натомість у східнофранкському діалекті така форма

фіксувалась ще у XIV ст.: *Sleiffer* Heintz de Celle (Ansbach, 1315) = *sleifer* de Wasserzelle (Ansbach, 1361-1364), *Schleiffer* Fritz, Bürgermeister (Ansbach, 1469) [22, с. 204], die *Schleiferin* (Plauen, 1542) [10, с. 178].

Польські прізвиська *Naglier/Nagliarz* датуються у польській антропонімії серединою XVI ст.: *Laurenty Naglier ... Laurency Nagliarz* (Sądcczyzna, 1563) [3, т. II, с. 5]. У німецьких джерелах назва цвяхара *Nagler* нотується майже виключно у пам'ятках південнонімецьких діалектів, найперше – у баварському наріччі: південнобаварському: *Hainz der nagler* (Matri/Tirol, 1299) [16, с. 281] і середньобаварському говорах: *Heinczlinus nagler* (Brünn, 1348) [24, с. 217], *Chunrad nyblung nagler* (München, 1395) [6, с. 25], *Chunrad Nagler smid inq.* (München, 1397) [6, с. 297], *Peter(n) der (den) Nagler* (Wien, 1422) [14, с. 452], *Nagler* (Voitschlag/Waldviertel, 1457) [17, с. 93], *Peter(n) Nagler, mitburger zu Wienn* (Wien, 1470) [14, с. 452]. Згодом вона нотується в алеманському наріччі – нижньоалеманському: *Johannes Nagler* (Ravensburg, 1333–1363), *Nyc. et Petrus dictos Nageler* (Ravensburg, 1358) [16, с. 105], високоалеманському: *Joh. Cortaneir maritus Alexie filie quondam Wilelmi dicti Nagler burg. Friburgi* (Freiburg im Uechtland, 1366), *Bendicht Nagler von Biell, Neustadt* (Freiburg im Uechtland, 1445) [25, с. 149] і швабському говорах: *Schmid-Zunfft / by diesen seyn die Goldschmid / Schlosser / Nagler / Búchsenschmid* (Ulm, 1660) [7, т. 9, с. 1602], а також у східнофранкському діалекті: *C. Nagler vom Steigerwalt* (Nürnberg, 1363), *Eber(hard) Nagler* (Nürnberg, 1382), *Seyfrid Nagler* (Nürnberg, 1392) [23, с. 234], *Nagler* (Plauen, 1520), *Maria Naglerin* (Ebersgrün, 1576), *Lotenz Nageler* (Vogtland, 1602) [10, с. 144], *an sant Jorgen obent vor dem jarauß da erstach ein naglergesell seinen gesellen* (Nürnberg, кін. XV – поч. XVI ст.) [24, т. 9, с. 1602]. Під впливом південнонімецьких діалектів ремісниче найменування поширюється у змішаних говірках німців, що проживали на території Чехії: *Jeklin Nagler* (друга пол. XIV ст.), *V. nagler* (Prag, 1381) [24, с. 217]. У середньонімецьких діалектах свідчення про *nagler* знаходимо у західносередньонімецькому наріччі, де він задокументований у гессенському говорі: *Peter von Leutensdorff ein nagelerknecht* (Frankfurt, 1417), *Der Nagler. Ein Nagelschmid bin ich genannt / | Mach eysern Negel mit der Hand* (Frankfurt, 1568) [7, т. 9, с. 1602]. Хоча тут значно поширенішими є *nel(e)smid, neilsmid, naler, neler, nelesmyt, nelsmit* (Frankfurt, друга пол. XIV – перша пол. XV ст.) [4, с. 89] і, відповідно, можна припустити, що *nag(e)ler* тут нотується під впливом південнонімецьких діалектів. Мабуть те саме відноситься і до тюринзького говору, де вже у XVII ст. зафіксовано більш вузькоспеціалізованого ремісника: *Müller, Michel, Kleinagler* (Altenburg, 1609) [9, с. 79], а також *Johannes Nagler, Sohn des Ratsverwandten Johann Nagler, Marktredwitz* (Arnstadt, 1691) [13, с. 437].

Отже, польські назва ремісника і прізвисько демонструють запозичення двох ранньовісньонімецьких форм фіксацій назви точильника: верхньонімецької *Slif(f)er/Slyffer* (> п. *slifierz*) і південнонімецької *Schlif(f)er/Schlyffer* (> п. *Szlifyerz*), *Nagler* (> п. *Naglier/Nagliarz*). Ще у німецькій мові відбулась субституція *s>sch* перед *l*, що передалася польській мові. А вже у новому мовному середовищі відбувається трансформація німецького суфікса *-er > -ier(z)/-arz*.

Список використаних джерел:

1. Bahlow H. Niederdeutsches Namenbuch. Wiesbaden: Sändig, 1972. 572 S.
2. Brechenmacher J. K. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Familiennamen. Limburg a. d. Lahn: C.A. Starke, 1957–1963. Bd. 1–2.
3. Bubak J. Słownik nazw osobowych i elementów identyfikacyjnych Sądeczyzny XV–XVII w. (imiona, nazwiska, przezwiska). Kraków, 1992. Cz. I–II.
4. Bücher K. Die Berufe der Stadt Frankfurt a. M. im Mittelalter. Leipzig: Teubner, 1914. 143 S.
5. Dziuba B. Familiennamen nach Freiburger Quellen des 12.–15. Jahrhunderts. Freiburg: Eberhart Albert Verlag, 1966. 196 S.

6. Eitler E. Münchner Familiennamen im 14. Jahrhundert. Inaug.-Diss. zur Erlangung der Doktorwürde. München, 1956. 511 S.
7. Frühneuhochdeutsches Wörterbuch / hrsg. von Robert A. Anderson, Ulrich Goebel, Oskar Reichmann. Berlin-New York: de Gruyter, 1989–2017. Bd. 1–11.
8. Grünert H. Die alenburgischen Personennamen. Tübingen: Niemeyer, 1958. 571 S.
9. Heinzig Fr., Köhler W., Mattis H. Die Bürgerbücher der Stadt Altenburg in Thüringen 1512 –1700. Marburg, 2008. 280 S.
10. Hellfritsch V. Familiennamenbuch des sächsischen Vogtlandes: auf der Grundlage des Materials der Kreise Plauen und Oelsnitz. Berlin: Akad.-Verl., 1992. 234 S.
11. Hellfritsch V. Personennamen Südwestsachsens. Die Personennamen der Städte Zwickau und Chemnitz. Leipzig: Universitäts-Verlag GMBH, 2007. 702 S.
12. Kartoteka Słownika języka polskiego XVII i 1. połowy XVIII wieku [Електронний ресурс]. URL: <http://www.rcin.org.pl/publication/20029>.
13. Kirchschrager A. Bürgerbuch der Stadt Arnstadt (1566-1699). Marburg: Stiftung Stoye, 2011. 654 S.
14. Linsberger A. Wiener Personennamen: Ruf-, Bei- und Familiennamen des 15. Jahrhunderts aus Wiener Quellen. Frankfurt am Main [u.a.], 2012. 783 S.
15. Neumann I. Die bäuerlichen Familiennamen des Landkreises Oschatz. Berlin: Akademie-Verl, 1970. 242 S.
16. Nölle-Hornkamp I. Mittelalterliches Handwerk im Spiegel oberdeutscher Personennamen: eine namenkundliche Untersuchung zu den Handwerkerbezeichnungen als Beinamen im Corpus der altdeutschen Originalurkunden. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 1992. 730 S.
17. Pongratz W. Die ältesten Waldviertler Familiennamen. Krems, 1960. 183 S.
18. Protze H. Das älteste Zwickauer Stadtbuch (1375-1481) und seine Sprache. Frankfurt [u.a.]: Lang, 2008. 319 S.
19. Rudnicka-Fira E. Antroponimia Krakowa od XVI do XVIII wieku: Proces kształtowania się nazwiska. Katowice: Wadawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004. 608 S.
20. Ruhland W., Riehm H. Häuserbuch der Stadt Altenburg in Thüringen 1450–1865: Die Innenstadt. Marburg, 2005. 503 S.
21. Sauer R. Die Beinamen- und Familiennamengebung in der Stadt Ravensburg im 14. und 15. Jahrhundert. Inaug.-Diss zur Erlangung der Doktorwürde. Tübingen, 1956. 242 S.
22. Schäfer G. Ansbacher Namenbuch mit einer Sammlung der ältesten Personennamen bis 1500 und einer Untersuchung nach ihrer Entstehung und Bedeutung. Inaug.-Diss. Erlangen, 1952. 252 S.
23. Scheffler-Erhard Ch. Alt-Nürnberger Namenbuch. Nürnberg: Verlag für Geschichte der Stadt Nürnberg, 1959. 341 S.
24. Schwarz E. Sudetendeutsche Familiennamen aus vorhussitischer Zeit. Köln [u.a.]: Böhlau, 1957. 373 S. + XV S.
25. Studerus G. Die alten deutschen Familiennamen von Freiburg im Uechtland. Inaug.-Diss. zur Erlangung der Doktorwürde. Sursee, 1926. 221 S.
26. Zoder R. Familiennamen in Ostfalen. Hildesheim: Olms, 1968. Bd. I-II.

