

Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації

IHR INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

12 березня 2021 р.
м. Дніпро, Україна

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ





Міжнародна
науково-практична
конференція

**Трансформація
освіти в контексті
процесів глобалізації**

Матеріали

12 березня 2021 р.

м. Дніпро

Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. 88 с.

У збірнику представлені тези доповідей, оприлюднені на Міжнародній науково-практичній конференції “Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації”, яка була проведена Міжнародним гуманітарним дослідницьким центром.

Збірник розрахований на вчених, викладачів, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, представників державних органів влади та місцевого самоврядування, представників підприємницьких структур і широкий читацький загал.

Робочі мови конференції: українська, англійська та російська.

Видається в авторській редакції

Матеріали збірника подаються в авторській редакції та друкуються мовою оригіналу. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, власних імен, географічних назв, цитат, економіко-статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.



Відповідно до Закону України “Про авторське право і суміжні права”, при використанні наукових ідей та матеріалів цього збірника, посилання на авторів і видання є обов’язковим.

**Research
Europe.org**

IHC INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

© Колектив авторів, 2021
© Міжнародний гуманітарний
дослідницький центр, 2021
© Research Europe, 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Березівська Л. Д.

О. Я. Савченко про діяльність Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського щодо розвитку сухомлиністики в освітньо-науковому просторі.....7

Ворощук О. Д.

Розвиток наукових педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти західного регіону України (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.).....9

Дічек Н. П.

Підходи до проблеми освіти дітей з особливими потребами: зміна парадигм в Україні.....11

Журавель М. В.

Шкільний підручник з інформатики як основний засіб навчання у школі.....13

Лемко Г. І.

Історичний розвиток поняття “цінність”..... 15

Маргітич А. І.

Гуманізація соціокультурного середовища як особливість освітньої діяльності коледжу.....18

Овчаренко Н. О., Майстренко Н. М.

Практичні заняття з фізики, як засіб поглиблення й закріплення знань майстрів виробничого навчання.....20

Товканець Г. В.

Умови забезпечення якості транскордонної освіти на початку ХХІ століття.....22

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Костюк С. С.

Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов.....25

Лямзіна Н. К., Савчин І. М.

Основні принципи навчання англійської мови китайських студентів.....28

Мачача Т. С.

Мета і принципи формування змісту інтегрованого курсу “Технології” для учнів 5 – 6 класів гімназії.....30

Назаренко Т. Г.

Розробка методичних засад для реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в гімназії та ліцеї.....32

Яценко Т. О.

Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема.....34

СЕКЦІЯ 3. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ

Касьянова О. М., Стриженко Т. О., Харківський В. С.

Інноваційні технології як основа сучасного освітнього процесу у вищій школі.....37

Кришінець-Андялошій К. О.

Колективне програмування як метод інноваційної діяльності закладу загальної середньої освіти.....39

СЕКЦІЯ 4. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Горошкін І. О.

Мовленнєві ситуації як засіб формування іншомовних комунікативних вмінь учнів гімназії..... 42

Матвеева В. П.

Обеспечение среднего образования в дистанционной форме.....44

СЕКЦІЯ 5. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Корнійчук Ю. Г., Шкатула О. П.

Військове лідерство. Український вимір..... 46

СЕКЦІЯ 6. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Лук'янчук С. М.

Рідина підтримка у хворих на COVID-19: аналіз рекомендацій Surviving Sepsis Campaign 2020.....50

Москалюк Т. Р.

Інтеграція кінезіологічних вправ у практичну професійну діяльність вчителя-логопеда.....51

СЕКЦІЯ 7. ВИЩА ОСВІТА

Агібалова Т. М., Карачова Д. В.

Актуальність перекладу англомовних текстів економічного спрямування на сучасному етапі розвитку суспільства.....55

Котелевець О. О.

Сутність поняття “правова компетентність” майбутніх інженерів-педагогів..... 57

Сальник І. В.

Тенденції розвитку вищої освіти в аспекті її глобалізації.....59

Столярчук Л. Б.

Системний підхід до професійної підготовки майбутніх юристів.....62

Ткаченко І. А., Краснобокий Ю. М., Підгорний О. В. Підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах модернізації природничо-наукової освіти.....	64
Товканець О. С. Менеджмент освіти в європейському освітньому просторі: завдання і напрями розвитку.....	67
Шевченко І. Ю. Економіка автомобільного транспорту як фокус освітньої програми: чи має сенс в українських реаліях?.....	69

СЕКЦІЯ 8. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Каруник К. Д. Розвиток англомовної компетентності аспірантів-медиків за допомогою проєктних технологій.....	72
Кітова О. А. Післядипломна педагогічна освіта складова системи освіти України.....	74

СЕКЦІЯ 9. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Чаграк Н. І. “Інститут освіти людей третього віку” як модель освітнього середовища для старших дорослих.....	77
---	----

СЕКЦІЯ 10. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Бакіко І. В., Міндюк І. О. Зарубіжний досвід організації фізичного виховання в загальноосвітніх школах.....	81
Kronstal G. S. Dynamics of runners 'results at 800 meters in modern Olympic games.....	83

СЕКЦІЯ 11. КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО

Лю Фань Особливості пейзажного мистецтва Панг Джуна.....	85
--	----

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Березівська Л. Д.,

УДК 37.012

д-р пед. наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

директор Державної науково-педагогічної

бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ



Березівська Л. Д. О. Я. Савченко про діяльність Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського щодо розвитку сухомлиністики в освітньо-науковому просторі. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 7 – 8.

О. Я. САВЧЕНКО ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО РОЗВИТКУ СУХОМЛИНІСТИКИ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

Із проголошенням незалежності України, розбудови національної системи освіти актуалізувалися ідеї видатного українського педагога-гуманіста, ученого В. О. Сухомлинського, набула розвитку сухомлиністика як новий напрям у педагогіці з вивчення його життя й творчого доробку. Провідну роль у цьому процесі протягом 30 років поспіль відіграє громадська організація “Всеукраїнська асоціація Василя Сухомлинського” (далі – Асоціація).

Історіографічне пізнання проблеми уможливило виявлення низки статей голови Асоціації – академіка Олександри Яківни Савченко (1991 – 2020), присвячених її історії та діяльності, розвитку сухомлиністики. Назву кілька з них: “Товариство послідовників ідей Василя Сухомлинського”, 1998; “Розвиток сухомлиністики за десять років (1993 – 2003)”, 2003; “Українська асоціація Василя Сухомлинського”, 2003; “Здобутки “року В.О. Сухомлинського” в Україні та за її межами”, 2004; “Рік В.О. Сухомлинського в Україні: пошуки і напрями досліджень сухомлиністики”, 2004; “Вивчаємо спадщину В.О. Сухомлинського”, 2005 та ін. [6; 5; 7; 3; 4; 2]. Певною мірою ми порушували окреслену тему (Л. Д. Березівська, 2012) [1].

О. Я. Савченко в одній зі статей зазначала, що Асоціація була заснована “як добровільна громадська організація, покликана досліджувати, поширювати і впроваджувати в життя творчу спадщину вченого, а також передовий педагогічний досвід, сприяти підготовці й підвищенню кваліфікації вчителів, педагогічному просвітництву батьків” [6, с. 1]. Громадська організація об’єднала науковців, викладачів, учителів, студентів.

У своїх працях учена схарактеризувала розвиток сухомлиністики в освітньо-науковому просторі України та за її межами, зокрема зміст, здобутки й значення діяльності Асоціації. Особливо вона акцентувала увагу на організаційних засадах, процесі та результатах проведення щорічних Всеукраїнських і Міжнародних педагогічних читань “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю”. Дослідниця відзначала вагому роль педагогічних читань, які дають змогу щороку “обмінятися думками, міркуваннями з різних проблем сучасної освіти, зіставити різні точки

зору на її розвиток, здійснити порівняльний аналіз поглядів В. О. Сухомлинського в контексті світової педагогіки” [6, с. 4]; аналізувала тематику виступів учасників заходів, дискусійні проблеми. Олександра Яківна зосереджувала увагу на публікаціях праць педагога, збірників конференцій; проведенні всеукраїнських конкурсів студентських робіт; тематиці захищених дисертацій; упровадженні ідей В. О. Сухомлинського в практику сучасної школи; діяльності Павлиської середньої школи, установ і закладів, які носять ім'я видатного педагога тощо.

Учена наголошувала, що з кожним роком коло прихильників та послідовників видатного педагога зростає, а його ідеї об'єднують освітян і науковців з усього світу. На її думку, Асоціація стала “помітним чинником позитивного впливу на розвиток педагогічної науки і практики” [4, с. 4].

Завдяки подвижницькій діяльності О. Я. Савченко як голови Асоціації творчі задуми педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського, нереалізовані в загальнодержавних масштабах за радянської доби, набули нового звучання в незалежній Україні та за її межами, згуртували навколо себе не одне покоління дослідників, стали доступними широким колам громадськості. Така плідна робота Олександри Яківни сприяла впровадженню гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського в практику сучасної української школи.

Отже, багаторічна й багатомірна діяльність Асоціації, а саме: організація щорічних Міжнародних і Всеукраїнських педагогічних читань із різних актуальних проблем освіти, виступи О.Я. Савченко на різноманітних заходах, її численні ґрунтовні статті, присвячені педагогічній та літературній спадщині В. О. Сухомлинського, є вагомим внеском у розвиток сухомліністики. Праці вченої являють собою цінне джерело для дослідження діяльності Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського. Олександра Яківна висловила сподівання, що “... і надалі сухомліністи творчо і натхненно вивчатимуть та поширюватимуть ідеї Великого гуманіста, упроваджуючи в освітній простір педагогіку “школи радості” В. О. Сухомлинського” [3, с. 2]. Ми намагатимемося реалізовувати задуми О. Я. Савченко щодо розвитку сухомліністики в освітньо-науковому просторі України, про що йтиметься в подальших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Внесок О. Я. Савченко в розвиток історико-педагогічної науки України. *Науковий простір академіка Олександри Савченко*. Київ, 2012. С. 253 – 257.
2. Савченко О. Я. Вивчаємо спадщину В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*. 2005. № 12. С. 11 – 12.
3. Савченко О. Я. Здобутки “року В. О. Сухомлинського” в Україні та за її межами. *Початкова школа*. 2004. № 11. С. 1 – 2.
4. Савченко О. Я. Рік В. О. Сухомлинського в Україні: пошуки і напрями досліджень сухомліністики. *Рідна школа*. 2004. № 12. С. 3 – 4.
5. Савченко О. Я. Розвиток сухомліністики за десять років (1993 – 2003). *Педагогічна газета*. 2003. Жовтень. (№ 10). С. 2 – 3.
6. Савченко О. Я. Товариство послідовників ідей Василя Сухомлинського. *Початкова школа*. 1998. № 9. С.1 – 4.
7. Савченко О. Я. Українська асоціація Василя Сухомлинського. *Освіта України*. 2003. 23 вересня. (№ 72). С. 5.

Ворощук О. Д.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

УДК 37.013



Ворощук О. Д. Розвиток наукових педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти західного регіону України (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст). *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 9 – 10.

РОЗВИТОК НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Питання становлення, розвитку та популяризації діяльності наукової школи стає все більш актуальним для сучасного динамічного інформаційного суспільства. Інтерес викликають науково-дослідні традиції, закладені в другій половині ХХ століття, що послужили основою для зародження і подальшого розвитку наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, визначили основні напрями досліджень в дошкільній педагогіці і методиках дошкільного навчання. Наукові школи у галузі дошкільної освіти є своєрідною естафетою передачі досвіду, що сприяє розкриттю творчих здібностей молодих учених, їх вихованню, становленню й перетворенню на зрілих дослідників.

У науковому доробку вітчизняних педагогів А. Алексюка, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, С. Золотухіної, Г. Кловак, В. Курила, І. Сірої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Чепіль та ін. поняття “наукова школа” знайшло відображення на тлі розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історико-педагогічній ретроспективі.

Метою нашої статті є розглянути еволюцію науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти західного регіону України (кін. ХХ ст. – поч. ХХІ ст).

Розвиток наукових шкіл західного регіону відбувався разом із науковими школами України. О. Гнізділова виокремлює три етапи розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України:

I етап – (60 – 70 рр. ХХ ст.) – етап зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Наукові ідеї Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Є. Вільчковського, К. Щербакової стали основою для розвитку дошкільної освіти.

II етап – (80-і рр. ХХ ст.) – етап подальшого розвитку й офіційного визнання здобутків наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, активізація наукових досліджень у галузі навчання та виховання дошкільників, поглиблення предметів наукових досліджень, уточнення та розробка основних ідей дослідницьких програм Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисова, Є. Вільчковського, К. Щербакова.

III етап – (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – етап розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістовного збагачення поля наукових пошуків. Спостерігається розширення їх діяльності, збільшення їх кількісного складу, інтенсивна підготовка науково-педагогічних кадрів, розширення географічних меж шкіл, що функціонують у галузі дошкільної освіти, створення нових наукових шкіл Т. Поніманської, Н. Лисенко.

Наукову школу доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Неллі Василівни Лисенко створено у 1998 році за активної співпраці з академіком Мирославом Гнатовичем Стельмаховичем. Відповідно, наукова проблема, яку Н. Лисенко представила передбачала докорінне оновлення методологічних принципів теорії та методики екологічної освіти зростаючих поколінь на основі взаємодетермінованості компонентів цього процесу в системі “педагог-дитина-батьки-соціум” у контексті етнекологічних підходів її реалізації, починаючи від дошкільного навчального закладу (ДНЗ) і завершуючи післядипломною освітою педагогів та всеобучем батьків вихованців; корегування векторів світоглядної спрямованості методичних дисциплін фахової підготовки майбутніх педагогів в аспекті екологізації різних видів діяльності дітей в освітньому просторі українського національного дошкільця; моделювання дидактико-розвивального середовища у ДНЗ і загальноосвітній школі (ЗОШ) I ступеня, обумовлюючи екодоцільну діяльність дітей рівнем їхнього розуміння причинно-наслідкових процесів у живій і неживій природі із урахуванням особливостей їхнього сприйняття, стану сформованості почуттів та досягнутого рівня інтелектуального розвитку.

Н. Лисенко розробила авторську концепцію еколого-природничої освіти дітей 3-6 річного віку. Розроблені та впроваджені положення концепції еколого-педагогічної підготовки студентів, створену на її основі модель їх еколого-педагогічної культури, як чинника професійної готовності до еколого-природничого виховання дітей, а також теоретичні обґрунтування й експериментальні матеріали впроваджено у зміст фахової підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ України.

Науковий доробок авторської школи становить близько 450 наукових праць, у тому числі 8 монографій, 14 підручників, 6 методичних посібників, 2 програми для ДНЗ і 4 для ВНЗ України.

Суттєво вплинув на практику роботи дошкільних закладів науковий доробок завідувача кафедри педагогіки і психології (дошкільної) (1987 – 2006 рр.), професора, проректора з наукової роботи (2006 – 2016 рр.) Рівненського державного гуманітарного університету Т. Поніманської та представників її наукової школи з проблем гуманізації освітнього процесу. Результати наукових пошуків членів наукової школи Т. Поніманської знайшли відбиття в захищених під її керівництвом 12 кандидатських дисертаціях і опублікованих близько 300 наукових і науково-методичних працях.

Отож закладені науково-дослідні традиції послужили основою для розвитку наукових шкіл у галузі дошкільної освіти західного регіону, визначили основні напрямки досліджень в дошкільній педагогіці й окремих методиках навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гнізділова О. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи : монографія. Полтава : Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. 388 с.
2. Наукова школа доктора педагогічних наук, професора Н. В. Лисенко. URL: <https://pedagogical.pnu.edu.ua>.

Дічек Н. П.,
д-р пед. наук, професор,
завідувач відділу історії та філософії освіти,
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України, м. Київ

УДК 376.1



Дічек Н. П. Підходи до проблеми освіти дітей з особливими потребами: зміна парадигм в Україні. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 11 – 13.

ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ЗМІНА ПАРАДИГМ В УКРАЇНІ

Україна має понад сторічний досвід освіти, виховання, медичного супроводу дітей і молоді з психофізичними вадами розвитку, а також реабілітаційно-корекційної роботи з різними їх категоріями. Започаткування організації державної системи освіти таких осіб, або як було прийнято називати їх у наукових термінах початку ХХ ст. “дітей з дефектами розвитку” або “дефективних дітей”, відбулося ще у складні 1920-ті роки.

Зауважимо, по-перше, що до тих пір ніякої системної і науково обґрунтованої підтримки згаданих осіб з боку держави (окрім утримання їх у божевільнях) не було, хоча певну опіку їм надавали у нечисленних приватних або благодійних закладах та у прихистках при монастирях. По-друге, уточнимо, що у сучасних умовах, з приєднанням України до міжнародної Конвенції з прав інвалідів (2006), уживання термінів, які “принижують гідність і цінність особи з обмеженими психофізичними можливостями” [2] визнається не гуманним і неприпустимим [1; 3]. З міркувань толерантності вживатимемо термін “особливі діти”. У сучасних англійських текстах офіційних міжнародних документів про права людини, про права інвалідів використовується термін “person with disabilities” – “людина з обмеженими можливостями”, натомість нині у законодавчих документах України поширеним є термін “інвалід”, що є латинським аналогом, або ще більш толерантний термін – “особа (дитина) з інвалідністю”.

Отже, лише з 1920-х років в Україні у руслі проголошеного так званого соціального виховання (далі – соцвих) держава розпочала послідовну політику виокремлення особливих дітей з дитячо-юнацького населення, їх лікарсько-педагогічної диференціації та організації спеціалізованих установ для догляду за ними і можливого навчання. Таким чином, уперше в історії вітчизняної освіти на законодавчому рівні було здійснено організацію й усистемлення опіки, освіти і медико-педагогічної реабілітації особливих дітей у формі створення для них державних різнопрофільних інтернатних спеціалізованих установ. Протягом 1920 – 1930-і рр. в Україні почала також формуватися й самостійна наукова галузь – дефектологія (сьогодні – спеціальна або корекційна педагогіка), представники якої займалися вивченням особливостей розвитку і патологій

розвитку дітей і розробленням теорії та методів їх виховання, освіти і соціалізації. Світове визнання одержали успіхи українського вченого І. Соколянського у навчання сліпоглухонімих дітей.

Можна стверджувати, що встановилася педагогічна парадигма виокремлення (ізоляція) дітей з психофізичними особливостями та їх диференціації за типами розладів. Її поглиблення відбувалося протягом 1940–1990-х років і супроводжувалося розширенням мережі спеціалізованих освітньо-корекційних закладів, де особливі діти у виокремленому форматі здобували освіту згідно зі своїми психофізичними можливостями.

Перші кроки у напрямі зміни цієї парадигми у вже незалежній Україні пов’язуємо із розробленням і затвердженням у 2009 р. Міністерством освіти України Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ на 2009–2012 рр. [4], де інклюзивне навчання визначалося не як альтернатива спеціальній освіті, а лише як спосіб значно розширити можливості спеціальної освіти, тому головною актуальною турботою визнавали організацію “своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку” [4, с. 5]. Метою інклюзивної освіти проголошувалася “реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації таких дітей <...>, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості ЗНЗ з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами” [там само].

Однак масштабне запровадження практики включення українських дітей з особливими потребами в освітній процес звичайних загальноосвітніх шкіл і поступове скорочення мережі інтернатних (ізольованих) форм їхнього навчання і соціалізації, а отже втілення нової педагогічної парадигми, розпочалося з 2017 р., коли із прийняттям нового Закону України “Про освіту” Міжнародний фонд “Відродження” та “Благодійний фонд Порошенка” підписали Меморандум про співпрацю в межах Ініціативи з впровадження інклюзивної освіти в Україні [5]. Така співпраця об’єднує зусилля благодійних організацій з освітніми та матеріальними ресурсами державних інституцій, створює якісно нові можливості створення системи інклюзивної освіти на засадах поваги до прав людини й створення умов для рівних можливостей. Зазначений державний підхід відповідає сучасним міжнародним принципам інклюзивної освіти, розробленим у дусі міжнародних конвенцій і пактів ООН (1975; 1982, 1995; 2006; 2017) про права людини і права людей з обмеженими можливостями, згідно з якими проголошується, що особи з інвалідністю мають “достоїнство й цінність, притаманні всім членам людської сім’ї, і рівні та невід’ємні їхні права визнаються за основу свободи, справедливості й загального миру” [2].

На 2018 р. з державного бюджету було виділено 509 млн. гривень для місцевих бюджетів на оплату додаткових освітніх послуг, корекційних розвивальних занять і придбання корекційного устаткування. У контексті реалізації ідеї інклюзивної освіти МОН України ініціювало й створення принципово нових установ – інклюзивно-ресурсних центрів, покликаних визначати особливі освітні потреби дітей не на основі

міжнародної класифікації хвороб, як це було раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потребами [там само]. А згідно з прийнятою 2017 р. концепцією “Нова українська школа” (НУШ), кожен вчитель вмітиме працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, бо формування у педагогів таких компетентностей включено до Плану заходів на 2017 – 2029 рр. із запровадження НУШ. Разом з тим не варто забувати, що реалізація інклюзивної освіти в Україні стала можливою завдяки попередньо створеній науково-експериментальній базі і набутому освітянами тривалому досвіду навчання і соціалізації дітей з особливими потребами. Ці здобутки української педагогіки, по-перше, стали підґрунтям сучасних освітніх модернізацій в освітній галузі, по-друге, вони залишаються джерелом ідей на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція ООН від 13.12.2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
3. Нічого для нас без нас : посібник з інклюзивного прийняття рішень для державних органів. Упорядники: Азін В. О., Байда Л. Ю., Госс Н., Ждан П. М., Сухініна І. М., Флетчер А. Київ : Ленвіт, 2015. 102 с.
4. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2008. № 21.
5. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. URL: https://www.irf.ua/inklyuzivna_osvita_v_ukraini_razom_krok_za_krokom.

Журавель М. В.,
аспірант,
Комунальний заклад "Харківська
гуманітарно-педагогічна академія"
Харківської обласної ради, м. Харків

УДК 373.1



Журавель М. В. Шкільний підручник з інформатики як основний засіб навчання у школі. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 13 – 15.

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНФОРМАТИКИ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

З появою нових стандартів освіти змінюються не лише зміст інформатики, а й методи та форми навчання, що зумовлює необхідність удосконалення засобів навчання. Інформатика в порівнянні з іншими молодша наука, але розвивається та змінюється з небувалою швидкістю. Дисципліна “Основи інформатики та обчислювальної техніки”, як обов’язкова для вивчення з’явилася у школах

близько тридцяти років тому. Усі зміни, які відбувалися в суспільстві та освіті, на самперед, ті які пов’язані з ключовими очікуваннями від процесу навчання у закладах загальної середньої освіти віддзеркалюються у підручнику Будучи компонентом освіти його завдання – забезпечити засвоєння змісту освіти учнями, допомогти їм оволодіти життєвими компетентностями.

Питанню шкільного підручника з інформатики приділяли увагу такі науковці як: А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, І. Зарецька, В. Лапінський, Г. Ломаковська, В. Мелешко, Н. Морзе, М. Попель, Ф. Ривкінд, В. Руденка, І. Регейло, Н. Самойленко, Л. Семко та інші.

Довгий час вивчення інформатики можна було характеризувати гаслом А. Єршова “Програмування – друга грамотність”, але прийняття Концепції інформатизації освіти в Україні (1993 – 1994 рр.) та Програми інформатизації народної освіти (1995 р.) сприяло переосмисленню предмета і як наслідок акцент з програмування перейшов на інформаційні технології. У процесі впровадження нового Державного стандарту повної загальної середньої освіти й нових навчальних програм з інформатики підручник залишається основним засобом навчання. Тому створення нових підручників, які повинні відповідати вимогам сучасності, стає першочерговим завданням у розвитку сучасної школи.

Метою даної роботи є висвітлення особливостей сучасного шкільного підручника з інформатики як основного засобу навчання.

Підручник з інформатики — книга, у якій викладено основи наукових знань з інформатики у відповідності з цілями навчання, які визначені Державним стандартом базової та повної середньої освіти, навчальними програмами, а також вимогами дидактики [1, с. 62].

Інформатика містить надзвичайно великий обсяг навчальної інформації. Працюючи на уроках учні можуть засвоїти лише невелику частину поданого матеріалу. Якщо порівнювати з іншими предметами, то інформатика потребує досить активної самостійної діяльності учнів для засвоєння матеріалу та закріплення вивченого на практиці. Тому для того щоб уникнути перевантаження та задля комфортного користування, матеріал у сучасному підручнику викладається за системою “на трьох рівнях”, яка в минулому була запропонована В. Дайнеко. [2, с. 28].

Слід зазначити, що сучасний підручник містить завдання на розвиток розумових дій: аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення та систематизацію. Учні отримують можливість проявляти самостійність та ініціативність, а пізнавальний інтерес зростає завдяки завданням дослідницького характеру. Технологічні зрушення відкривають нові можливості для розробки навчальної літератури. На сьогоднішній день можна спостерігати вдалу реалізацію інформаційно-технологічного потенціалу при створенні нових підручників, як наслідок розширюється їх функціонал. У сучасних підручниках вдало реалізована інтерактивна складова, більшість вже йде з готовим програмним супроводом. Загалом підручники, які проходять конкурсний відбір для вивчення інформатики у 2021 – 2022 навчальному році, пропонують використання додаткових засобів навчання (аудіовізуальних матеріалів, наочних посібників, сервісів Google, DropBox, One Drive тощо) різного роду електронні додатки, які сприяють розвантаженню підручників (на прикладі підручників

“Інформатика” для 8 класу авторів Морзе Н. В., Барна О. В.; Бондаренко О. О., Ластовецький В. В.; Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І.). Також деякими видавництвами розроблено додаткові веб-ресурси на яких можна знайти матеріали для проєктів, виконання завдань, самоперевірки та деякий програмний супровід. Відскакувавши QR-код за допомогою смартфона, або перейшовши за посиланням які розміщені в підручниках за допомогою комп’ютера, можна пройти перевірочне тестування, виконати практичну роботу, продивитися відео-ролики до обраної теми тощо. Все це дозволяє зробити процес більш комфортним та мобільним як для вчителів, так і для учнів [3].

Підручник з інформатики – це перш за все джерело пізнавальних завдань і проблем, які потребують їх виявлення та вирішення. Вивчення інформатики у школі має велике значення, яке виходить далеко за межі простої підготовки учнів до вступу у ЗВО і роботи у сучасному інформаційному суспільстві. Завдання інформатики як предмету, сформувані у учнів інформаційно-комунікаційну компетентність, яка являється пріоритетною у сучасній освіті і житті. Тому підручники постійно змінюються та оновлюються відповідно до потреб суспільства. Підкріплення підручників спеціально розробленим програмним забезпеченням та додатковими веб-ресурсами значно спрощує процес навчання, робить його інтерактивним, цікавим та доступним, що в свою чергу підвищує інтерес до навчання.

Список використаних джерел

1. Барболіна Т. М. Шкільний курс інформатики та методика його викладання : навч. посіб. Полтава, 2007. Ч. 1. 124 с.
2. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд., исп. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 328 с.
3. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://lib.imzo.gov.ua>.

Лемко Г. І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

УДК 37.017



Лемко Г. І. Історичний розвиток поняття “цінність”. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 15 – 17.

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ “ЦІННІСТЬ”

В усі часи розвитку людського суспільства піднімалося питання ціннісних орієнтацій особистості. Давні філософи поняття “цінності” тлумачили по-різному і усвідомлення їх було різним у різні часи і в уяві різних людей.

Перша ціннісна класифікація належить Платону, яка відображає суть ціннісного блага. На його думку, цінності включають в себе: міру, поміркованість, вчасність. Вони знаходяться на вищому щаблі ієрархії цінностей. Аристотель, його учень, підкреслював, що знання не даються від народження, вони набуваються у процесі діяльності. Він стверджував, що знання саме по собі не робить людину доброю з благими намірами. Щоб бути такою людиною, потрібні ще благодійні вчинки [3].

Також філософи минулого виходили з того, що цінність не може існувати незалежно від людини і суспільства, вона існує лише по відношенню до них. Звідси слідує те, що цінне для однієї людини, не є таким для іншої. Причиною є те, що відсутні єдині для всіх ідеали, норми, моральні, гуманістичні, духовні, соціальні цінності, ціннісні орієнтації тощо. Адже, особистість яка спрямована на всі ці цінності стає на вищій щабель у її розвитку.

Середньовікова ціннісна свідомість відображала співвідношення об'єктивних і суб'єктивних цінностей, їх єдність та різновид. Для того часу характерне визнання духовних цінностей, таких, як Віра, Надія, Любов. Дана епоха привнесла в педагогічну думку персоналізм і психологізм. Середньовіччя в той же час характеризується неоднозначністю визначень цінностей [2].

В епоху Відродження, на думку В. Сластьоніна та Г. Чижикова [3], схоластика була офіційною наукою, але зароджувалась культура гуманізму, яка проголошувала цінність Особистості, її Достоїнства і Права, цінність Блага людини, її всебічного розвитку, створення благодійних умов для людського існування. Гуманісти цієї епохи спрямовувалися до всебічного і гармонійно розвиненої особистості, тому поняття цінності розглядалося ними у зв'язку з людиною. Вченими доведено, що в той же час зовсім новим для епохи Відродження стало усвідомлення цінностей людської особистості. Вищі цінності: знання, формування у суспільній свідомості культу знання, нове розуміння ідеї гармонічного розвитку особистості, як можливості вільного вибору діяльності у співвіднесенні зі своїми здібностями і цікавістю створювали домисли для виділення педагогіки в самостійну галузь знання [3, с. 17].