ОВОЛОДІННЯ ФОРМУЛАМИ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТА ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ

Мамедов Айхан Ельдарович

курсант 1 курсу факультету підготовки фахівців
для органів досудового розслідування

Одеський державний університет внутрішніх справ, Україна

Науковий керівник: Антуф'єва В.А.

Викладач кафедри мовної підготовки

Одеський державний університет внутрішніх справ, Україна

Мовний етикет, як відомо, пропонує використання певних формул в залежності від ситуації спілкування. Носії мови, що опанували правила мовного узусу в процесі соціалізації, інтуїтивно здійснюють вибір необхідних одиниць, орієнтуючись на екстралінгвістичні умови, серед яких особливе значення має ступінь офіціальності обстановки й відносин між комунікантами.

Мікросистема одиниць мовного етикету відображає національно-культурну специфіку спілкування в даному соціумі, тому що вона безпосередньо пов'язана з прийнятими в суспільстві правилами невербальної поведінки, звичаями, звичками носіїв мови. [1, 53]

В системі мовного етикету є зони як ті, що корелюють з відповідною системою рідної мови, так і ті, що різко розбігаються з нею. Для побудування системи роботи з навчання мовному етикету ці ділянки розбіжностей (де достатньо сильно діє інтерференція) і збіжностей (де в процесі навчання буде мати місце перенос) повинні бути попередньо чітко визначеними.

Іншими словами, важливою передумовою створення методики навчання іншомовному мовному етикету є порівняльний аналіз відповідних систем в рідній та іноземній мовах.

Є ряд посібників, автори яких виявляють паралелі між мовними формулами рідної та іноземної мов.

Разом з тим, в методичних цілях не менш важливим є створення на базі порівняльного аналізу типології формул мовного етикету, яка потім буде покладена в основу вправ. Хід такого дослідження, в тому випадку, якщо він розрахований на курс поглибленого вивчення мови, повинен певною мірою відрізнитися від аналізу, що проводився в роботах, які не ставлять мету розвитку культури іншомовного спілкування. [2, 43]

Маючи на увазі дану мету, суттєво, наприклад, брати до уваги наявність в багатьох мовних формулах додаткового конотативного значення, що не завжди враховується в практиці викладання й нерідко веде до помилок в продукції, а також недостатньо адекватної рецепції. Проілюструємо необхідність таких досліджень на прикладі проведеного нами короткого аналізу прагматичного аспекту формул, що відносяться до тематичної групи «Звертання».

Формули звертань отримали найбільш повне висвітлення в лінгвістичній літературі, але при їх описі деякі, що заслуговують на увагу, аспекти не попали в коло зору дослідників.

Таким чином, аналізу були піддані структурні типи звертань, а також умови комунікації, що визначають використання тих чи інших форм. Якщо таке питання, як реєстрова характеристика формул звертань (тобто зв'язок використовуваних мовних одиниць з ситуацією спілкування, що включає учасників комунікативного акту, обстановку

та інше), було висвітлено в літературі, то аналіз емоційних конотацій не проводився.

Вважається за можливе доповнити дослідження прагматичного аспекту формул звертання в сучасній англійській мові характеристикою емоційності, що передається ними.

З цієї точки зору, перш за все, звертають на себе увагу деякі групи звертань, в яких яскраво виражений конотативний компонент значення.

Це, по-перше, так звані "оціночні звертання" (love, sugar, brute, ape, ducks);

по-друге, звертання, емоційність яких обумовлена морфологічною похідністю (Charlie, daddy, auntie, Johnny-lad тощо). Вказані випадки були описані в лінгвістичній літературі. [3,67]

Однак, можна виокремити ще ряд звертань, що висловлюють певне емоційне ставлення того, хто говорить та які є досить частотними.

В рамках угруповання звернень, запропонованих у вказаній роботі, можна відмітити наступні випадки.

1) Власні назви. В англійській мові використання імені й прізвища з функцією звертання характеризується яскраво вираженою емоційністю і, як правило, передає різноманітні відтінки ставлення в цілому (роздратування, обурення, неприємне здивування та інше).

Наприклад:

a) The suspense was too much for Catherine, who shouted: «*Riley Henderson*, don't you dare shoot us!» (Т. Capote)

b) You attacked me, *Dolly Talbo*, don't deny it, everyone here is a witness, everyone saw you aim that mason jar at my head. Junius, arrest her! (Т. Capote)

Використання прізвища при звертанні до жінки, що не супроводжується традиційними формами ввічливості (Mrs. Чи Miss), також має негативний емоційний окрас. Наприклад:

«Water not boiling again, *Somers!*» And Miss Somers' worried meek face went pink and she said, «Oh, dear! I did think it was boiling this time»

Специфічним для англійського мовного вживання є використання в якості звертання однієї літери адресата (супроводжуваної традиційними формами ввічливості, типу Mr., Mrs. або без них, що має яскраво виражені позитивні конотації: так, зазвичай звертаються до людини, з якою той, хто говорить, не пов'язаний узами спорідненості, але до якої він відчуває теплі, сердечні, дружні відносини. Наприклад: She had been with him so long, that their relationship was very informal. All the family *called her simply P*. She... supposed she was "half-nanny" as well as secretary. (J.Fowles).

2) Оказіональні звернення.