Філософи епохи Відродження розглядали різні підходи до визначення цінності. Одні бачили цінність в корисності для людини, інші розкривали психологічні аспекти цінності, треті робили акцент на моральні аспекти, деякі філософи намагались розкрити цінність науки, мистецтва, які є засобом просвіти людини, її інтелектуального і духовного розвитку.

У XVII ст. з'явилися філософи, погляди яких на освіту, як на одну із цінностей, не втратили своєї значимості й досі: Ф. Бекон, Т. Гобс, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Д. Локк, Б. Паскаль. У цю епоху вперше було застосовано поняття “цінність” (Т. Гобс), визначено її предметний зміст (Г. Лейбниц), визначилися різні підходи до розуміння цінності у філософії. Також в якості цінності розглядалася воля, внутрішня активність

індивіду (Б. Спіноза), мовленнєва діяльність людини (Б. Паскаль), розрізняються об’єктивні і суб’єктивні цінності (Т. Гобс): добро і зло, істинні і вигадані [2].

Проведений аналіз робіт таких філософів XVIII ст., як Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте та інші дозволив дійти висновку, що в епоху Просвітництва, теоретико-ціннісний підхід до вивчення уявлень оточуючого світу ще не сформувався, хоча поняття “цінність”, “моральна цінність”, “естетична цінність” уже з’явилися, а різні філософські напрямки відображали ціннісні підходи, в тому числі освіта. В XVIII ст. “цінність” розглядалася як економічне, моральне, естетичне, психологічне розуміння, робились спроби розглядати її і як категорію соціальну [3, с. 22].

XIX ст. стало епохою інтенсивного розвитку промисловості, науки і техніки. Розвивались нові економічні відношення, які вимагали переоцінки попередніх цінностей. Саме в цьому столітті поняття “цінність” стало філософською категорією [3, с. 23].

Наприкінці XIX ст. поняття “цінність” стало розглядатися в соціології відносно зазначеної історичної епохи. Ряд дослідників виокремлювали загальнолюдські цінності (істина, добро, користь, краса), які мали над індивідуальне значення. Їх змістовні характеристики різні. В соціології склалося ряд напрямків стосовно цінностей: як уява про бажане (Т. Парсонс); як об’єкт потреб (Г. Беккер); системи ідеологічних уявлень, які породжують і обумовлюють соціальне середовище (Р. Пента). Соціологічний підхід до визначення цінностей збагатив понятійний апарат, методичне забезпечення педагогіки, дозволив розглядати питання соціалізації особистості з позиції теорії цінності [3, с. 25].

Найбільш ґрунтовною працею щодо вивчення цінностей, слід вважати працю М. Кагана “Філософська теорія цінностей”. Учений виходить з того, що “аксіосфера є не проста сукупність тих чи інших цінностей, які незрозуміло чому виникли, а їхня сукупність – система конкретних форм ціннісного ставлення до світу, яка закономірно склалася в історії культури” [1, с. 31].

Отож, процес розвитку вивчення цінностей і до тепер неможливо вважати завершеним. В умовах кризи пошуки науковців спрямовані на поширення загальнолюдських цінностей у всьому існуючому багатогранному ціннісному процесі.

Список використаних джерел

1. Каган М. Философская теория ценностей. Санкт-Петербург : ТОО ТК “Петрополис”, 1997. 205 с.
2. Колбіна Л. Соціально-ціннісні орієнтації у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць*. Одеса, 2003. № 3 – 4. С. 197 – 202.
3. Слостёнин В., Чижанова Г. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студентов ВУЗов. Москва : Академия, 2003. 192 с.

Маргітич А. І.,
аспірант,
Мукачівський державний
університет, м. Мукачево

УДК 37.013



Маргітич А. І. Гуманізація соціокультурного середовища як особливість освітньої діяльності коледжу. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 18 – 19.

ГУМАНІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОЛЕДЖУ

У наукових дослідженнях і соціальній практиці стрімко зростає інтерес до обґрунтування ролі і значення соціально-культурного середовища, здатного гармонізувати процеси соціалізації, соціальної адаптації та самореалізації особистості молодшої людини в рамках освітнього простору. Актуальність дослідження середовища як педагогічного феномена багато в чому пояснюється зміною освітніх парадигм, в рамках яких проявляється тенденція до багатоваріантності освітніх концепцій і технологій, відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів, зміна відносин між знаннями, з одного боку, і тріадою компетентності (умінням діяти, умінням бути, умінням жити) – з іншого.

Соціокультурне середовище – це така соціальне середовище, яке наповнене певним культурним змістом, якість цього середовища визначається в результаті аналізу культурних універсалій. Іншими словами, соціокультурне середовище – це соціальне середовище, в якій увага акцентується насамперед на нормах і цінностях культури [2].

У контексті педагогічного знання соціокультурне середовище трактується як результат освоєння і творення людиною свого життєвого простору в органічній єдності духовно-моральних, соціально-психологічних, функціональних і предметно-чуттєвих умов своєї життєдіяльності, як результат активності особистості. Воно сприймається не тільки як об'єктивний фактор становлення особистості, але і як об'єкт педагогічного впливу, в результаті чого стає засобом виховання і простором особистісного розвитку – зміст соціокультурного середовища визначає не тільки характер соціалізації, а й спектр можливостей самореалізації особистості. Значимість середовища змінюється в залежності від точки зору офіційної педагогіки. Педагогічна мета по відношенню до середовища як засобу виховання пов'язувалася то з розвитком індивідуальності, то з соціалізацією і самореалізацією особистості. У сучасних педагогічних дослідженнях середовище розглядається як умова індивідуального, соціального розвитку і саморозвитку особистості.

Особистісно-професійне становлення фахівця у коледжі опосередковується соціокультурними чинниками. Особливу увагу дослідники приділяють можливостям впливу середовища на особистість здобувача освіти через розробку нових освітніх програм, викладання різних дисциплін, пов'язаних з формуванням соціокультурного

середовища, що розглядається в даному випадку як виховного засобу (патріотичне, громадянське виховання, виховання толерантності в полікультурному суспільстві, спосіб запобігання конфліктам тощо). Крім того, дослідниками виявлено взаємозв'язок соціокультурного середовища з новими освітніми тенденціями: зростанням академічної мобільності, безперервною освітою, інформатизацією освіти тощо [2; 3].

Соціокультурне середовище коледжу має свою специфіку, пов'язану з основними функціями, які виконує в соціумі установа вищої професійної освіти. В цілому функції, місії, завдання коледжу є взаємообумовленими і репрезентуються в такий спосіб: інтелектуальна місія включає навчальну і дослідницьку функції; соціальна місія представлена професійною та сервісною функціями; освітня місія коледжу передбачає культурну та гуманістичну функції.

Гуманізація є системоутворюючою характеристикою сучасної освітньої діяльності коледжу [1]. Безумовно, домінуючу роль в діяльності коледжу відіграють саме освітні, навчальні, академічні норми, цінності, зразки поведінки й ідеали. У певному сенсі соціально-культурне середовище освітньої установи стає не тільки умовою особистісного розвитку, а й ключовим чинником формування студентської субкультури, яка виконує важливі функції в системі формування організаційної культури майбутніх фахівців. Студентська субкультура починає формуватися в рамках культури коледжу вже на етапі соціалізації першокурсників через ритуальний обряд “посвячення в студенти”. Організаційна культура студентської спільноти є системою духовних і матеріальних цінностей і припущень, вірувань, очікувань, норм і зразків поведінки, які поділяються і підтримуються більшістю студентів коледжу, а також визначають спосіб їх дій і взаємодій всередині і поза спільнотою в повсякденній життєдіяльності студентів і їх майбутній професійній діяльності. Успішне управління формуванням і розвитком студентської корпоративної організаційної культури забезпечується використанням різних соціокомунікативних технологій, які транслують корпоративні цінності і норми, що забезпечують ціннісно-нормативну єдність студентської спільноти, взаєморозуміння і згоду носіїв організаційної культури, формування традицій коледжу (закріплення цінностей і норм в культурних артефактах), в процесі створення позитивного іміджу (підвищення привабливості ЗВО), стимулювання студентського самоврядування (участь в практичному втіленні культурних цінностей і норм), за допомогою соціального моніторингу (відстеження реального стану і зміни організаційної культури коледжу) [2].

Метою педагогічних зусиль, спрямованих на оптимізацію середовища освітнього закладу, є використання її людинотворчого і гуманістичного потенціалу, а також обмеження негативних і посилення позитивних чинників.

Список використаних джерел

1. Мельник О. Гуманізація змісту освіти в коледжах I – II рівнів акредитації. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 65. С. 116 – 122.
2. Чибисова Н. Г. Соціокультурна среда вуза – фундамент накоплення студентами культурного капіталу. *Вестник высшей школы*. 2011. № 3. С. 128 – 132.
3. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 37 – 41.

Овчаренко Н. О.,
здобувач вищої освіти,
Відокремлений структурний підрозділ
"Конотопський індустріально-педагогічний
фаховий коледж Сумського державного
університету", м. Конотоп

Науковий керівник:

Майстренко Н. М.,
викладач,
Відокремлений структурний підрозділ
"Конотопський індустріально-педагогічний
фаховий коледж Сумського державного
університету", м. Конотоп



Овчаренко Н. О., Майстренко Н. М. Практичні заняття з фізики, як засіб поглиблення й закріплення знань майстрів виробничого навчання. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 20 – 22.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ФІЗИКИ, ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕННЯ Й ЗАКРІПЛЕННЯ ЗНАНЬ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Однією із важливих форм проведення занять, крім лекцій, у ВНЗ є практичні заняття. Практичні заняття з фізики для майбутніх майстрів виробничого навчання мають свої особливості. У своїй практичній діяльності при розв’язуванні задач викладач використовуємо такі системні методи та прийоми, які б дозволяли засвоювати найбільш загальні поняття курсу загальної фізики, тобто, щоб теоретичні знання отримані студентами під час лекційних занять могли б бути максимально використані у практичній діяльності. Відповідно до нашого спрямування ми розглядаємо винахідницькі задачі, що містять нестандартні, непоставлені, проблемні і довільні підходи до їх розв’язання. При використанні таких підходів до розв’язування винахідницьких задач з фізики, у студентів формується творча активність.

Проблема формування у студентів спеціальності Професійна освіта уміння розв’язувати задачі при навчанні фізики є важливою. Не дивлячись на те, що дисципліна “Фізика” у майбутніх майстрів виробничого навчання не є профільною дисципліною, вона необхідна для подальшої професійної діяльності майбутнього спеціаліста педагогічного профілю. Відомо, що винахідницькі задачі розвивають у студентів навички у використанні загальних законів природи для вирішення конкретних питань, які мають пізнавальне і практичне значення. Як зазначають автори [4, с. 3], вміння розв’язувати задачі на практичних заняттях є найкращим критерієм оцінки глибини вивчення програмного матеріалу і його засвоєння. Розв’язування винахідницьких задач з фізики на практичних заняттях у майбутніх майстрів виробничого навчання викликають деякі труднощі. В першу чергу вони

пов'язані з отриманням формальних знань законів, явищ у школі та у ДПНЗ. Друга особливість – це дефіцит часу у ВНЗ як на вивчення теоретичного матеріалу так і на практичні заняття взагалі. Як результат, на практичних заняттях розв'язується незначна кількість задач, щоб можна було б виробити у студентів міцні вміння і навички.

Формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання є розв'язування винахідницьких задач міжпредметного та профільного спрямування, тобто задачі, які вимагають комплексного застосування знань [1]. На наш погляд, використання спрямованого матеріалу на практичних заняттях у змісті винахідницьких задач дає можливість описувати для студента добре відомі факти та події. Розв'язуючи винахідницькі задачі міждисциплінарного змісту в курсі фізики, необхідно використовувати знання (законів, теорій, понять, принципів), отриманні при вивченні фізики, хімії і математики в ЗНЗ та на заняттях у ВНЗ при вивченні суміжних дисциплін. Так, наприклад, для студентів спеціальності 015.31 Професійна освіта Будівництво та зварювання будуть доцільними задачі, що включають теми, пов'язані з внутрішньою енергією, теплотою, будовою кристалів, газовими законами, електричним струмом в різних середовищах, магнітними властивостями речовин, хімічною дією світла, радіоактивністю тощо [3].

Для студентів напрямку підготовки 015.31 Професійна освіта. Будівництво та зварювання навчальним планом передбачаються практичні заняття. Під час розв'язування задач на практичних заняттях ми стараємося створити умови, необхідні їм для розвитку пізнавального інтересу, природничо-наукового мислення та світоглядних знань. У процесі розв'язування винахідницьких задач дотримуємося послідовності дій, які дозволяють осмислювати і раціонально виконувати всі етапи розв'язування. Як приклад, для даного напрямку підготовки будуть мати місце винахідницькі задачі такого типу:

Задача. Сильним струменем піску очищають деталі. Піщинки залишаються. Як позбутися їх?

Задача. А чи не можна використати теплові труби для підігрівання асфальтового покриття доріг у зимовий період з метою запобігання його обледенінню, адже глибинні шари ґрунту взимку завжди мають температуру, що значно перевищує температуру навколишнього повітря [2]?

Наведені винахідницькі задачі дають можливість показати, що зміст самих задач дає можливість встановити зв'язок між фізикою і дисциплінами предметного циклу. Тобто, розв'язування подібних винахідницьких задач покаже студентам необхідність використання знань як з фізики так і з фахових дисциплін. Фізика, як навчальна дисципліна для студентів 015 Професійна освіта даних напрямків підготовки, стає не відірваною від життя, а навпаки тісно поєднує і поглиблює їх знання з фахових дисциплін. Таке поєднання знань дає можливість студентам найбільш ефективно досягти цілі навчального пізнання та формувати професійну компетентність. Тому розв'язуючи винахідницькі задачі з фізики дають можливість студентам з іншої точки зору підходити до пізнання об'єктів природи і самостійно робити висновки про їх взаємозв'язки.

Список використаних джерел

1. Богданов І. Т. Міжпредметні зв'язки фізики та спеціальних технічних дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 20. С. 188 – 190.
2. Коршак Є. Розв'язування задач з метою систематизації й узагальнення знань із фізики. *Фізика та астрономія в школі*. Київ : 2010. № 2. С. 7 – 9.
3. Навчальний план Відокремленого структурного підрозділу "Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж Сумського державного університету", спеціальність 015 Професійна освіта. 2020 – 2021 н. р.
4. Вловык П. Н., Гончаренко С. У., Мавло Д. П., Мойся Е. Г. Фізика: Задачник-практикум / под ред. С. У. Гончаренка. Київ : Вища школа, 1988. 360 с.

Товканець Г. В.,
д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії та
методики початкової освіти,
Мукачівський державний
університет, м. Мукачево

УДК 378.14



Товканець Г. В. Умови забезпечення якості транскордонної освіти на початку XXI століття. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 22 – 24.