Відмітимо, що назва та трактування цієї групи, на думку М.А Олікової, не зовсім точні. Наведені нею звертання є прикладами з узуальними конотаціями, що підтверджуються авторитетними словниками (boy, man, girl, woman). Вказані звертання мають досить виразно виражені емоційні (частіше негативні) конотації, при цьому це є нормою сучасної англійської мови. Наприклад: "Well, speak up, *girl*, speak up," said old Mr. Crackenthorpe irritably. (A. Christie)

Слова, що визначаються прикметниками або займенниками, як правило, набувають okazjiйні конотації, які можуть варіюватися й виражати як доброзичливе, ласкаве ставлення того, хто говорить (*old girl, old boy, (my) dear fellow*), так і в певних контекстах протекційне й навіть обурююче (*young man, my dear man, dear fellow*).

a) He raised his free hand and pointed down the room toward the Mouse."Have a drink, *dear boy*."

b) When I told him the news, he said at once: "You don't meant to shoot her, do you Hastings?"

“*My dear man!*”

“Sorry, sorry. I shouldn't have said that.”

3) Терміни спорідненості.

Крім вказаних вище звертань з морфологічно вираженими емоційними конотаціями (*daddy, auntie*), експресивними є звертання типу Pron poss + N (*my son, my mother*), які часто вживаються в поетичному мовленні. Слова *father, mother* в певних контекстах можуть набувати негативні конотації. Наприклад, в ситуаціях, де очікується використання більш неофіційних та ласкавих форм звертань, таких як *dad, daddy, mum, mummy*.

Для визначення навчального мінімуму формул мовного етикету, необхідно провести спеціальний відбір, що може скласти предмет окремого методичного дослідження. У відношенні форм звертань можна зробити деякі попередні зауваження.

Отже, тим, хто вивчає іноземну мову навіть на поглиблених рівнях, мабуть, не знадобиться володіння емоційно забарвленими формами звертань в продуктивному плані й метою вивчення повинні бути нейтральні, з цієї точки зору, одиниці (наприклад, *Mr. Brown, sir* тощо). Дійсно, в яких би умовах спілкування іноземною мовою не опинилися б курсанти та студенти, вони не будуть змушені використовувати вказані вище емоційно забарвлені формули звертань задля дотримання етикетних норм. Однак, наявність в мові звертань з різноманітними емоційно-експресивними конотаціями обов'язково повинні враховуватись в процесі навчання говорінню в якості негативного мовного матеріалу. Необхідно також передбачити оволодіння ними в рецептивному плані, тому що зрозуміння прочитаного чи сприйманого усно тексту в значній мірі може залежати від того, наскільки точно той, хто читає чи слухає, сприймає загальну тональність спілкування.

Список використаних джерел:

1. Формановская Н.И. Функциональные и категориальные сущности устойчивых формул общения. Дис....д-ра філол.наук. М., 1979.
2. Корзина С.А. Методика работы над речевым клише в языковом вузе (французский язык). Дис....канд.пед.наук. М., 1983.
3. Оликова М.А. Обращения в современном английском языке. Львов, 1979.
4. Живага А.В. Мовний етикет вчителя англійської мови / А.В. Живага // Науковий пошук молодих дослідників. – К.: №7, 2013. С.103-109.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.

ПРО ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ

Рубінська Броніслава Іллівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Термін – це слово або словосполучення, яке служить для вираження поняття і прийняте у відповідній професійній сфері та вживане в особливих умовах.

Системно-структурні ознаки є основними критеріями визначення терміна у системі мови. У жодній системі мови немає абсолютно тотожних ознак, отже, немає і абсолютних синонімів, бо в жодній системі понять немає двох і більше різних ознак, які б називалися одним і тим самим терміном. Той самий термін «кочує» із однієї системи до іншої, набуваючи іншого змісту.

Основна складність перекладу текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Було б невірним говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту є повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення в їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту галузь науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватись відповідними термінологічними словниками.

Переклад термінів вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною мовою.

Використовують різні прийоми перекладу термінів. Наведемо деякі з них.

Додавання і опис. There may be certain additional risks of potential loss associated with the use of **Interregional Securities Union (MFS)** as securities depository for RES underlying the global depository shares перекладено з додаванням «по роботі»: «міжрегіональної спілки по роботі з цінними паперами» та зворотнім порядком слів, а **MFS** – «Український депозитарій».

Поєднання абрєвіатури з описовим перекладом. The receipts shall bear a **CUSIP** number that is different from any CUSIP number that is or may be assigned to any other depository receipt facility relating to the Shares. **CUSIP** (Комітет з уніфікації процедур ідентифікації цінних паперів). Комбінація кальки та відповідника. Title to a receipt (and to the Global Depository shares evidenced thereby), when properly endorsed or accompanied by proper instruments of transfer, shall be transferrable by delivery with the same effect as in the case of a **negotiable instrument** under the laws of New York; provided, however, that the Depository, notwithstanding any notice to the contrary, may treat the Owner thereof as the **absolute owner** thereof for the purpose of determining the person entitled to distribution of dividends or other distributions or any notice provided for in this Deposit agreement and for all other purposes and neither the Depository nor the Company will have any obligation or be subject to any liability under the Deposit Agreement to any holder or a Receipt, unless such holder is the Owner thereof. **negotiable instrument** «оборотний кредитно-грошовий документ»-описовий переклад; **absolute owner** «абсолютним власником»-комбінація кальки та відповідника.

Труднощі перекладу термінології полягають у:

- неоднозначності термінів;
- відсутності перекладацьких відповідників у випадку неологізмів;
- національній варіативності термінів.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Мельник Олена Йосипівна

керівник фізичного виховання

Івано-Франківський фаховий коледж

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника», Україна

Мельник Андрій Богданович

старший викладач кафедри тактико-спеціальної,

фізичної та вогневої підготовки

Прикарпатський факультет (м. Івано-Франківськ)

Національної академії внутрішніх справ, Україна

У зміцненні здоров'я населення, гармонійному розвитку особистості, підготовці молодого покоління до активного соціального життя, зростає значення фізичної культури і спорту, їх впровадження у повсякденне життя. В процесі фізичного виховання учнів у школі досягаються різноманітні завдання: виховуються морально-вольові якості особистості; формуються життєво важливі рухові дії та вміння виконувати їх в різних умовах; розвиваються рухові та фізичні якості необхідні для життєдіяльності тощо. Проте, через обмежений час, що відводиться на фізичне виховання навчальними програмами, вирішити ці задачі лише в рамках освітнього процесу в школі неможливо. Особливої актуальності питання рухової активності учнів набуває в умовах сучасних викликів людства пов'язаних із змінами форм та методів навчання, що зумовлені протидією поширенню вірусних захворювань, котре має місце в глобальних масштабах людства.

Високий технологічний розвиток сучасного суспільства, переслідуючи мету зробити більш комфортними умови життя людини, зумовлює певне зниження рухової активності населення, в тому числі дітей шкільного віку. Іншими словами, підліток значний час знаходиться в стані гіподинамії – веде малорухливий спосіб життя.

Запобігти дефіциту рухової активності учнів можливо шляхом їх залучення до позашкільних занять з фізичного виховання зокрема у спортивних секціях, спортивно-масових заходах, активному проведенню дозвілля і таке інше. Тут постає одне із основних завдань педагогів та батьків – пробудити у підлітка бажання до регулярних занять фізичною культурою та спортом. Цьому сприяють спільні заняття руховою активністю батьків спільно з дітьми, адже позитивний особистий приклад дорослих породжує відповідний мікроклімат в сім'ї, формує у дітей психологічну установку на систематичні заняття фізичними вправами та загалом активний спосіб життя.

Як зазначає ряд науковців у сфері педагогіки (А. Макаренко, С. Томашевська-Прядун), найближчим для кожної людини колективом є сім'я, вплив якої є найпотужнішим фактором в процесі виховання, становлення та морально-ціннісної орієнтації кожної особистості [1, с.324]. Саме тому, на наше переконання, особистий приклад батьків чи осіб, що їх замінюють є базовим орієнтиром для дітей шкільного віку у формуванні сприйняття занять фізичною культурою, як невід'ємного компоненту розвитку людини.

Важливе значення для популяризації занять фізичною культурою та спортом серед молоді відіграє державна політика спрямована на формування здорового суспільства через рухову активність населення. З метою досягнення зазначених цілей в Україні задекларовано Державну цільову соціальну програму розвитку фізичної культури і спорту на період до 2024 року. Метою Програми є визначення провідної ролі фізичної культури і

спорту як важливого фактору здорового способу життя, профілактики захворювань, формування гуманістичних цінностей, створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини, сприяння досягненню фізичної та духовної досконалості людини, виявлення резервних можливостей організму, формування патріотичних почуттів у громадян та позитивного іміджу держави у світовому співтоваристві [2].

Серед очікуваних результатів реалізації Програми варто виокремити:

- підвищення рівня заінтересованості дітей та молоді до соціальних, профілактичних акцій, спрямованих на мотивацію свідомого ставлення до власного здоров'я;
- підвищення рівня поінформованості та обізнаності різних груп населення щодо формування здорового способу життя і профілактики негативних явищ серед дітей та молоді;
- залучити до 13 відсотків дітей та молоді віком від 6 до 18 років до занять у дитячо-юнацьких спортивних школах, створити умови для розвитку резервного спорту та ефективного поповнення складу національних збірних команд.

Сприяння з боку держави в організації спортивно-масових заходів організаціями різних форм власності, підтримка діяльності позашкільних закладів спортивного спрямування, проведення відповідної інформаційно-просвітницької роботи через засоби масової інформації, в тому числі через соціальні мережі в інтернет-просторі, відіграють достатньо значущу роль у сфері залучення дітей та молоді до активної рухової активності.

Висновки: таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства та з урахуванням умов його функціонування досягнення належної фізичної активності учнівської молоді неможливо досягти обмежуючись виключно діяльністю закладів освіти у відповідній сфері.

У формуванні мотивації дітей та молоді до занять фізичною культурою і спортом визначальну роль відіграють особистий приклад сім'ї, як найближчого соціального інституту будь якої людини, а також достатня увага з боку держави спрямована на розвиток сфери фізичної культури і спорту, що з свого боку сприяє популяризації здорового способу життя, активному проведенню дозвілля та орієнтує на здорові тенденції до самоствердження.

Список використаних джерел:

1. Томашевська–Прядун, С. (2013). Батьківський авторитет у вихованні дітей: педагогічні концепції А.С. Макаренка у соціальнокультурному просторі Японії. *Витоки педагогічної майстерності* (12) 323-328, Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.
2. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2024 року №115 –III § (2017).

СЕКЦІЯ VII. ПЕРЕКЛАД ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

TRANSLATION SPECIFICS OF ENGLISH ECONOMIC TERMS

Konchakov Anton Serhiyovych

Magister-student of 035 Philology. English and German
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine

Scientific supervisor: Shkolyarenko Vira Ivanivna

Doctor of philological sciences, professor, head of the German Philology Department
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine

The article states that the semantic structure should be taken into account while classifying and systematizing of economic terms. It is noted that the economic term can have several meanings, both in the case of single-translation and in the case of multi-translation. The terms depending on the number of values are separated into unambiguous and multivalued. It is emphasized that the translation of English-language economic terms implies mastery not only of the terminological systems of the respective languages, but also of the cognitive economics apparatus.

Globalization, rapid changes in the economy and the expansion of international cooperation between Ukraine and other countries of the world over the past decades have led to a rapid flow of English-language vocabulary into the Ukrainian language, because there is a need to name new phenomena in Ukrainian, which already exist in the English-language world practice. Due to the beginning of the active formation of market relations and the organization of new structures in Ukraine, there is a need to enrich the language with new categories and terms inherent in the economy of our country.

Currently, there is a constant mutual influence and interaction of universality, similarity of nations and their languages, on one hand, and uniqueness, originality of the life of an individual people, each national language, on the other. Terminological systems that are interlinguistic in nature should also be considered from the perspective of broad interethnic communication. The relevance and expediency of the research is related to the study of means of preserving the pragmatic potential of stylistic forms and the semantic load of scientific-technical and economic texts when translating from English to Ukrainian.

In modern linguistics, the solution of many fundamental problems of identifying the organization of the term system becomes possible due to the spread of a cognitive approach that allows us to involve in the field of analysis the principles of perception of all objects, phenomena of the surrounding world in their interaction. In connection with this, the study is based on a cognitive-functional approach to language research, in particular, the pragmatics of cognitive aspects of the translation process. The advantage of cognitive linguistics is that it seeks not so much to describe the material as to explain it.

Characteristic features of texts of the economic field are their informative content, logic (strict sequence, clear connection between the main idea and details), accuracy and objectivity of presentation of the material and the resulting clarity of information for the addressee. In addition, there is a need to take into account not only the language issues of translating texts in the field of

economics, but also the content features of economic discourse: practice shows that the work of a translator with a foreign-language text is influenced by cognitive difficulties that cannot be solved with the help of dictionaries. As a result, mistakes are made, psychological tension arises, which negatively affects the productivity of a translator who is not able to adequately analyse and convey the content of the English-language text of the economic sphere into Ukrainian.

The translation text should convey the content of the original to the maximum extent and should comply with the norms of the translation language, since their violation distorts the perception of information or leads to changes in the content plan of the text. Meeting these requirements for the translation text is often associated with the lack of appropriate concepts in the translation language.

Adequate translation implies knowledge not only of the terminological systems of the relevant languages, but also of the cognitive apparatus of Economics. The fact is that most English economic terms have several translation options, or variants of the cognotype. This usually applies to simple terms that are not phrases. Here are a number of terms and their translation correspondences:

Account n 1) рахунок; запис на рахунок (*Ukrainian*); 2) звіт (фінансовий) (*Ukr.*); 3) англ. період, коли біржові угоди укладаються з закриттям позиції в розрахунковий день; амер. запис брокера про угоди, скоєних за дорученням клієнта (*Ukr.*); 4) звітність (*Ukr.*); 5) бухгалтерські рахунки (*Ukr.*); 6) ділові книги (*Ukr.*).

Average n 1) середнє число; середнє арифметичне (*Ukr.*); 2) страх, аварія (*Ukr.*); 3) індекс курсів цінних паперів (*Ukr.*).

Bill n 1) рахунок (*Ukr.*); 2) список (*Ukr.*); 3) документ (посвідчення, свідоцтво тощо) (*Ukr.*); 4) вексель; тратта (*Ukr.*); 5) амер. банкнота, казначейський квиток (*Ukr.*); 6) законопроект (*Ukr.*).

Bond n 1) боргове зобов'язання, боргова розписка (*Ukr.*); 2) застава; гарантія, бонд (*Ukr.*); 3) заставна (*Ukr.*); 4) облігація (*Ukr.*).