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТРАНСКОРДОННОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Модернізація освітньої галузі на початку XXI століття спрямована на створення та сприяння розвитку транскордонної освіти, що полягає у забезпеченні можливості здобуття учасниками освітнього процесу конкурентоспроможних переваг на європейському і міжнародному ринках праці професійних кваліфікацій.

В діяльності ЗВО і постачальників освітніх послуг, які працюють в сфері транскордонної вищої освіти, необхідно враховувати такі умови:

1. Забезпечення порівняння якості навчальних програм, запропонованих в своїй країні і за кордоном, а також наявність в програмах елементів, що враховують культурні та мовні особливості і потреби приймаючої країни. Бажано, щоб ЗВО і постачальники освітніх послуг у сфері транскордонної вищої освіти висловлювали свою прихильність цим принципам в публічній формі. Безпосереднє відношення до цього питання є ініціатива, сформульована в заяві

“Якісна вища освіта без кордонів” (“Sharing Quality Higher Education across Borders”), з якою від імені ЗВО усього світу виступили Міжнародна асоціація університетів, Асоціація університетів і коледжів Канади, Американська рада з освіти і Рада з акредитації в галузі вищої освіти [4].

2. Врахування того, що якісне викладання і дослідження можливі при наявності професорсько-викладацького складу і створених для його членів робочих умов, що відповідають високим стандартам якості і сприяють проведенню незалежної і ретельної оцінки. Для забезпечення сприятливих умов роботи, а також колегіального правління і академічних свобод всім ЗВО і постачальникам освітніх послуг необхідно враховувати положення Рекомендації ЮНЕСКО щодо статусу викладацького складу в сфері вищої освіти [3] й інших відповідних інструментів.

3. Розробка, підтримка або вдосконалення існуючих внутрішніх систем управління якістю для забезпечення максимального використання закладами вищої освіти та постачальниками освітніх послуг компетенцій всіх зацікавлених сторін – професорсько-викладацького складу, адміністративних співробітників, студентів і випускників, а також для забезпечення повної відповідальності ЗВО та постачальників освітніх послуг за присудження академічних ступенів на рівні вищої освіти, порівнюваних за стандартами в їхній рідній країні і за кордоном. Крім того, при рекламуванні своїх програм за посередництва агентів ЗВО і постачальники освітніх послуг повинні брати на себе повну відповідальність за надання такими агентами точної, надійної і доступної інформації.

4. Організація консультації з компетентними органами забезпечення якості та акредитації, дотримання вимог цих органів в приймаючій країні при наданні послуг транскордонної вищої освіти, включаючи програми дистанційної освіти.

5. Здійснення обміну досвідом у сфері ефективних методів роботи шляхом участі в роботі галузевих організацій та міжвузівських мереж на національному і міжнародному рівнях.

6. Створення і сприяння роботі мереж і партнерств з метою стимулювання процесу визнання академічних ступенів шляхом взаємовизнання ступенів, що присуджуються закладами вищої освіти, які є членами таких мереж і партнерств, еквівалентними або порівнянними.

7. Використання у відповідних випадках кодекси добросовісної практики, наприклад Кодекс належної практики у сфері транснаціональної освіти, підготовлений ЮНЕСКО і Радою Європи [1], а також інші відповідні кодекси, наприклад, підготовлену ЮНЕСКО і Радою Європи “Рекомендацію щодо критеріїв та процедур оцінки зарубіжних ступенів” [2].

8. Поширення точної, надійної і доступної інформації про критерії та процедури зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості, академічного і професійного визнання ступенів і кваліфікацій, які присуджуються ЗВО та постачальниками освітніх послуг, а також повні описи програм і кваліфікацій, що включають опис знань, розумінь і навичок, якими повинен володіти успішний випускник. ЗВО і постачальники освітніх послуг повинні співпрацювати з органами забезпечення

якості й акредитації та студентськими організаціями з метою підтримки процесу поширення такої інформації.

9. Забезпечення прозорості фінансового статусу навчального закладу і (або) пропонованої освітньої програми.

Транскордонна освіта є процесом індивідуального й колективного розвитку, що призводить до трансформації та самотрансформації. Вона може бути чинником соціалізації, під час якої набуття індивідом діяльнісних та емоційних компетенцій для аналізу оточуючої дійсності й критичного мислення сприяє його становленню як активного громадянина національного, європейського і міжнародного рівня.

Сьогодні в українській системі вищої освіти відбувається пошук механізмів розвитку європейського виміру. І врахування таких вимог сприятиме активізації транскордонної освітньої співпраці та розвитку українського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Кодекс добросовестной практики подготовки принятия и применения стандартов. URL: <http://www.vavt.ru/wto/wto/GoodPracticeCode>.

2. Criteria and Guidelines: Evaluation of Foreign Qualifications. URL: <https://www.saqa.org.za/docs/guide/2006/efq.pdf>.

3. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

4. Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. URL: https://iau-aiu.net/IMG/pdf/statement_sharing_quality.pdf.

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Костюк С. С.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри іноземних мов,
Криворізький національний
університет, м. Кривий Ріг

УДК 372.881.1



Костюк С. С. Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 25 – 27.

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Встановлення контактів із представниками іноземних спільнот, тісне співробітництво в економічній, політичній, культурній, соціальній, освітній сферах є типовою ознакою сьогодення унаслідок чого виникає необхідність у міжкультурному спілкуванні. Успішне навчання іноземної мови залежить від мовної підготовки та культурної обізнаності особистості. Тому мета навчання іноземної мови полягає в опануванні нової культури за допомогою мови, розумінні й визнанні культурної різноманітності, підготовці до міжкультурного та міжособистісного спілкування.

Питанням формування міжкультурної комунікативної компетентності присвячено проекти Ради Європи; теоретичні питання формування міжкультурної комунікації розглянуто у працях О. Бистрай, Т. Білоуса, Т. Грушевицької, А. Кнапп-Поттхофа, Ю. Пассова, О. Садохіна; взаємозв'язок культури та комунікації висвітлено у розвідках З. Бакум, Є. Верещагіна, М. Кагана, В. Костомарова, О. Леонтьєва; теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності висвітлено у роботі Н. Самойленко [7]; визначенню компонентів міжкультурної комунікативної компетентності присвячено праці Г. Єлізарової та Д. Хемфрі [4; 10].

У стандартах вищої освіти України акцентовано на важливості розвитку навичок спілкуватися іноземною мовою, використовувати її для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя та формуванні здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства [5].

Науковці, що досліджують поняття “міжкультурна комунікативна компетентність” (М. Байрам, О. Садохін, Г. Єлізарова, Д. Хамфрі, А. Фантіні), витлумачують означене явище як здатність розуміти стосунки між різними культурами, інтерпретувати вчинки, пояснювати помилки у взаємодії та долати непорозуміння, критично оцінювати свою культуру, власні вчинки з позиції іншої культури, готовність здобувати знання

про іншу культурну дійсність, застосовувати отримані знання задля встановлення взаємодії з інокомунікантами, демонструвати відкритість до інших та готовність прийняти інші судження [8]. Водночас учені мають неоднозначний погляд щодо рівня володіння іноземною мовою. Так, А. Фантіні, наголошує на вільному володінні мовою [9], а В. Нароліна вважає що сформована міжкультурна комунікативна компетентність дозволяє навіть за посереднього знання іноземних мов досягати взаєморозуміння з представниками інших культур [6, с. 4].

Аналіз дефініцій уможливив висновок, що ключовими компонентами міжкультурної комунікативної компетентності є комунікативна та міжкультурна компетентності.

З опертям на класифікацій ключових компетентностей та їх провідні функції можна стверджувати, що комунікативна компетентність є обов'язковим складником кожної із запропонованих систем. Це вказує на її особливу роль як інструменту взаємодії між індивідуумами, культурами, соціумами. Вона є неодмінною умовою праці, пізнання, вироблення систем цінностей, необхідних для життя.

Термін “комунікативна компетентність” вивчається як спеціальні знання стилів і типів мовлення, їх доцільне використання в різних видах мовленнєвої діяльності, уміння співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, вибудовувати спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови [1, с. 658].

Категорія “міжкультурна компетентність” розглядається як якість, що надає змогу реалізовуватися в межах діалогу культур та пристосовуватися до умов іншої культури, до успішного й ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності та співпраці з носіями культур [3, с. 221].

Отже, “міжкультурна комунікативна компетентність” – якість особистості, що охоплює мотивацію та інтерес до міжкультурних контактів, позитивне сприйняття культурних відмінностей, норм, шаблонів та правил іншої культури, здатність спілкуватися з представниками інших культур, встановлювати плідні та підтримуючі стосунки, виокремлювати особливості культур учасників взаємодії [10, с. 37] та складається із таких компонентів: дієвий, культурологічний, пізнавальний.

Розвиток кожного з компонентів передбачає виконання групи вправ. Уміння використовувати засоби комунікації дотичні до ситуації спілкування, урахувати особливості співрозмовників, аналізувати процес спілкування з метою попередження конфліктів – навички, що розвиваються у процесі формування дієвого компонента. У процес навчання іноземної мови необхідно залучати завдання, виконання яких передбачає розв'язання конфліктних ситуацій, аналіз подібностей та розбіжностей у культурах, створення ситуацій, що моделювали б поведінку представників різних спільнот.

У межах культурологічного компонента, що передбачає уміння використовувати мову як засіб формування позитивного ставлення до її представників; дотримуватися морально-етичних норм стосовно учасників комунікативного процесу; знання фізіологічних, психологічних і соціальних особливостей комунікантів доцільно застосовувати завдання покликані формувати неупереджене ставлення до полікультурного світу, здатність до спілкування іншому культурному середовищі, розуміння взаємозв'язку мови і культури.

Пізнавальний компонент містить знання стратегій спілкування, володіння соціальними і культурними знаннями, навичками та вміннями моделювати діалог, добирати аргументи для доведення власної думки, ураховувати особливості вербальної та невербальної поведінки учасників спілкування. Тому використання завдань, спрямованих на поглиблення знань студентів щодо особливостей поведінки учасників спілкування, комунікативних стратегій та правил є цілком доречними. Завдання-тренажери посилюють інтерес та розуміння студентів до культури іншого народу, спонукають до самостійного пошуку додаткової інформації, а відтак – до підвищення рівня знань [2].

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетентності є необхідною складовою розвитку висококваліфікованого фахівця, здатного конкурувати у сучасному полікультурному світі.

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Психологічні чинники формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького національного університету* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 9. С. 654 – 663.
2. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Тернопіль. 2019. 288 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва : ИЦ “Академия”, 2008. 336 с.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : Каро, 2005. 352 с.
5. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2020).
6. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. *Электронный журнал “Психологическая наука и образование”*. URL: <http://www.psyedu.ru> (дата звернення 02.06.2018).
7. Самойленко Н. Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-р пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.
8. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
9. Fantini, A. E. (2006). *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*. World Learning Publications.
10. Humphry, D. (2007). *Intercultural communication competence: the state of knowledge*. The National Centre for Languages.

Лямзіна Н. К.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Львівська національна музична академія
імені М. В. Лисенка, м. Львів

Савчин І. М.,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Львівська національна музична академія
імені М. В. Лисенка, м. Львів



Лямзіна Н. К., Савчин І. М. Основні принципи навчання англійської мови китайських студентів. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 28 – 30.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Розвиток міжнародного співробітництва в сфері освіти, зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг, інтеграція українських вищих навчальних закладів в світове академічне співтовариство зумовлює залучення іноземних студентів до навчання в українських вищих навчальних закладах. Щороку українські Виші приймають на навчання сотні тисяч іноземних студентів. Китайські студенти, як повідомляє Міністерство освіти і науки України складають близько 10 % всіх іноземних студентів.

Згідно із статистикою, початковий етап навчання в умовах іншомовного освітнього середовища є найбільш складним для адаптації китайських студентів до нових умов життя та навчання в Україні. Вони відчують значні труднощі при адаптації до умов українського соціокультурного середовища. Серед основних проблем, варто виділити загальні (навчання нерідною мовою, змінені умови проживання) та специфічні (етнопсихологічні відмінності представників китайської та української етнокультур, суттєва різниця в освітніх системах двох країн, особливо в процесі вивчення іноземної мови (англійської).

Існують загальноприйняті принципи навчання іноземних мов, які визначають методи та організацію навчання. Основними чинниками ефективного вивчення іноземної мови студентами з Китаю можна вважати грамотний підхід педагога та вірний вибір стратегії вивчення іноземної мови, а також врахування принципів навчання. Починаючи працювати з іноземними студентами, викладачу необхідно з'ясувати початковий рівень володіння іноземною мовою та принципи навчання в Китаї. Багато вітчизняних і зарубіжних авторів (Zhu J., Hu G., Jian-E Peng, Woodrow L., Henze J.) відзначають, що рівень знання англійської мови китайськими студентами недостатній для вільного спілкування з представниками інших культур [6]. Така ситуація зумовлена неправильно розставленими пріоритетами в процесі навчання, оскільки основою навчання в Китаї є підготовка до здачі

письмового іспиту, а не перевірка оволодіння усним мовленням [3]. Письмовий іспит перевіряє в основному лексичні та граматичні навички студентів, не маючи на меті використовувати вивчений матеріал в усному мовленні. Відповідно, можна узагальнити, що китайським студентам немає необхідності розмовляти англійською мовою, або ж, розуміти усне мовлення, тому що це не є важливим в системі іспитів англійської мови в школі. В університеті кожен студент також повинен пройти тестування CET (College English Test), який складається з невеликих письмових завдань та усного перекладу. Однак, на практиці виявляється, що навіть ті студенти, які успішно складають іспит, не здатні підтримати діалог з викладачем [4].

Викладання англійської мови для китайських студентів вимагає розробки основних принципів мовної освіти. Вивчення англійської мови іноземцями забезпечується загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, які забезпечують формування гармонійної мовної особистості.

Вивчення англійської мови китайськими студентами в Україні є важливим завданням, тому викладачам необхідно грамотно застосовувати основні принципи навчання іноземної мови. Мовна підготовка іноземних студентів ґрунтується на загальнодидактичних принципах єдності навчання, гуманізму, особистісного розвитку й виховання. Варто виділити також принципи системності та послідовності, усвідомленості й доступності, науковості, наступності й перспективності. Процес навчання китайських студентів передбачає також принципи зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків.

Варто виділити ще одну обов'язкову вимогу реалізації завдань мовної освіти китайських студентів, а саме дотримання лінгводидактичних принципів комунікативності, врахування комунікативних потреб, взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно-тематичної організації, функціональності відбору цього матеріалу, опори на текст як основну одиницю навчання, порівняльного підходу з урахуванням рідної мови.