Credit n 1) кредит (*Ukr.*); 2) бухг. кредит, права сторона рахунку (*Ukr.*); 3) акредитив (*Ukr.*); 4) довіра (*Ukr.*).

Holding n 1) орендована ділянка землі (*Ukr.*); 2) орендоване майно (*Ukr.*); 3) внесок; вклади; авуари (*Ukr.*); 4) запас (*Ukr.*); 5) склад, сховище (*Ukr.*); 6) володіння (акціями) (*Ukr.*); 7) проведення (*Ukr.*).

Interest n 1) інтерес, зацікавленість (*Ukr.*); 2) практична зацікавленість, інтереси; вигода, користь (*Ukr.*); 3) позичковий відсоток; відсотки, дохід з капіталу (*Ukr.*); 4) група осіб, об'єднаних спільними інтересами (*Ukr.*); 5) капіталовкладення, участь в капіталі (*Ukr.*).

Issue n 1) випуск, видання (*Ukr.*); 2) номер (газети, журналу) (*Ukr.*); 3) видача, виписка (документа); виставляння тратти (*Ukr.*); 4) випуск грошей, акцій, емісія (*Ukr.*); 5) доходи, прибуток (*Ukr.*); 6) спірне питання (*Ukr.*).

The studied material analysis showed that different versions of translations of terms can belong to the economic term system, any other terminological system and be representatives of non-terminological vocabulary. So, the entire body of economic terms under study is divided into single-translation and multi-translation. Single-translation terms are terms that have one translation option, one equivalent. Multi-translation terms are terms that have two or more (up to ten) translation options.

However, when classifying and systematizing economic terms, their semantic structure should also be taken into account. Thus, an economic term can have several meanings, both in the case of single-translation and in the case of multi-translation. This allows you to divide terms into single-valued and multi-valued ones depending on the number of values. Single-valued terms are terms that have a simple semantic structure, they have only one meaning. Multi-valued terms are

terms that have a complex semantic structure, they have several meanings.

Thus, among economic terms, terms-phrases, that make up the main difficulties in translating texts, predominate. Behind each term is a stable structure that needs to be reproduced in the language into which the translation is being made. At the same time, the term should clearly and fully convey the characteristics of the concept and, ideally, should be unambiguous within a separate industry terminology and not have synonyms. It can be noted that the translation of terms found in economic texts is carried out using the following techniques: addition, descriptive (detailing) translation, selection of the Ukrainian equivalent, transcription (transliteration).

РОЛЬ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ СТАТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ НАУКЕ

Важничая Елена Митрофановна

ORCID ID: 0000-0002-5022-2352

доктор мед, наук, профессор,

профессор кафедры экспериментальной и клинической фармакологии

Украинская медицинская стоматологическая академия, г. Полтава, Украина

Боброва Нелля Александровна

ORCID ID: 0000-0002-6449-6231

канд. биол. наук, преподаватель кафедры микробиологии, вирусологии и иммунологии

Украинская медицинская стоматологическая академия, г. Полтава, Украина

Современное развитие науки требует широкого обнародования и обсуждения полученных результатов, что обеспечивается их публикацией в изданиях, индексируемых международными наукометрическими базами данных (Scopus, WebSci и другие), и в журналах открытого доступа (Open Access) сети Интернет. Такие публикации предполагают подачу материалов статей на английском языке как ведущем языке международного общения, поэтому проблема перевода научных текстов актуальна, как никогда ранее.

Чтобы грамотно осуществить перевод научного текста, необходимо учитывать особенности научного стиля, который характеризуется логичностью построения предложений, смысловой точностью, информативной насыщенностью, объективностью изложения материала и скрытой эмоциональностью, что на практике реализуются с использованием терминологической лексики и специфических грамматических конструкций [1].

В связи с этим остро стоит вопрос качественного перевода, когда достигается не только коммуникативная цель, но и происходит использование конструкций, полностью передающих содержание на языке перевода [1]. Перевод научного текста требует стандартизированного языкового оформления. В нем не допустимы двойственность смысла, искажение понятий и терминов, необходимо максимально полное соответствие оригиналу.

Перевод научных текстов предполагает как полное владение языком оригинала и языком перевода, так и хорошее ориентирование в тематике научного исследования, а также знание структуры и правил оформления статьи на обоих языках. Перевод научного текста может оказаться неадекватным из-за неправильного понимания его смысла и научной терминологии переводчиком, что становится причиной искажения сути переведенных материалов [1,2].

Научный стиль в любом языке предполагает использование определенного лексико-грамматического языкового материала. Научный перевод требует от переводчика соотнесения грамматических конструкций и лексического материала одного языка с другим с учетом особенностей научного стиля в целом. Без адекватного перевода терминов перевод научного текста не выполняет свое назначение. Можно назвать три общих условия адекватного перевода терминов. Во-первых, должен быть обеспечен точный перевод отдельно взятых терминов определенного текста. Во-вторых, каждый переводимый термин

должен проверяться с точки зрения терминосистем, фигурирующих в языках оригинала и перевода для какой-либо отдельной области знания. В-третьих, должны быть учтены различия терминов, определяемые спецификой передачи мысли на каждом из этих языков. И, если первое условие может быть успешно соблюдено с использованием автоматизированного перевода (например, переводчик Google), то два других условия практически всегда определяются человеческим фактором [3].

Медицинский перевод признан одним из наиболее востребованных и одновременно наиболее сложных и ответственных видов научного перевода, поскольку в этом случае лингвисты-переводчики должны ориентироваться в вопросах языковой, прагматической и транслатологической специфики многочисленных текстовых жанров в области медицины и медицинских технологий (статьи в области экспериментальной медицины, клинические статьи, случаи из практики, обзоры, резюме, аннотации и прочее) [2]. Кроме того, переводчик должен владеть навыками установления и поддержания профессиональных контактов с издательствами, редакциями научных журналов, администраторами англоязычных специализированных сайтов.

Приходится констатировать, что подготовка специалистов-переводчиков такого уровня отстает от потребностей медицинской науки, и ответом на этот «вызов» должен стать авторский перевод научных статей в области медицины. Преимуществом такого подхода является терминологическая точность, понимание контекста и авторская расстановка эмоциональных акцентов, которые всегда, хоть и неявно, присутствуют в научном тексте. Безусловно, ученый-медик не может конкурировать с лингвистом в знании иностранного языка, в данном случае – английского, но политика, направленная на поощрение достаточного владения им (не менее level B), расширяет круг научно-педагогических работников, способных к профессиональному переводу собственных научных трудов, а также к чтению в оригинале трудов зарубежных исследователей.

Выводы. Таким образом, в науке, в частности в медицине, возрастает потребность в качественном переводе статей на английский язык, что отчасти может быть решено за счет авторского перевода с его терминологической точностью и пониманием контекста.

Список использованных источников:

1. Гладун Д.Ш. (2016). Перевод научных статей: проблема качества. *Вестник ВолГУ Серия 9, 14*, 137-142. Взято с <https://yrw.jvolsu.com/attachments/article/475/Gladun.pdf>
2. Пиванова Э.В. (2016). Медицинский перевод в ситуации современного межкультурного профессионального общения. *Гуманитарные и юридические исследования*, 3, 246-249. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskiy-perevod-v-situatsii-sovremennogo-1mezhdokulturnogo-professionalnogo-obscheniya>.
3. Daniele F. (2019). Performance of an automatic translator in translating medical abstracts. *Heliyon*, 5(10), e02687. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02687>

СЕКЦІЯ ІХ. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, ФОЛЬКЛОРИСТИКА, СТОРИТЕЛІНГ ТА КОПРАЙТИНГ

ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ІГОРЯ КАЧУРОВСЬКОГО ЯК ВЗІРЕЦЬ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ НАЦІЇ

Чумак Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри журналістики та мовної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України. Україна

Перед лицем протиріч історичного досвіду початку ХХІ віку все гостріше усвідомлюється необхідність культури самосвідомості, адекватної вимогам сучасної епохи.