Реалізація основних принципів навчання іншомовного спілкування орієнтує процес навчання на особистість студента в цілому. Головним завданням при цьому є формування у студентів не лише іншомовних мовленнєвих навичок і умінь, компетенції іншомовного спілкування, а й усієї сукупності когнітивних здібностей, готовності до професійного спілкування [6]. Принципи навчання іншомовного спілкування ефективно сприяють розвитку китайських учнів, становленню їх як суб'єктів навчального процесу та міжкультурної взаємодії. Першочерговим завданням в процесі навчання варто вважати розширення рефлексивних умінь, способи подолання стереотипів, шляхи досягнення взаєморозуміння.

Впровадження принципів у навчання дасть можливість підвищити у студентів з Китаю рівень володіння розмовною мовою в ситуаціях іншомовного спілкування та ефективність їх комунікації з представниками інших культур.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Ліфэнь Лю, Цзюань У. Принципи та методи вивчення іноземних мов в Китаї. *ЧуО*. 2007. № 3 – 4. С. 99 – 102.
3. Nisbet D. L., Tindall E. R., Arroyo A. A. Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *NT. J. of Lifelong Education*. 2002. Vol. 21. № 5. P. 430 – 445.
4. Rao Zh. Teaching English as a foreign language in Chinese universities: The present and future. *English Today*. 2014. Vol. 30, Is. 04. P. 40 – 45.
5. Wang Q. The national curriculum changes and their effects on ELT in the People's Republic of China. *Springer International Handbook of English Language Teaching*. 2007. Vol. 15. P. 87 – 105.
6. Woodrow L., Peng Jian-E. Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language Learning*. 2010. № 12. P. 834 – 876.

Мачача Т. С.,

УДК 378.14

канд. пед. наук, старш. наук. співроб.,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України, м. Київ



Мачача Т. С. Мета і принципи формування змісту інтегрованого курсу “Технології” для учнів 5 – 6 класів гімназії. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 30 – 32.

МЕТА І ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ “ТЕХНОЛОГІЇ” ДЛЯ УЧНІВ 5 – 6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

У Типовій освітній програмі для 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти базовим навчальним предметом технологічної освітньої галузі визначений інтегрований курс з назвою “Технології” [3, с. 7]. Цей курс призначений для реалізації вимог технологічної освітньої галузі чинного Державного стандарту базової середньої освіти [1].

Метою нового інтегрованого курсу “Технології” є розвиток готовності учнів 5 – 6 класів до підприємливості, партнерської взаємодії, задоволення власних потреб та потреб інших осіб створеними виробами, культурного та національного самовираження, здатності застосовувати базові знання й уміння для реалізації

здумів у готовий продукт засобами технологій декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну, побутової діяльності тощо без заподіяння шкоди навколишньому середовищу.

Базуючись на авторських багаторічних фундаментальних і прикладних дослідженнях [2, с. 112] пропонуємо десять основних принципів проектування і реалізації змісту інтегрованого курсу “Технології”, узгоджених з вимогами чинного Державного стандарту:

– наступності і перспективності – узгодження змісту базової середньої технологічної освіти із змістом початкової середньої технологічної освіти, з одного боку, з допрофільною підготовкою та профільною середньою технологічною освітою – з іншого;

– інтегрованості – інтеграція змісту навчання технологій на ціннісно-смісловому, змістовому та операційно-діяльнісному рівнях у контексті життя учнів гімназії; інтеграція національної, загальнолюдської, регіональної, місцевої культури, а також проектно-технологічного типу організації виробничої культури у змісті курсу; застосування знань з різних освітніх галузей у предметно-перетворювальній проектно-технологічній діяльності; трансляція інтегрованого змісту в особистісний досвід учня;

– варіативності – забезпечення свободи вибору вчителем й учнями технологій декоративно-ужиткового мистецтва, побутової діяльності, рослинництва, робототехніки, STEM і STEAM-технологій тощо, об’єктів проектно-технологічної діяльності для створення особистісно й соціально корисних виробів, можливості побудови індивідуальних освітніх траєкторій;

– науковості і доступності – відповідність сучасному розвиткові науки, техніки, технологій, знанням, що підтверджені практикою, забезпечення можливості послідовного й посиленого оволодіння ключовими й галузевою проектно-технологічною компетентностями; доцільне оволодіння цифровими засобами навчання;

– системності – об’єднання і систематизація знань з різних предметних галузей для ефективного розв’язання інтегрованих проблем, навчальних тем та реальних життєвих ситуацій створеними виробами; обґрунтована взаємообумовленість і взаємозв’язок фундаментальних елементів змісту технологічної освіти на горизонтальних і вертикальних рівнях його проектування і реалізації;

– цілісності – врахування єдності змістового й процесуального аспектів навчання; реалізація етапів завершеного циклу проектно-технологічної діяльності; обов’язкове виконання навчальних проектів;

– єдності змістової і процесуальної складової навчання – зміст адаптується до конкретної педагогічної реальності та стає особистісним надбанням кожного учня;

– особистісної і соціально-практичної значущості – пошук особистих смислів у створенні прогнозованих результатів навчання за алгоритмом проектно-технологічної діяльності задля задоволення особистих і соціальних актуальних потреб;

– культуро- і природовідповідності – структура змісту й процесу навчання технологій, з одного боку, відповідає структурі організації сучасного виробництва (а не обсягу), з іншого – структурі розвитку творчих здібностей учнів з врахуванням їхніх потреб та можливостей; створення виробів учнями ґрунтується на традиціях українського народної культури;

– творчості і співтворчості – відображення у змісті універсальних способів проектно-технологічної діяльності та, як вищого її прояву, – творчої діяльності; забезпечення розв’язання системи завдань: інформаційно-дослідницьких, конструкторських (художнього моделювання і технічного конструювання), технологічної підготовки і реалізації технологій, рефлексивних; застосування способів ефективної взаємодії та координації дій з іншими особами.

Запропоновані нами принципи формування змісту інтегрованого курсу “Технології” для базової середньої освіти ґрунтуються на розумінні педагогічної реальності як динамічної системи, яка постійно перебуває в русі та праві її суб’єктів (вчителя й учнів) на власну логіку його реалізації.

Список використаних джерел

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>.

2. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 105 – 114.

3. Про затвердження типової освітньої програми для 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 р. № 235. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602/fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>.

Назаренко Т. Г.,

УДК 372.891

д-р пед. наук, професор,
завідувач відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України, м. Київ



Назаренко Т. Г. Розробка методичних засад для реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в гімназії та ліцеї. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 32 – 34.

РОЗРОБКА МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОВОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

Географія – це комплекс природничих та суспільних наук, що вивчає географічну оболонку Землі [2]. Сьогодні більше не перебуває в промисловій економіці, сьогодні спостерігається економіка знань та компетентностей. Саме міждисциплінарне навчання лежить в основі нових підходів до освіти. Реалізація

міжпредметних та надпредметних змістових ліній в географічній та економічній освіті сприятиме формуванню в учнів прикладних соціокультурних компетентностей. Розроблена методика навчання географії та економіки через пропонувані інтегровані курси надає можливість учням гімназії та ліцею мислити глобально без прив'язки до навчального предмету і створює уявлення про міжпредметність та надпредметність, що забезпечує міждисциплінарне мислення про географічну картину світу [4, с. 4].

Навчальні курси за вибором забезпечують мотивацію, інтерес до навчання географії сприяють виробленню відповідних ціннісних орієнтацій, і здатності застосовувати географічні знання і вміння в реальних життєвих ситуаціях, що стосуватиметься й методичної підготовки майбутніх учителів географії, готуватиме їх до роботи в умовах НУШ [3].

Область географічного значення комплексна. Вона інтегрує біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні та інші науки. Саме тому географія сьогодні не має чітко окреслених меж. Особливо це відчувається в системі шкільних дисциплін. Будь-який шкільний предмет вже сам по собі інтегрований. Фізична географія більше тяжіє до природничих дисциплін, а конструктивна (соціально-економічна) – більш гуманітарна, в результаті чого зміст фізичної географії все більше прагне до природознавства, а конструктивної – до суспільних дисциплін. Для виконання ідеї інтегрованості, навчальний зміст доцільно будувати з позицій єдності географії в логіці взаємодії і взаємозумовленості небесного, земного і людського початку нашої планети. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії на рівні створення комплексних курсів, методичною основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної науки. Такі поняття, як географічна оболонка, географічне середовище, географічна зона, географічний комплекс є інтегрованими. Вони характеризують певні зв'язки і поєднання природних, соціальних та економічних явищ і процесів на конкретній території. Можна виділити наступні дидактичні підстави введення в навчальний процес комплексних навчальних завдань:

1) необхідність введення світоглядного змісту, що дасть уявлення про комплексність значної частини проблем, з якими стикається людство і кожна людина окремо;

2) необхідність введення змісту, що відображає інтеграційні процеси в сучасній науці;

3) дидактична доцільність введення такого типу завдань регулюється принципом відповідності змісту освіти загальним принципам розвитку природи і суспільства.

Реалізувати інтегрований зміст географічної освіти в гімназії та ліцеї можливо за допомогою створення інтегрованих курсів за вибором для демонстрації наукової картини світу. Раніше це робилось за допомогою міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки іноді розглядають лише з точки зору раціоналізації процесу навчання, економії сил і часу учнів, більш міцного засвоєння учнями знань з предметів, що вивчаються. Між тим основна задача встановлення міжпредметних зв'язків полягає в тому, щоб якісно підняти рівень знань, умінь та розвитку учнів шляхом більш глибокого проникнення в об'єктивно існуючі закономірні зв'язки в явищах природи та суспільства.

Як сказано в Держстандарті, характерною особливістю сучасного наукового пізнання поряд з диференціацією наук є міжнаукова взаємодія, взаємне проникнення наук, їх інтеграція і взаємозв'язок [1]. Ці об'єктивно існуючі міжнаукові зв'язки зумовлені збільшенням кількості міждисциплінарних об'єктів вивчення. У зв'язку з цим обговорюється ідея створення інтегрованих шкільних курсів. У разі її реалізації інтегрований урок стане однією з основних форм організації навчання. Взаємопроникнення ідей і методів різних наук є відмінною рисою нашого часу. Інтеграція, комплексний підхід необхідний для вирішення екологічних, економічних та соціальних проблем суспільства. У наш час взаємозв'язок природи й людини особливо актуальний. Але які б не були програмні вимоги та методичні вказівки, вони будуть здійснюватися насправді лише за умови, якщо вчитель буде досить обізнаний про сутності інтегрованих зв'язків, переконаний в необхідності їх і буде володіти практичними навичками здійснювати їх в роботі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://lexinform.com.ua/v-ukraini/novuj-derzhavnyj-standart-bazovoyi-serednoyi-osvity>.
2. Концепція географічної освіти в основній школі. URL: <http://undip.org.ua/info/1023>.
3. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>.
4. Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т. Г. Назаренко. Харків : Вид. група “Основа”, 2011. 112 с.

Яценко Т. О.,

УДК 37.013.77

д-р пед. наук, старш. наук. співроб.,
головний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України, м. Київ



Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 34 – 36.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У процесі глобальних продуктивних перетворень, інноваційної перебудови освітньої системи актуалізується проблема формування читацької грамотності учнів закладів загальної середньої освіти та якісного розроблення її теоретичних та практичних аспектів.

У трактуванні читацької грамотності як педагогічної категорії важливо спиратися на досягнення психолого-педагогічної науки щодо сутності читацької діяльності особистості. Розуміння прочитаного є ключовим елементом читацької діяльності учнів і важливим напрямом у роботі вчителя. Від рівня розуміння тексту залежить повнота, глибина предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності школярів, тобто результативність освітнього процесу. Уміння використовувати прочитане передбачає розвиток практичних навичок читача, а здатність осмислювати прочитане полягає в його активності, коли він вміє застосовувати особистий читацький досвід для розуміння авторської думки. Отже, читацьку грамотність доцільно розглядати як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, сукупність яких можна диференціювати на предметні результати – наявність достатнього рівня володіння предметним навчальним матеріалом, формування досвіду його використання в нових навчальних і соціальних ситуаціях; метапредметні результати – сформованість вміння ефективно використовувати різні джерела інформації та об'єктивно оцінювати її достовірність і значущість, демонструвати досвід дослідницької проєктної діяльності; особистісні результати – сформованість ціннісного ставлення до читання, удосконалення читацьких умінь і навичок, розвиток естетичного смаку, формування кола читання для особистісного розвитку.

У початковій школі питання формування читацької грамотності розглядається в аспекті вироблення в учнів сенсомоторної навички читання та оволодіння його основними прийомами на уроках літературного читання. В основній та старшій школі увага зосереджується на сприйманні текстової інформації та прийомах її глибокого розуміння. Навчальні досягнення учнів-підлітків щодо рівня сформованості читацької грамотності визначаються міжнародним моніторингом PISA. Так, складниками читацької діяльності названо такі: ситуації – різні цілі читання та контексти, у яких необхідно орієнтуватися, використовуючи текст; текст – різні матеріали для читання; читацькі уміння – стратегії та способи опрацювання тексту. Тест PISA орієнтує на сформованість таких читацьких умінь: 1) уміння, що безпосередньо передбачають роботу з текстом, тобто знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті; 2) уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане, тобто інтегрувати та інтерпретувати інформацію із тексту: розуміти факти і змістову сутність тексту (тему, головну думку, загальне призначення тексту), концептуальну інформацію (авторська позиція), значення невідомих слів на основі контексту, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки, порівнювати зображення і вербальний текст; 3) уміння осмислювати та оцінювати зміст і форму тексту: оцінювати зміст прочитаного і розуміти призначення його структурних компонентів; оцінювати повноту та достовірність інформації, уміти виявляти протиріччя в одному чи декількох текстах; висловлювати власну думку про прочитане; оцінювати форму

тексту; 4) уміння використовувати інформацію із тексту для практичного розв’язання проблем; виявляти зв’язок прочитаного із сучасністю [1].

Формування читацької грамотності учнів матиме належну методичну ефективність за умови врахування вікових психологічних особливостей школярів, що обумовлює необхідність розкриття специфіки художнього сприймання. Свого часу О. Никифорова визначила три стадії художнього сприймання тексту: емоційно-відтворювальна робота читачів; мислительна робота над текстом; особистісне засвоєння змісту і значення тексту, осмислене й цілісне відтворення прочитаного [2, с. 9 – 11]. Перша стадія характеризується домінуванням читацької уяви та безпосереднім відтворювальним сприйманням тексту. Друга – означає активізацію пізнавальної діяльності учнів, що спрямована на ідейно-художній аналіз твору, третя – характеризується глибокою взаємодією емоційної думки й осмисленого почуття, свідомим ставленням до прочитаного, його естетичним сприйняттям та інтерпретацією. Учена-педагог указувала на такі умови повноцінного сприймання тексту: сформованість мислительних операцій та операцій уяви, що дозволяють читачеві безпосередньо сприймати особливості тексту та його художні образи; виділення всіх образних елементів тексту, прийомів їх творення, що сприяє глибокому осягненню прочитаного; встановлення співвідношень між образними частинами тексту; узагальнення образних компонентів тексту та його цілісна оцінка [2, с. 102 – 104]. Отже, активна взаємодія всіх видів аналітико-синтетичних операцій над текстом забезпечує оптимальний шлях читача від безпосереднього спостереження картин у тексті до їх емоційно-логічного сприйняття, розуміння, усвідомлення та глибокого осягнення, що є основою для формування його читацької грамотності.