Тому проблема формування та розкриття духовного світу засобами літератури, художнього слова є актуальною. Але творчість Ігоря Качуровського з цієї точки зору у вітчизняній літературній критиці не вивчалася.

Українська культура споконвіку була культурою гнобленої нації, і за часи свого розвитку зазнала кілька періодів спаду й піднесення. Початок ХХ століття був часом глобальних політичних змін, котрі також відбувалися не на користь української еліти. «Наш народ, – писав свого часу Олександр Довженко, – нагадує мені тютюн. Його весь час пасинкують. У нього велике дебеле листя, а цвіту де-не-де»[1]. За одне десятиліття було знищено 80% української творчої інтелігенції, серед них багато письменників. І знову гостро постала необхідність осмислення титанічних втрат, відродження понижених духовних цінностей, мовних скарбів української нації. Таку місію добровільно взяв на себе Ігор Васильович Качуровський.

Волею долі поет обрав життя вигнанця, проте й далеко від рідної землі, в позасвітах, найкращі десятиліття свого життя потративши на тяжку фізичну працю задля виживання, не полишав надії на відродження понівеченої духовності свого народу. Усвідомлюючи, що мости спалено, повертатись немає куди, переборюючи глибоку ностальгію, а подекуди й відчай, він продовжує наполегливо працювати над Словом. Вважає його титанічна працездатність та глибока віра в незнищенне майбутнє українського народу, української літератури.

Зараз, осягаючи глибини зробленого ним – у поезії, в прозі, в літературознавстві, мистецтвознавстві й публіцистиці, можемо тільки вражено констатувати, що жоден з літераторів-емігрантів не спромігся на подібне. Недаремно Михайло Слабошпицький назвав Ігоря Качуровського «найбагатограннішою творчою особистістю в сучасній українській літературі»[2]. Таким чином, дозволимо собі сміливість назвати письменника, літературознавця, мовознавця, критика, перекладача-поліглота, професора Ігоря Качуровського апостолом української духовної культури.

Пошукові опори духовності в цьому зруйнованому світі присвячено чимало поезій автора, серед них «Мовчазними шляхами...», «Нова доба», «Я не знайшов своїх доріг...», «Поет». Не можна сказати, що він був цілковито певний у власних силах. Інколи в душу закрадалися сумніви:

Занадто пізно я прийшов –

Чи то занадто рано?...[3]

Однак ця непевність торкалася лише власних здібностей, особистої здатності стати ключарем, що пильнує браму вічних святинь.

*Чи ж стане сил у тебе, самотнього,
Скарбницю духу в чужині підперти?
Адже тоді, як від чумної повені
Загинули твої святині власні,
В ту ж саму мить, в твоїй душі збудовані,
Постали храми світлі і прекрасні[3].*

Переживаючи неймовірно злигодні фізичного життя, Ігор Качуровський був переконаний, що храм духовності неможливо знищити. І хоча «під гнилими плямами буденности / зникає все, що вічним зветься нині», поет, який володіє «золотими ключами», спрямовує свій погляд по той бік безмежного океану й «карбує слова / неповторні, надхненні, пророчі», намагається передати свій смуток і біль аж «по той бік великої ночі».

«Чумною повинню», «невблаганною, нечуваною ніччю» називає автор більшовицьку тоталітарну систему, що брутально й жорстоко пройшла по життю й по душах людей, по святинях, які споконвіку живили духовність незчисленних поколінь українського народу. «Це не день умирає на овиді»[3, 69] – умирає ціла епоха з її культурою, прогресом, гуманізмом, а на зміну їй приходить похмура ніч більшовицького режиму, чие настання супроводжується криваво-пурпуровим саявом. Майстерно використавши народнопісенний прийом паралелізму, поет проводить паралель між похмурістю ночі й жорстокістю доби, що настає. На душу лягають важким тягарем пророче передбачені картини майбутнього мороку радянської епохи.

*І, як хмари криваво-розхристані
Заливає смертельна тьма –
Споглядаєм з останньої пристані,
Звідки виходу більше нема.*

Ровесник ХХ віку, живий свідок нищення правічних українських святинь, загибелі цілого пласту культури разом з її представниками й творцями, Ігор Качуровський грою долі чи волею Всевишнього опинився на краю землі, на далеких чужих берегах, усвідомлюючи, що вороття нема, бо повертатися нікуди. Цей же мотив пронизує вірш «До Одиссея», у якому поет проводить історичну паралель. Зрозумілим і близьким стає відчай древнього мореплавця – адже йому самому, як і Одиссею, не було куди пливти:

*Те, що любили ми – того нема на світі.
Над мертвим островом непроникненна тьма [3].*

Вражає велич духу цього непересічного втікача-емігранта. Мандрі світами, два десятиліття каторжної праці в портових доках Буенос-Айреса задля елементарного виживання не витіснили в ньому прагнення творчості, самоосвіти, вивчення мов. Він виконав своє надзавдання. Щоб мати змогу донести до майбутнього українства скарби світової культури, наполегливо й глибоко опановує мови і читає, читає – а невдовзі береться за переклади з німецької, англійської, іспанської, португальської, італійської. Це була вперта праця не лише з метою збереження культурної й національної самобутності української діаспори, а й, головним чином, задля збагачення духовності материкової України, для розвитку української літературознавчої науки та культури. А наснагу для творчості Ігорю Качуровському давала тверда віра й непохитна впевненість у тому, що українська нація незнищенна, і в майбутньому відродиться її воля, культура, мова. Ще у збірці «Над світлим джерелом» було опубліковано вірш «Що вже думати? – Ми оточені...». У спогадах про втечу від гітлерівської та від більшовицької чуми переважають оптимістичні мотиви:

*Хоч тепера, з гарматним голосом,
Небезпека росте і росте,*

*Але хтось непідрізаним колосом
Наше зерно спасе золоте.
Буде смерть підступати, ближчати,
Та немає страху мені:
Все одно їм усіх не знищити,
Не змолоти в своєму млині [3, 18].*

Пізніше він знайшов підтвердження своїй певності у творчості українських поетів-шістдесятників, зокрема, Василя Симоненка. У збірці «Свічада вічності» в розділі «Стара Європа» Ігор Качуровський пише:

*Коли, у гіркоті думок безсилих,
Похилиться на руки голова,
Згадаймо Симоненкові слова:
«Народ мій є! В його волячих жилах...» (1987) [3, 155].*

Представником цього безсмертного народу й відчуває себе поет-вигнанець, який не втратив своєї українськості в позасвітах, ні працюючи вантажником у заокеанському порту, ні осягаючи глибини світових мов і культур. Свою духовну міць він, як легендарний Микула, черпав у прадавніх коренях власного українського роду:

*Мене колись не брала жодна сила,
І спробує, було, та не здола.
Я – з покоління, що війна скосила,
Зі знищеного голодом села,
З народу, здесяткованого тричі,
З тих, кому смерть не раз гляділа в вічі [3, 124].*

Незнищеність народу – в незламності його співців. Як Леся Українка в «Давній казці», так і Ігор Качуровський у кількох своїх поезіях («Пісня про волю», «Кому ти граєш, сліпий сурмаче?», «Епігони», «Пам'яті Юрія Клена», «Точить камінь сльозу») обстоює думку, що поетичне слово здатне навіть у часи найбільшого духовного занепаду нагадувати народів про волю, про необхідність боротьби, власне, у найжорстокіших, найтрагічніших умовах.