Список використаних джерел

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018; кол. авт.: М. Мазорчук та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
2. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. Москва : Учпедгиз, 1959. 206 с.

СЕКЦІЯ 3. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ

Касьянова О. М.,

УДК 378.14

д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
філософії та мовної підготовки,
Харківська медична академія
післядипломної освіти, м. Харків

Стриженко Т. О.,

старший викладач кафедри педагогіки,
філософії та мовної підготовки,
Харківська медична академія
післядипломної освіти, м. Харків

Харківський В. С.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
філософії та мовної підготовки,
Харківська медична академія
післядипломної освіти, м. Харків



Касьянова О. М., Стриженко Т. О., Харківський В. С. Інноваційні технології як основа сучасного освітнього процесу у вищій школі. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 37 – 39.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розвиток сучасних технологій істотно впливає на всі сфери життя суспільства. Незаперечною є думка, що саме освіта задає вектор прогресу людства з огляду на швидку зміну інформації, еволюцію знань, розвиток технологій. Закон України “Про вищу освіту” наголошує на інноваційній складовій діяльності ЗВО та організаційно-правових формах впровадження інновацій (ст. 65, 66, 67, 68). Відтак, пріоритетним завданням інноваційної діяльності ЗВО є розроблення та впровадження новітніх технологій в освітній процес для підготовки конкурентоспроможних фахівців та інноваційного розвитку суспільства. Розуміння суспільством освіти як визначального фактору економічного, соціального і культурного розвитку держави стає поштовхом для модернізації вищої освіти та її європейської інтеграції.

У педагогічній теорії інноваційні технології досліджують як організацію діяльності спрямовану на інтеграцію новацій в освітній простір, або як процес засвоєння, впровадження і поширення удосконалень в освіті.

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми, що розглядається, стали праці учених: А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Доброскока, І. Дичківської, В. Кременя, Р. Гуревича, А. Єршова, В. Збаровського, О. Касьянової, М. Кларина, І. Лернера, Г. Селевка, В. Трайнева, І. Трайнева, та ін., які досліджували використання інноваційних технологій в освіті, формування основних понять інноваційної педагогіки, класифікації та науково-методичного забезпечення інноваційних технологій та оцінювання їх ефективності.

Практика свідчить, що у сучасному освітньому процесі застосування інноваційних технологій у ЗВО забезпечує можливість опанувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, з використанням більш ефективних способів сприйняття інформації, або самостійно, робить навчальний процес більш інтенсивним, перетворює здобувача вищої освіти в активного учасника освітнього процесу, формує позитивну мотивацію навчання.

Аналіз теорії та практики уможливорює висновок, що впровадження інноваційних технологій впливає на оптимізацію умов освітньої діяльності, оновлює зміст освіти та підвищує її якість, вимагає готовності не тільки викладачів, а й здобувачів вищої освіти до серйозних перетворень, що відповідають умовам сучасної трансформації інформаційного суспільства.

Досвід підвищення кваліфікації викладачів медичних ЗВО свідчить, що у вищій школі позитивно впливають на якість навчального процесу такі інноваційні технології:

- дистанційні освітні технології, головною метою яких є забезпечення ефективної взаємодії викладача і тих, хто навчається, шляхом використання електронної пошти, організації безпосереднього спілкування за допомогою форумів, відеоконференцій, віддаленим виконанням практичних і самостійних робіт, поточним та підсумковим контролем засвоєння знань в онлайн-режимі;

- інформаційні технології, які надають нові можливості для проведення навчальних занять та позитивно впливають на ефективне опрацювання теоретичного матеріалу, мають технічні переваги щодо використання гіпертекстової інформації, яка забезпечує зручний доступ до довідкових даних, глосарію, анімаційних додатків;

- структурно-логічні технології як поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі відбору змісту, форм, методів і засобів його опанування із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології, що забезпечують інтеграцію міждисциплінарних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);

- студентоцентровані технології, які педагогічно спрямовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію студента та викладача, і мають на меті реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, творчого потенціалу майбутнього фахівця, ґрунтуються на визнанні унікальності суб'єктного досвіду самого здобувача вищої освіти як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності;

- діалогові технології як сукупність форм і методів забезпечення діалогового мислення у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня;

– тренінгові технології, які пов’язані з відпрацюванням визначених алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв’язання типових завдань під час навчання(тести і практичні вправи).

Отже, впровадження інноваційних технологій суттєво позначиться на якості вищої освіти через оптимізацію та індивідуалізацію процесу навчання, зміщення акценту із запам’ятовування інформації на її активне творче використання, прикладного опанування знаннями в умовах реальної майбутньої професійної діяльності, що, у свою чергу, забезпечить підготовку конкурентоспроможних фахівців з рівнем підготовки відповідним європейським стандартам.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2002. № 4. С. 61 – 68.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
5. Касьянова О., Швецова Г., Шахова Г. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості навчального процесу в системі післядипломної медичної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 3. С. 90 – 100.

Кришінець-Андялошій К. О.,
аспірант,
Мукачівський державний
університет, м. Мукачево

УДК 373.1



Кришінець-Андялошій К. О. Колективне програмування як метод інноваційної діяльності закладу загальної середньої освіти. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 39 – 41.

КОЛЕКТИВНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ЯК МЕТОД ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розширення функцій сучасної школи, вдосконалення змісту і умов її діяльності виявили необхідність значних змін організаційного аспекту життя шкільного колективу, зумовили ускладнення праці керівника, визначили потребу в пошуку нових форм і методів організаційно-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення завдань зі створення умов для розвитку всіх суб'єктів

освітнього процесу школи, вчителів, учнів. Одним з перспективних засобів реалізації даних задач є внутрішньошкільне розвиваюче середовище [1].

Перехід до ситуаційного управління освітою за результатами означає радикальну зміну підходів до управління освітнім процесом, і, перш за все, його учасників.

У зв'язку з цим однією з організаційно-педагогічних умов формування розвиваючого середовища школи виступає програмування майбутньої інноваційної діяльності через проведення організаційно-діяльнісних ігор і подібних до них заходів (семінарів, педради тощо). Зокрема, таким може бути колективне програмування.

Колективне програмування дозволяє уникнути багатьох проблем, які в іншому випадку виникли б уже на етапі реалізації діяльності. Взаємодія членів педагогічного колективу один з одним, що виникає в процес спільного програмування, дає можливість кожному впливати на уявлення інших, змінюючи їх, а тим самим, змінюючи і саме майбутнє.

Аналіз наукових джерел з проблеми взаємодії між людьми і вивчення досвіду організації взаєморозуміння в комунікації дозволили виокремити нові форми і способи підготовки та проведення різних заходів колективного програмування, зокрема, педагогічних рад [1; 2; 3].

В системі організації педагогічної ради виділяються три етапи: підготовчий; основний (власне педрада); заключний (підсумкова рефлексія).

Підготовчий етап. Основні завдання цього етапу: проблематизація (виділення проблеми); актуалізація (демонстрація значущості проблеми); обговорення проблеми, розуміння справжнього стану; пошук шляхів вирішення, точок цілеспрямованого впливу. Місце і час проведення такої роботи – нарада при директорові. Спосіб роботи визначається методологічними схемами, використовуваними в роботі.

На даному етапі формується команда (робоча група) з підготовки до педради. Як правило, до її складу входять представники адміністрації, вчителі, самоосвітня діяльність яких тематично близька до питань, що розглядаються на раді. Колективна розумова діяльність в процесі підготовки до педради дозволяє вчителям просунути в розумінні проблемного питання, сформулювати загальні уявлення про подальшу діяльність, а також удосконалювати свої особистісно-професійні компетенції (проблемну, комунікативну, кооперативну).

Основний етап. Загальна схема проведення педради, як правило, включає в себе: інсталяційну доповідь, завдання і уточнення (“визначення контурів”) теми; рефлексія настановної доповіді в малих групах, самовизначення кожного з учасників по відношенню до теми педради; пленарна робота – виступ основних доповідачів по темі педради; робота в малих групах, обговорення доповідей, висловлювання ставлень і пропозицій; пленарна робота – виступи від груп; обговорення, уточнення та прийняття рішення педради.

Учасники підготовчої роботи на педраді або виступають як доповідачі по темі, або є керівниками малих груп [3]. Керівники малих груп організують комунікацію, забезпечують узгодження позицій в комунікації, стежать за схематизацією, допомагають добудувати логіку вирішення проблеми тощо.

Заключний етап. Група з підготовки педради проводить його рефлексію [2], знаходить відповіді на питання: Що хотіли отримати? Що отримали? У чому узгоджені позиції і де місця розриву? За рахунок чого вдалося досягти узгоджених позицій, і в чому причини розбіжностей? Рефлексія проводиться за змістом, за способами роботи і за організацією роботи.

Такі підходи забезпечать умови диференціації основних компонентів педагогічної системи та обґрунтованого визначення алгоритму послідовних дій що уможливить здійснення ефективного моделювання управлінських процесів, які спрямовані на досягнення поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
2. Тимошко Г. М. Органайзер керівника навчального закладу : методичні рекомендації. Вид. 2-е, пер. і доп. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 188 с.
3. Товканець О. С. Концепція лідерства в освітньому менеджменті. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2018. № 2 (8). С. 39 – 43.

СЕКЦІЯ 4. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Горошкін І. О.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України, м. Київ

УДК 372.881.1



Горошкін І. О. Мовленнєві ситуації як засіб формування іншомовних комунікативних вмінь учнів гімназії. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 42 – 44.

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Складником організації освітнього процесу в процесі навчання іноземної мови є мовленнєва ситуація, яку дослідники розглядають у широкому соціокультурному контексті, оскільки її моделювання сприяє створенню умов для залучення здобувачів освіти до культури країни, мову якої вони опановують. На думку В. Скалкіна, мовленнєву ситуацію доцільно розглядати як сукупність умов, обставин, що спонукають розпочати спілкування, певним чином висловити думки, почуття, бажання й потреби [1].

Розгляд основних функцій мовленнєвих ситуацій в освітньому процесі показує їх орієнтацію на здійснення навчальної, розвивальної та стимулювальної функцій. Психологи (О. Бедлінський, Є. Гергель, І. Зимня, О. Сергєєнкова та ін.) встановили, що в підлітковому віці учням цікаві розмови, у яких ідеться про нові факти й відомості з різних галузей, про відносини і вчинки в певних ситуаціях. При цьому важливо забезпечувати як змістовність висловлень іноземною мовою, так і актуалізування опорних знань учнів, збагачення їхнього словникового запасу.

Відзначимо, що ситуації можна моделювати за допомогою різних способів, з-поміж яких особливе місце посідає наочність, словесний опис, інсценування. Наприклад, у 5 класі під час вивчення теми “Відпочинок і дозвілля” учні інсценують різні ситуації: “Відпочинок з друзями”, “Яке твоє хобі?”, “Мій улюблений вид спорту” тощо, для чого їм пропонуються завдання: розповісти про улюблений вид спорту, своє хобі та дозвілля, скласти діалоги з теми й розіграти їх парами або групами. Навчальні, розвивальні та виховні можливості мовленнєвих ситуацій в спілкуванні можуть бути реалізовані повною мірою за умови правильного розподілу ролей, коли учень виступає в образі певного персонажа, попередньо оцінивши ситуацію й події з різних позицій, що розширює соціальний досвід, учить ефективного спілкування, сприяє закріпленню лексичних одиниць, граматичних структур, збагаченню мовного інвентаря [1].

Мовленнєві ситуації розглядають як модель життєвих ситуацій, про які учні певного віку багато і охоче говорять. Вони потребують від здобувачів освіти наявності відповідного рівня знань іноземної мови. Тому вчитель, пропонуючи мовленнєві ситуації в освітньому процесі, має враховувати рівень іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Ми вважаємо, що мовленнєва ситуація повинна бути адекватною реальному спілкуванню, зрозумілою учням, виховувати в них уважне й толерантне ставлення до однокласників, мотивувати до навчання, сприяти формуванню ключових компетентностей.

Важливо враховувати й ситуаційний характер мовлення, зокрема: хто говорить (пише)? про що? з якою метою? кому і за яких обставин?, також необхідно визначити, який результат спілкування передбачається отримати. Оскільки спілкування в реальному житті відбувається через потребу в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення якого визначає результат мовного спілкування, у процесі взаємодії комуніканти виконують певні соціальні ролі, що виникають у різних сферах діяльності й реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Моделювання в освітньому процесі типових ситуацій реального спілкування, що виникають в різних сферах життєдіяльності і стосуються різних тем, сприяє формуванню комунікативних умінь учнів, серед яких вміння правильно побудувати мовленнєву взаємодію, відповідну сфері і цілям спілкування, дотримуватися норм мовленнєвого етикету. Компонентами комунікативної ситуації є: відносини комунікантів (суб'єкти спілкування), об'єкт (предмет) розмови, ставлення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; умови мовного акту. Оскільки навчальна мовленнєва ситуація відтворює реальні умови, то її структура подібна до природної мовленнєвої ситуації [2].

У ситуаціях безпосередньої взаємодії реалізуються різні цілі, серед яких: спонукання співрозмовника до певних дій, отримання та передача інформації, установа між партнерами емоційних зв'язків і відносин, узгодження обопільних дій тощо.

Отже, мовленнєва ситуація є чинником, що визначає вибір комунікантами тієї чи тієї мовленнєвої дії, істотно впливає на процес спілкування, оскільки так звані природні ситуації в реальній комунікативній взаємодії можуть виникнути самі по собі. На відміну від них, спеціально створені (або штучні) навчальні мовленнєві ситуації вимагають: певного аналізу зовнішніх обставин і умов, в яких відбувається діалогічне спілкування; наявності вербального стимулу для визначення ролей комунікантів; виникнення відносин між ними тощо.

На основі вищевикладеного ми можемо зробити висновок, що навчальні мовленнєві ситуації, які застосовують на уроках, допомагають наблизити освітній процес до природних умов спілкування, навчити іншомовного спілкування в певних життєвих ситуаціях, сприяють формуванню вмінь орієнтуватися в них; мотивують до комунікації, стимулюють бажання говорити іноземною мовою. При цьому саме навчальна мовленнєва ситуація є основою ситуаційних завдань, що є одним із засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте. Организация материала для устной речи. *Русский язык за рубежом*. 1983. № 3. С. 52 – 57.
2. Ляховицкий М. В., Вишневский Е. И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе. *Иностранные языки в школе*. 1984. № 2. С. 18 – 23.