Поет свідомий своєї історичної місії: саме він і такі, як він, емігранти, що не розгубили по світах спадкоємності українського духу – ті співці, що покликані розбудити поневолений народ. А боротьба має бути жорстокою й невблаганною.

*Не спочиньмо ніде,
Не забудьмо про зоряний клич,
Бо зі сходу іде
Невблаганна, нечувана ніч.
Крадькома в темноті
Будем села минати й міста...
Не згубімо ж путі,
Що вказало нам сяйво хреста [3, 42].*

Пам'ятки історії та культури західної Європи викликають у поета роздуми про плинність часу й вічність буття. Недаремно одна з його збірок має назву «Свічада вічності». Цей білий світ скороминущий, покоління приходять і відходять у вічність, лишаючи для майбутнього лише легенди й перекази, однак пам'ять людська невмируща й духовність незнищенна, яких би змін не зазнавала природа:

*На горбах оливи, як у Гетсимані,
Прикорні порожні, віти прастарі.
У вінку терновім, в ранішнім тумані,
Там Христа побачив Льоренс на зорі... [3, 172].*

Саме «знаки історії», ці древні пам'ятки, на які такий багатий Захід, дають Ігореві Качуровському поштовх для поетичних роздумів «про долю культури й примхи поведінки

людності старої Європи. І його «культурний пафос» часто переходить у скепсис та гірку іронію» [4].

Рівновагу й заспокоєння поетові приносить спілкування з природою – «в її духовно наснаженому, «культурному» переживанні, при, водночас, чіткості погляду натураліста [5]. І, мабуть, унікальним в українській поезії є його цикл «Грибна містика» – 26 віршів, «героями» яких є різні види грибів, зі своїми чеснотами, з тими різноманітними втіхами й розрадами, які вони дарують шукачеві:

*Блаженна мить грибного забуття
Після гірких неуспіхів життя [3].*

Продовжуючи думку про минущість буття, поет стверджує: лише краса в цьому світі вічна.

*Я нічого в руках не маю,
Спогад мій я незримо несучу.
Все стрічаю і все минаю,
Зберігаю лише красу [3].*

Ігор Качуровський віртуозно володів технікою віршування. Ця образна афористичність, класична відточеність рим, досконала ритмічна будова дозволили критикам віднести його до неокласиків, що він і сам підтверджував пізніше в поезії «Овідій», окресливши, однак, дещо ширше коло своїх літературних учителів-попередників, називаючи серед них і Шевченка, і Лермонтова, і Єсеніна з Буніним, і акмеїстів:

*А як вернувся додому і знову пішов на чужину –
П'ятеро лебедів рідних, подоланих – та нездоланих,
Тих, що на озері смерти бились об кригу відчаю.*

Шостий, молодший їх брат, зробився мені найріднішим (тут ідеться про Михайла Ореста, брата неокласика Миколи Зерова).

Як стверджує філософ Р. Апресян, людина перевіряється на громадянську, моральну зрілість саме в незалежності від обставин, від буденної кон'юнктури, в самостійному визначенні вчинку та своєї долі, іншими словами, у свободі. І наскільки високодуховна особистість розширює гуманістичні обрії не тільки сучасного їй світу, а й наступних епох, людина бездуховна підсвідомо виявляє не тільки неприйняття, а й активне протистояння гуманістичній етиці [6].

Ліричний герой Ігоря Качуровського, в іпостасі якого, без сумніву, виступає сам поет, робить вибір високоморальної особистості й застерігає сучасників від помилок, спричинених байдужістю, ницістю, бездуховністю:

*А через десять літ були вістки,
Що всі, кого ми кликали повстати,
Всі, як один, пішли на Соловки.
Коли ж самі і винні. Це – відплата.
Тим хуторянам випала тюрма,
На місці хат тепер росте кропива,
Бо це найвища кара справедлива,
Бо над покору – злочину нема! [7].*

Тут зроблено тільки першу невелику спробу осягнути суть його поетичного осмислення світу, доторкнутися до природних джерел його творчості, його самобутньої поетичної музи. Оригінальна поезія Ігоря Качуровського, без сумніву, цінна як для дослідників, так і для читачів індивідуальним духовним досвідом поета-емігранта, також тими цілями, які ставив перед собою цей унікальний автор у збереженні скарбниці українського духу. Як зазначав М.Слабошпицький, «поезія Качуровського сповнена багатьох важливих запитань до людини, запитань про ті речі, без яких саме її існування

стає духовно кастрованим і безглуздим» [4]. А тому глибинні пласти філософської лірики поета ще чекають на свого дослідника.

Список використаних джерел:

1. Довженко, О. П. (2013). *Щоденникові записи, 1939*. Харків : Фоліо.
2. Слабошпицький, М. (2012). *25 українських поетів на вигнанні*. Київ : Ярославів вал.
3. Качуровський, Ігор. (2013). *Лірика. За ред. Володимира Базилевського і Олени О'Лір*. Львів: Астролябія.
4. Слабошпицький, М. (2018). «Бачу я душу мою крізь прочитані книги...». – у кн. : *Качуровський І. Променисті силуети: Лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».
5. Дзюба, І. (2006). *Вірність собі. У кн.. : Качуровський І.В. Село в безодні. Поема (Передм. І.Дзюби)*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».
6. Апресян, Р. Г. (1986). *Постижение добра*. Мінськ.
7. Качуровський, І.В. (2006). *Село в безодні. Поема*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».

УКРАЇНСЬКІ КОЗАЦЬКІ ЗВИЧАЇ НА ЗАХИСТ ПРАВ І СВОБОД СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Гончаренко Олена Миколаївна

ORCID ID: 0000-0002-8577-6240

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних та ділової української мов

Державний університет економіки і технологій, Україна

За умов становлення громадянського суспільства в нашій країні, коли відбувається трансформація суспільної свідомості громадян на основі народної моралі, важливим залишається вивчення і переосмислення історичного досвіду попередніх поколінь. Адже це дасть змогу принципово, по-новому підійти до визначення ролі і значення українських козацьких звичаїв у процесі протидії злочинності серед сучасної молоді.

Відомо, що злочинність як негативне соціально-правове явище несе велику суспільну небезпеку, гальмує культурні та економічні перетворення, породжує серед людей недовіру, страх, тривогу до правоохоронних органів та державних законів, потребує значних матеріальних та ресурсних витрат.

Злочинність серед сучасної молоді - віддзеркалення реального стану українського протиправного суспільства без совісті, честі і моралі. Серед основних причин, які спонукають молодь здійснювати правопорушення, дослідниками визначено: соціально-економічні (корупція, відсутність ринкових відносин, безробіття, політична нестабільність); родинні (неповні, неблагонадійні, конфліктні, кримінальні сім'ї); низький рівень правової освіти (ігнорування норм державного права в школі та сім'ї); скорочення системи закладів дозвілля; негативний вплив засобів масової інформації. Для соціального захисту і профілактики правопорушень держава задіяла: Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту; служби у справах неповнолітніх; школи соціальної реабілітації; центри медико-соціальної реабілітації; притулки; суди; поліцію; приймальні-розподільники; трудові колонії. Проте злочинність молодих людей різко зростає [1], а вчені дискутують про зниження віку кримінальної відповідальності до одинадцяти років, посиляючись на факти порушення неповнолітніми статей 115, 121, 152, 153, 187 Кримінального кодексу України. Виникає риторичне запитання: «Невже саме суспільство продукує злочинців?»

І хоча вивченням питань протидії злочинності, зокрема серед неповнолітніх, займаються провідні спеціалісти з педагогіки, психології, криміналістики, правознавства: А.Й.Капська, В.М.Пащенко, С.П.Шевченко, Т.І.Шанкова, М.В.Музика, Г.О.Червоненко та ін., та поза їх увагою залишається духовний світ особистості, який не існує поза духовним життям суспільства. Дух – це притаманна людині здатність бути самосвідомим суб'єктом мислення, почуттів і волі, що виражаються у творчій діяльності. І від того, якими потребами і інтересами керується людина, залежить її соціальна значимість, роль у житті суспільства. Інтегрованим виразом духовного світу особистості є активна життєва позиція, що являє собою засновану на світогляді й на життєвому досвіді готовність до дії. Важливим фактором реалізації життєвої позиції є свобода, як здатність особи мобілізувати духовні і фізичні сили для втілення світоглядних установок, розуміння мети і смислу життя.

Українців упродовж століть гартували і єднали народні звичасві традиції, які регулювали і контролювали весь спектр людських взаємин. «Звичаї – стандартизовані норми поведінки, яких дотримується велика кількість людей за певних обставин в силу усталеної звички і які зберігаються в незмінному вигляді протягом тривалого історичного періоду» [3, с. 159]. Серед українських звичаїв вирізняємо козацькі, що були вироблені особливим способом життя військової верстви, яка інтегрувала, об'єднувала наше

суспільство, оскільки впродовж століть могутнє козацьке братство справляло вплив на європейську історію, завдяки чому весь світ визнавав існування української нації. Це була тотальна мобілізація всіх її духовних, матеріальних, моральних, соціальних, культурних і політичних ресурсів за цілковите визволення свого народу, проголошення як головних засад рівності людини перед законом, справедливості і свободи для утвердження України у світовому співтоваристві як сильної, демократичної держави. Унікальною духовною спільністю людей, об'єднаних вірою, покликаних боронити і захищати християнську віру, церкву, була Запорозька Січ, а її представником – козак. Лексема «козак» тюркського походження, що означає «вільна людина», з часом набуває значення «шукач пригод», «бурлака», «той, хто бореться проти гнобителів». Про це свідчать прислів'я і приказки: «Степ та воля – козацька доля», «Коли козак в полі, то він на волі», «Де козак, там і слава». Італійський професор Доменіко Чамполі відзначав, що для козака: «шабля – його хрест, перемога – його Бог, а пісня є його молитвою... Своім іменем і серцем він ніс волю, і свідомість волі зробила з нього воїна і поета. Він є зразком творчого генія» [2, с. 281].

Отже, козацьке середовище виробило особливу систему знань й масову традиційну практику підготовки молоді до життя, залучення до засвоєння матеріальних і духовних цінностей народу, представило моральні, правові, етичні, естетичні категорії, що найкраще відповідали національному характеру, відображали сутність волелюбної нації.

Громадянство передбачає формування в кожній людині моральних оцінок з позицій добра і справедливості, що впливає з народного поняття моралі про людську гідність, честь, гуманізм, колективізм, героїзм. Ця система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, яскраво представлена у козацьких звичаях, а саме: козакування; побратимства; відданість рідній землі, християнській вірі; жити на волі; не нападати першими, а боронитися; шанувати, радитися, дослухатися до старших та ватажків; шанувати родину, громаду; шанобливо ставитися до жінки, матері; сповідатися товариству; рятувати побратима; обдаровувати джур, побратимів; виділяти десятину на церкву; ставитися до коня, як до товариша; берегти і шанувати бойові знамена; не пиячити в поході; зневажати ворогів і карати зрадників; здійснювати поховання і уславлення героїв за козацьким звичаєм. Наголошуємо, що козацькі звичаї не втратили свої прогресивної ролі, бо відповідають історичним потребам. У них чітко розмежоване народне розуміння патріотизму та зради, запродавства, віри і гріха; героїчних подвигів і ганебного боягузтва; самопожертви та егоїзму; обов'язків та турботи про рідних, товариство, громаду і корисливих розрахунків; високих родинних почуттів і моральної ущербності; гуманізму і жорстокості; товарищескості і себелюбства; загарбництва і добросусідства; волі і гніту. Особливо в умовах війни молодь потребує підтримки та належного забезпечення їх фізичного, психічного та морального здоров'я. Отже, козацькі звичаї мають бути задіяними в процесі правового виховання молоді (знання прав та обов'язків у сім'ї, школі, суспільстві), як цілеспрямованої системи діяльності державних органів та соціальних інститутів, що спрямовані на формування правосвідомості та правової поведінки.

Таким чином, молодь має успадкувати національні та загальнолюдські цінності, представлені в українських козацьких звичаях, щоб забезпечити духовну єдність поколінь. Козацькі звичаї виражають одноставний погляд на виховання кращих рис українця, таких як: безмежна любов до рідної землі, почуття власної гідності, відданість християнській вірі, вірність національним звичаям і традиціям, стійкість у боротьбі за волю і справедливість. Отже, сучасне покоління українців покликане достойно перейти з епохи раціоналізму до епохи духовності, спираючись на багатовікову історію народу, його культуру. Саме козацькі звичаї увиразнюють воїна-козака, як людину духовну, для якої суспільно значиме стало особистісно значимим, коли самоствердження прав і свобод людини є найвищою цінністю на Землі.

Список використаних джерел:

1. Стан та структура злочинності в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mvs.gov.ua/mvs>.
2. Українська народна словесність/ Упор. М.Лановик, З.Лановик. - Львів, 2000. – 614 с.
3. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ,
ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСПУТИ ТА НАУКА ПРО МОВУ»**

19 лютого 2021 року ♦ Хмельницький, Україна

Українською, російською, англійською та французькою мовами

*Всі матеріали пройшли оглядове рецензування.
Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів.
За точність викладеного матеріалу відповідальність несуть автори.*

Підписано до друку 22.02.2021. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman & Arial. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 7,56. Замовлення № 20719. Тираж: 50 примірників.
Віддруковано з готового оригінал-макету.

Контактна інформація організаційного комітету:
21037, Україна, м. Вінниця, вул. Зодчих, 40, офіс 103
Міжнародний центр наукових досліджень
Телефони: +38 098 1948380; +38 098 1956755
E-mail: mcnd@ukrlogos.in.ua

Видавець: Громадська організація «Європейська наукова платформа».
21037, Україна, м. Вінниця, вул. Зодчих, 18, офіс 81. E-mail: info@ukrlogos.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК № 7172 від 21.10.2020.

Виготовлювач: Друкарня ФОП Гуляєва В.М.
08700, Україна, м. Обухів, вул. Малишка, 5. E-mail: 5894939@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК № 6205 від 30.05.2018 р.