Матвеева В. П.,

УДК 37.018.4

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск



Матвеева В. П. Обеспечение среднего образования в дистанционной форме. *Трансформация образования в контексте процессов глобализации* : материалы Международной научно-практической конференции (Днепр, 12 марта 2021 г). Днепр : Международный гуманитарный исследовательский центр, 2021. С. 44 – 45.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

Очевидными преимуществами образовательного процесса, организованного с использованием дистанционных образовательных технологий являются такие факторы как: снижение стоимости обучения для потребителя образовательных услуг, существенное снижение издержек для образовательных учреждений, относительная географическая независимость обучающихся, возможность обучения в удобном режиме, развитие конкуренции на рынке образовательных услуг и повышение качества образования.

Дистанционное образование за последние годы все активнее развивается как составляющая образовательного процесса в Беларуси. В рамках происходящих социокультурных изменений дистанционные формы образования также являются важной составляющей этих процессов. Эволюция дистанционного образования происходит как сама по себе, в силу объективных причин и предпосылок, так и в соотношении с изменениями в образовании вообще [1].

При этом дистанционное образование не отождествляется с заочными формами обучения. Принципы обучения на расстоянии были сформулированы и реализованы в США и Западной Европе еще в XIX веке [2]. В связи с ограниченными техническими возможностями обучение таким образом могло происходить только по переписке, с максимальными личностными усилиями ученика. В Советском Союзе также была разработана и применялась программа «обучения без визуального контакта» [3]. С развитием технических возможностей – изначально, радио и телевидения, звукозаписывающих, в дальнейшем видеозаписывающих, и, наконец, Интернета – дистанционные формы позволили получать образование на любом удалении от

педагога, учебного заведения. Так, если заочное образование подразумевает под собой необходимость периодического присутствия в определенном месте, то дистанционные формы подразумевают возможность ни разу за весь цикл обучения не посещать учебное заведение. При этом, качество дистанционного образования при соблюдении всех условий и профессиональной работе, как со стороны педагога, так и ученика не уступает традиционному обучению [4].

Таким образом, анализ сложившейся на настоящем этапе ситуации в Беларуси с дистанционным образованием демонстрирует острую необходимость в реализации программ по развитию дистанционного среднего общего образования. При этом, программа развития дистанционного среднего общего образования, во-первых, является заведомо экономически эффективной, во-вторых, несомненно, повысит средний уровень качества образования (среди тех, кто имеет личную мотивацию к его получению). В то же время необходимо отметить, что программа развития дистанционного образования, несомненно, потребует реализации и соблюдения ряда условий, без которых работа такой системы в принципе невозможна.

Список использованных источников

1. Адамчук Д. В., Иванов И. Д. Среднее образование в дистанционной форме: предпосылки и перспективы. *Управление образованием: теория и практика*. № 3 (23). 2016. С. 38 – 52.
2. Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Wadsworth Publishing Company.
3. Farnes, N. C., Ganor, M., Guri-Rosenblit, S., Ovsyannikov, V., Shelley, M. A., & Panda, S. (2000). Distance education for the information society: Policies, pedagogy and professional development. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*.
4. Miller, G., & Honeyman, M. (1993). Agricultural distance education: A valid alternative for higher education. *Proceedings of the 20th Annual National Agricultural Research Meetins*, 20, 67 – 73.

СЕКЦІЯ 5. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Корнійчук Ю. Г.,

УДК 316.46

канд. пед. наук,
начальник кафедри суспільних наук,
Житомирський військовий інститут
імені С. П. Корольова, м. Житомир

Шкатула О. П.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри суспільних наук,
Житомирський військовий інститут
імені С. П. Корольова, м. Житомир



Корнійчук Ю. Г., Шкатула О. П. Військове лідерство. Український вимір. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 46 – 49.

ВІЙСЬКОВЕ ЛІДЕРСТВО. УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР

Сьогодні ключовим аспектом модернізації України є формування лідерських якостей у керівників усіх рівнів. Це є стратегічною умовою належного врядування в Україні, наріжним каменем реформування державної служби, реалізації адміністративної реформи, визначення та втримання євроспрямованого курсу розвитку української держави. Значна роль у цьому відводиться керівникам, які знаються на передових технологіях менеджменту, вміють швидко та ефективно розв'язувати суспільні та адміністративні конфлікти, вдало встановлюють комунікативні зв'язки будь-яких рівнів та конфігурацій, володіють вміннями продукувати лідерів із своїх підлеглих. Якість лідерства виступає фундаментом для подальшого успіху як самої держави, так й її мілітарних структур.

З метою розвитку лідерства в Україні запроваджено та реалізується низка програм, спрямованих на формування лідерських якостей у керівників середньої та вищої ланок. Серед них: “Програма розвитку лідерства”, започаткована у 2010 році постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2010 р. № 728 “Про затвердження Порядку організації і проведення Школою вищого корпусу державної служби тренінгів для державних службовців першої-другої категорії” і складається з установчої сесії та п'яти навчальних модулів: “Лідерство в сучасному державному управлінні”, “Лідерство і створення команди”, “Лідерство у процесі реформування і управління змінами”, “Лідерство в управлінні людськими ресурсами”, “Лідерство і побудова ефективних комунікацій у структурі державного управління”, які, в свою чергу, поділені на тренінги та комунікативні заходи з розвитку вищого корпусу державної служби [4].

Метою Програми є “...сприяння учасникам у нарощуванні особистого лідерського потенціалу та розвитку знань, умінь і навичок з ефективного управління в ситуаціях, що вимагають застосування лідерських здібностей”. За перші п’ять років роботи Програми її учасниками стали більше п’ятисот державних службовців першої та другої категорій [2].

Водночас, мілітарна система України, яка стикнулася з новими викликами та загрозами, теж неодмінно потребує формування військового не лише як професіонала, а і лідера для своїх підлеглих.

Перше прилюдне згадування про проблеми формування офіцерів-лідерів для ЗС України знаходимо у 2011 році у виступі Головнокомандувача Збройних Сил України – Начальника Генерального штабу Григорія Педченка на зустрічі з офіцерами Львівського гарнізону. У травні 2011 року він встановив, що 2012 рік проголошувався роком “Офіцера-лідера”. [3].

Проте, відсутність чіткого розуміння поняття військового лідерства, формально-адміністративний підхід до формування лідерських якостей у офіцерів, за якого офіцер вважався лідером, оскільки вже був керівником для своїх підлеглих, стримувало процес формування лідера у ЗСУ. Певний час поняття “військовий лідер” існувало виключно у статтях, виступах, промовах, наукових дослідженнях тощо. Статути Збройних Сил України, навчальні програми закладів військової освіти не мали навіть натяку на підготовку лідерів.

З початком бойових дій на території України необхідність формування військових лідерів постала неабияк гостро, що спричинило реальну трансформацію у змісті військової підготовки. Першим кроком стало формування лідерських якостей у молодших командирів. Зростання ваги сержанта в ЗС України, поява когорта професійних сержантів та початок підготовки сержантів у військових коледжах сержантського (старшинського) складу ВВНЗ дало поштовх процесу формування лідерських якостей у представників сержантського корпусу.

У 2014 році на базі 51 окремої механізованої бригади оперативного командування “Північ” проводиться курс “Командне лідерство”. Програма курсу передбачає підготовку кандидатів на посади командирів бойових машин та механізованих відділень за новими методиками. До курсу залучені спеціалісти-викладачі з вищих військових навчальних закладів.

У 2016 році на базі Військової академії (м. Одеса) за участю сержантів і старшин Збройних Сил України пройшов семінар на тему: “Роль і місце сержанта, старшини в організації бойової підготовки у військовій частині, забезпечення й підтримання належного рівня військової дисципліни”. де обговорювалися перспективи створення дієвого сержантського корпусу. Такі ж заходи відбулися у Дніпрі та Чернігові, в межах всеармійських зборів сержантського та старшинського складу у Києві. Учасники обговорили проблеми, що заважають виконанню функціональних завдань, та перспективи створення дієвого сержантського корпусу. У цьому ж році за сприяння Офісу Оборонної кооперації США у Миколаєві в розташуванні окремої бригади морської піхоти відбувався курс навчання українських

морпіхів лідерству. Упродовж двох тижнів українських вояків знайомили з роллю та відповідальністю сержантського складу морської піхоти. Під час навчання українські воїни відпрацьовували отриманні знання на практиці, обмінялися власним досвідом з іноземними інструкторами.

У 2016 році Наказом Міністерства оборони від 18.03.2016 р. № 151 “Про затвердження змін до Концепції розвитку професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України” серед завдань з формування дієвого сержантського корпусу визначено: “...удосконалення системи підготовки сержантів (старшин) з метою підвищення їх методичної майстерності, професійного рівня, лідерських та командирських якостей...” [6].

Упродовж 2014 – 2017 років створено Центри підготовки сержантського складу Збройних Сил України за видами збройних сил: Сухопутні війська – 197-й центр підготовки сержантського складу (м. Десна); Військово-повітряні сили – 203-й центр підготовки сержантського складу (м. Васильків); Військово-морські сили – 202-й центр підготовки сержантського складу (м. Миколаїв). У центрах підготовки запроваджено курс лідерства для сержантів. Упродовж тритижневого навчання Центр здатний підготувати від 100 до 250 військовослужбовців. Тренінги проводять українські інструктори, які пройшли низку курсів лідерства за стандартами НАТО. У центрах створені “Смуги реакції лідера”, які сприяють формуванню лідерських якостей та зростанню професіоналізму сержантського корпусу.

У Вищих військових навчальних закладах нарощується робота з формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів. Так, в Національній академії сухопутних військ у 2018 році започатковано “Курси лідерства”. 12 місяців слухачі, як мають освітній ступінь “бакалавр”, вчать мілітарній справі. Вишкіл проходить у чотири етапи і включає: загальновійськову, індивідуально-фахову, індивідуально-колективну і спільну підготовки. Відтак, закінчення курсу завершується отриманням військового звання “молодший лейтенант” та кваліфікації “офіцер управління тактичного рівня”.

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського вводить у навчальний процес курс “Військове лідерство”, у якому окрема увага приділяється вивченню демократичних цінностей, закладених у Кодексі поведінки персоналу НАТО (The NATO Code of Conduct): встановлення найвищого рівня довіри у підрозділі та формування єдності, вірності, відповідальності, неупередженості і професіоналізму, незалежно від гендерних ознак.

У 2019 році Законом України від 17 жовтня 2019 р. № 205-IX “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо виконання військового обов’язку та проходження військової служби” до обов’язків посадових осіб Статуту внутрішньої служби вносяться вимоги щодо “вдосконалення лідерських якостей” [5].

Нагальна потреба демонструвати нові підходи у керівництві Збройними Силами України нагально змусила усі ланки військового управління звернутися до лідерства. Це сприяло проведенню колосальної роботи зі зміни свідомості командирів щодо лідерства. Проведено багато наукових конференцій, круглих столів, семінарів і тренінгів щодо застосування лідерства у військовій службі.

Військові інститути, військові університети і академії активно впроваджують у процес підготовки офіцерів програми з лідерства.

Наприкінці 2020 року затверджено “Доктрину розвитку військового лідерства у Збройних Силах України”, яка узагальнила отриманий досвід та відображає систему поглядів щодо військового лідерства у Збройних Силах України, основні принципи його розвитку, стандарти, рівні, цінності, чесноти, властивості характеру і базові компетентності військових лідерів [1].

Список використаних джерел

1. Доктрина розвитку військового лідерства у Збройних Силах України. Міністерство оборони України. 2020. URL: <http://stratcom.nuou.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Доктрина-з-лідерства.pdf>.

2. Затверджено Програму розвитку лідерства-2014. Кабінет Міністрів України. 2014. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/247032734>.

3. Про затвердження Змін до Концепції розвитку професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України : Наказ Міністерства оборони України від 18.03.2016 р. № 151. URL: <https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/nakazi-ministra-oboroni-ukraini/nakazi-ministerstva-oboroni-ukraini-za-2016-rik.html>.

4. Бойко О. В. Офіцер-лідер – дійсна потреба чи черговий міф? 2011. URL: <http://didact-militaryeducation.blogspot.com/2011/08/blog-post.html>.

5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо виконання військового обов'язку та проходження військової служби : Закон України від 17.10.2019 р. № 205-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/205-20>.

6. Про затвердження Порядку організації і проведення Школою вищого корпусу державної служби тренінгів для державних службовців першої – другої категорії : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.08.2010 р. № 728. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/728-2010-p>.

СЕКЦІЯ 6. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Лук'янчук С. М.,

викладач педіатрії акушерсько-
педіатричного відділення,
Комунальний заклад вищої освіти
"Волинський медичний інститут"
Волинської обласної ради, м. Луцьк

УДК 616-08-035



Лук'янчук С. М. Рідинна підтримка у хворих на COVID-19: аналіз рекомендацій Surviving Sepsis Campaign 2020. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 50 – 51.

РІДИННА ПІДТРИМКА У ХВОРИХ НА COVID-19: АНАЛІЗ РЕКОМЕНДАЦІЙ SURVIVING SEPSIS CAMPAIGN 2020

Метою нашої роботи було визначення показання, склад та особливості проведення рідинної підтримки у хворих на COVID-19. Був проведений пошук публікацій у базах даних PubMed та Google Scholar за пошуковими термінами: COVID-19, інфузійна терапія, кристалоїди, колоїди. У результаті проведеного пошуку за вказаними термінами загалом було виявлено 76 публікацій, які оприлюднені від початку епідемії у грудні 2019 року по 15 вересня 2020 року. Встановлено, що публікацій, які характеризують особливості проведення рідинної підтримки (РП) у хворих на COVID-19 протягом 2020 року було опубліковано дуже мало. Найбільш повні рекомендації викладені в Керівництві з ведення критично-хворих дорослих пацієнтів з COVID-19, оприлюдненому Рухом виживання при сепсисі (Surviving Sepsis Campaign: guidelines on the management of critically ill adults with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)). Зокрема, зазначається, що показами для проведення РП при COVID-19 є нестабільність гемодинаміки, гіповолемічний і кардіогенний шок, ураження серця та супутні захворювання (особливо діабет та серцево-судинні захворювання). Для гострої ресусцитації дорослих з COVID-19 та шоком, рекомендується використовувати не колоїди, а буферизовані та збалансовані кристалоїди. В Україні серед збалансованих буферизованих кристалоїдів найбільш популярним і розповсюдженим розчином є реосорбілакт, який має велику кількість позитивних відгуків у вітчизняних і закордонних публікаціях, в тому числі при пневмоніях і сепсисі. Щодо використання колоїдів, то рекомендації розділилися наступним чином: декстрини, желатини і розчини гідроксиетильованих крохмалів при COVID-19 не рекомендуються; альбумін може застосовуватися за спеціальними показаннями (наприклад, тяжка гіпоальбумінемія), але не рекомендований для рутинної і початкової ресусцитації; переливання плазми реконвалесцентів видається перспективним методом, який може забезпечити пасивний імунітет від специфічних до SARS-CoV2 антитіл, але

поки що через брак доказів не рекомендується для рутинного застосування. Щодо визначення об'єму РП, то для гострої ресуститації дорослих з COVID-19 та шоком, пропонують використовувати консервативну, а не ліберальну стратегією введення рідини. Зокрема, у мета-аналізі 11 рандомізованих клінічних досліджень (n=2051 пацієнт), було показано, що хворі з РДС або сепсисом, які отримували рідину згідно з консервативною стратегією, мали меншу тривалість штучної вентиляції та коротший період перебування у відділенні інтенсивної терапії (ВІТ), ніж пацієнти, яким проводили ліберальну стратегію рідини. При гарячці у хворих на COVID-19 пропонується використовувати парацетамол. У тяжких випадках розчин парацетамолу (наприклад, інфулган) можна вводити внутрішньовенно в дозі до 4 г на добу. Контроль температури не знижує ризик смерті, тривалість перебування у ВІТ, але ефективний для зниження температури тіла і пов'язаних симптомів (головний біль, запаморочення, слабкість), що є важливим для підвищення комфорту пацієнтів.

У лікуванні хворих на COVID-19 велике значення має застосування раціональної та збалансованої рідинної підтримки. Програму інфузії слід розраховувати не тільки з огляду на гемодинамічні ефекти, але й з урахуванням якості життя і максимального підвищення комфорту пацієнтів.

Москалюк Т. Р.,
вчитель-логопед,
Хмельницький заклад
дошкільної освіти № 55
"Сонечко", м. Хмельницький

УДК 37.011.3



Москалюк Т. Р. Інтеграція кінезіологічних вправ у практичну професійну діяльність вчителя-логопеда. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 51 – 54.

ІНТЕГРАЦІЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У ПРАКТИЧНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА

В системі сучасної освіти вчителю-логопеду необхідно самовдосконалюватися, вивчати та застосовувати в своїй практичній діяльності поруч із традиційними методиками, сучасні інноваційні корекційні технології та методики.

Сучасні психологи виявили, що домінування однієї з півкуль мозку може мати негативні наслідки для розвитку дитини. Зараз вони активно виступають за так званий “баланс мозку”. Як стверджує Роберт Мелілло, експерт в області нейропсихології: “Мозок потребує спільної роботи двох півкуль. Збалансована робота головного мозку дитини забезпечує відмінне функціонування травної та імунної систем, а також підвищує інтелектуальні здібності” [5]. Що налагоджує

роботу двох півкуль? Праву та ліву півкулі об'єднує мозолисте тіло, воно з'єднує та синхронізує роботу двох півкуль. Якщо порушується провідність мозолистого тіла, то провідна півкуля бере на себе велике навантаження, а інша півкуля блокується. Обидві півкулі починають працювати асинхронно, без зв'язку, при цьому порушуються просторова орієнтація, адекватне емоційне реагування, координація зорового і аудіального сприйняття з роботою рук. У дітей із порушенням мовлення, як правило, спостерігаються й інші проблеми в області емоційно – вольової сфери, психічних функцій, руховій діяльності. Такі дошкільнята мають труднощі при засвоєнні матеріалу, проблеми з пам'яттю, розсіяну увагу, підвищену втомлюваність, проблеми із взаємовідносинами, адаптацією в колективі, поганий самоконтроль. Це свідчить про незрілість деяких функцій головного мозку, недоліки міжпівкульної взаємодії. Для подолання та попередження розвитку патологічних станів, зміцнення здоров'я в цілому, необхідно проводити комплексну психокорекційну роботу. Однією із складових такої роботи є кінезіологічна гімнастика.

“Гімнастика мозку” – система швидких, нескладних, здебільшого перехресних фізичних вправ, що оптимізують діяльність мозку та тіла для формування успішного досвіду навчання і творчої реалізації особистості. Засновником цієї системи є Пол Е. Деннісон. На початку 80-х рр. д-р Пол Деннісон та його дружина й співавторка, Гейл Деннісон, створили освітню кінезіологію (Edu-K) – навчання через рух. Подружжя проживало тоді в Каліфорнії, д-р Пол працював в Центрі “Долина” для нездатних для навчованості дітей та дорослих. Спостерігаючи за учнями, Деннісон дійшов до висновку, що діти “навчаються не тільки головою”. Він розробив прості, ефективні вправи, які забезпечують роботу двох півкуль і полегшують процес навчання, які назвав Brain Gym (“гімнастика мозку”), освітня кінезіологія.

Кінезіологія – наука, що вивчає здатність людини за допомогою рухових вправ досягати розвитку розумових здібностей і поліпшувати стан здоров'я, це перспективний науковий напрямок, що синтезує в собі знання і методи з багатьох галузей наук, таких як медицина, педагогіка, психологія, олігофренопедагогіка, логопедія та ін. Кінезіологічні вправи тренують мозолисте тіло, розвивають міжпівкульні зв'язки, синхронізує роботу обидвох півкуль головного мозку, покращують розумову діяльність, сприяють поліпшенню пам'яті та уваги, підвищують самоконтроль та саморегуляцію. Практичне використання вправ дозволяє оптимізувати процес корекції мовлення, виявити приховані можливості дошкільнят, допомагає подолати порушення усного мовлення, а також попередити подальші можливі недоліки у читанні та письмі.

Кінезіологічні вправи органічно включаються в структуру підгрупового чи індивідуального корекційно – розвиткового заняття вчителя – логопеда. Вправи не потребують фізичної підготовки дітей, матеріальних вкладень, складних додаткових атрибутів для виконання. Кожна вправ проходить у формі гри, що викликає в дошкільнят інтерес до виконання.

Вчитель – логопед може застосовувати кінезіологічні вправи в наступних напрямках роботи: корекція порушень звуковимови, корекція порушень

фонематичного слуху, формування звуку – складового аналізу та синтезу. Для постановки звуків необхідно навчити дитину правильному виробленню повітряного струменя. Цьому сприяють дихальні вправи у поєднанні з рухами рук, ніг, тулуба. Наприклад, вправа “Свічка”. Вихідне положення: - стати рівно, руки вниз. 1 – 2 – глибокий вдих, підняти руки через сторони вгору, з’єднати долоні рівних рук над головою, 3 – 4 – повільний видих, руки через сторони опустити вниз. Дітям до вподоби виконання дихальних вправ віршованим супроводом. Вправа “Кульбаба”: на кожне слово, що промовляється дитиною (дорослим): “Говорила діду баба: – Нумо, дмухни на кульбабу!” [3], перекладати з руки в руку кульбабу, на останньому слові – зробити вдих та подути на квітку.

Виконуючи вправу “Пальчики вітаються”, з’єднувати в кільце великий палець однієї руки (двох рук одночасно), послідовно з вказівним, середнім, безіменним, мізинцем, одночасно промовляти поставлений звук ізольовано, в складах. На етапі автоматизації звуків можна використати вправу “Пальчики вітаються”, “Перехресне марширування” із промовлянням складів, слів, чистомовок, віршів. “Маленька лялечка Ліза тягнула велику валізу” [3] – віршовані рядки для диференціації звуків, у поєднанні з перекладанням з руки в руку маленьких м’ячів (в парі з дорослим, дитиною) – кінезіологічна вправа.

Диференціація м’яких та твердих приголосних звуків здійснюється із вправою “Хоробрий олов’яний солдатик та маленька балеринка”. Спочатку діти навчаються зображувати солдатика – випрямитися, стати струнко, промовити “кіт”, звернути увагу на перший звук у слові, [к] - твердий приголосний. Після цього, навпаки, навчитися розслабитися, зображуючи м’яку ляльку-балеринку, промовити “кіт”, звернути увагу на перший звук у слові, [к’] - м’який приголосний. Далі, розрізняючи м’які та тверді приголосні, діти повинні вибрати правильну дію – бути солдатом, чи балеринкою.

Виконання вправ кінезіологічної гімнастики в якості динамічної паузи, фізкультхвилинки дозволяє “розворушити” та оптимізувати освітній процес. Для включення дошкільнят в роботу, для позитивного емоційного налаштування застосовуються вірші. Для прикладу, вправа “Вуха – ніс”: пальці правої руки торкаються носа, пальці лівої – вуха. Дорослий (дитина) промовляє : “Муха летіла – на ніс сіла, інша прилетіла – на вуха сіла”, на кожне слово змінювати положення рук. Кілька хвилин (від 2 до 5) дають високу розумову енергію.

Слід відмітити, що супровід корекційно – освітнього процесу кінезіологічними методами дає успішний результат при дотриманні наступних умов:

- систематичне виконання вправ;
- поступове збільшення темпу та складності (виконання вправ із заплученими очима, із додаванням рухів очей і язика до рухів рук, підключення дихальних вправ);
- точність виконання вправ.

Щоб інтерес до вправ зберігався у дошкільнят якнайдовше, їх важливо заохочувати. Варто використовувати такі формулювання: “Сьогодні у тебе вийшло краще, ніж учора”, “Молодець”, “Я бачу – ти старався, і це найголовніше”.

Як тільки діти починають робити успіхи у виконанні кінезіологічних вправ, помічається їх врівноважений настрій, краща моторика, зміни у концентрації уваги, пам'яті. Одночасно з цим, у дошкільнят покращується мовлення, зорово – моторна координація, вдосконалюються графічні навички, комунікативні якості. Як наслідок, більш висока продуктивність діяльності, покращення навичок засвоєння програмового змісту, зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільньої освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низьковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Єфременко Н. Вплив кінезіологічних вправ на розвиток мовлення та мислення дітей. *Логопед.* 2013. № 2. С. 2 – 6.
3. Житник М. Веселкові говорилки. Київ, 2020. 72 с.
4. Медіна Д. Правила розвитку мозку дитини. Як виховати розумну та щасливу дитину від народження до п'яти / пер. з англ. Тетяна Рабчак. 5-те вид. Київ : Наш формат, 2019. 320 с.
5. Melillo, R., & Leisman, G. (2004). *Neurobehavioral disorders of childhood: An evolutionary perspective*. Springer Science & Business Media.
6. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільнього віку “Українське дошкілля” / за заг. ред. О. В. Низьковської. 256 с.

СЕКЦІЯ 7. ВИЩА ОСВІТА

Агібалова Т. М.,

УДК 651.926

канд. філол. наук,
доцент кафедри ділової
іноземної мови та перекладу,
Національний технічний університет
"Харківський політехнічний інститут", м. Харків

Карачова Д. В.,

канд. філол. наук,
старший викладач кафедри
ділової іноземної мови та перекладу,
Національний технічний університет
"Харківський політехнічний інститут", м. Харків



Агібалова Т. М., Карачова Д. В. Актуальність перекладу англomовних текстів економічного спрямування на сучасному етапі розвитку суспільства. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 55 – 57.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Економічний переклад є наразі актуальним для багатьох сфер суспільної діяльності, а саме: бухгалтерської, банківської, маркетингової, на ринку цінних паперів, при укладанні звітів, проектів, планів тощо. Диференційними рисами таких текстів вважається їхня інформативність (ущільненість змісту), послідовність (взаємозв'язок між головною думкою і її елементами), достовірність викладу цільового матеріалу, використання спеціальних мовних засобів, наявність вузькогалузевої термінології. Через це перекладач може зіткнутися з проблемами невідповідності певних визначень поняттям мови оригіналу, а також із браком термінів у мові перекладу.

Ми з'ясували, що серед термінів економічного спрямування переважають полікомпонентні одиниці й вживаються терміни-словосполучення. До труднощів, із якими при цьому стикається перекладач, можна віднести нестандартний варіант написання термінів, наприклад у формі складного іменника. Натомість при перекладі одиничних форм, які містять англіцизми, можна використовувати оригінальне написання [1], як-от: Visit our branch office or call 24-Hour Citiphone Banking. – Відвідайте наш філіал або зателефонуйте в 24-Hour Citiphone Banking.

Такий переклад має чітко відображати основне завдання, мету, сутність і зміст усного висловлення чи письмової електронної (видрукованої) інформації.

Відповідно, увагу перекладача має бути акцентовано на граматичних, стилістичних, лексичних трансформаціях, що виникають при роботі з оригінальним матеріалом. На підставі аналізу одиниць економічної термінології, дібраних методом суцільної вибірки, ми з’ясували, що найбільш поширеними способами перекладу є такі:

1. Транскодування як спосіб перекладу, коли звукова або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу: “VLSI Research Inc.” – Ві-Ел-Ес-Ай Рісърч Інкорпорейтед; Special System Industry – Спеціал Систем Індастрі; Wall Street Journal – Уолт-стріт джорнал. Зазвичай метод транскодування використовується з примітками й посиланнями на глосарій, який найчастіше знаходиться у кінці видання, проте даний метод є не зовсім зручним, тож досвідчені перекладачі використовують прийом пояснення термінологічної одиниці.

2. Метод калькування полягає в “перекладі слова або словосполучення по частинам з подальшим поєднанням частин” [2]. Часто його використовують при перекладі складних за структурою термінів: double shift – подвійна зміна, limited liability – обмежена відповідальність, multiple accredit – множинне акредитування, human resources – людські ресурси. Звичайно, методи транскодування та калькування при перекладі іноземних термінів є відносно легкими способами, але слід зауважити, що задачею перекладача є те, щоб якомога точніше передати поняття засобами іншої мови.

3. Описовий переклад, або експлікація – метод, який описує предмет, тобто визначає його значення іншою мовою за допомогою більш розповсюдженого поняття. Він є необхідним, якщо в мові перекладу не існує відповідника: термін *rolupolu* може перекладатися як поліполія, але більш доцільним буде переклад ринкова ситуація, за умови якої діє обмежена кількість великих продавців. У якості переваг цього методу відзначимо, що він найбільш влучно й повно розкриває зміст описуваного процесу, явища або реалії.

4. Пошук лексичного еквівалента як прийом, що використовується при наявності в українській мові відповідника, який частково відображає значення слова чи словосполучення, яке перекладається. Але даний метод може викликати труднощі, адже терміни в залежності від сфери та галузі вживання можуть мати різні значення: *assets* – активи, *capital productivity* – фондівіддача, *arrival on departure* – свідчення під присягою.

5. Запозичення – це відображення слів і словосполучень за допомогою фонетичних засобів, а також це процес засвоєння однією мовою тих чи інших слів, термінів, словосполучень тощо: *deport* – депорт, *barter* – бартер, *dividend* – дивіденд, *immobilizing* – іммобілізація.

Отже, оскільки головним принципом перекладу економічного тексту є те, що він має адекватно й чітко передавати зміст оригіналу й бути максимально адаптованим для сприйняття цільовою аудиторією, зазначимо, що за поодинокими виключеннями майже не існує трансформацій, які використовуються окремо, натомість вони дуже часто доповнюють одна одну (використання калькування й транслітерації; транскрибування й описового перекладу тощо).

Список використаних джерел

1. Ланова О. В., Каплун С. Д. Переклад спеціальної лексики сфери економіки з англійської мови на українську. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. 2010. № 10. С. 47 – 52.
2. Мисуню Е. А. Перевод с английского языка : учеб. пособ. Минск : Аверсэв, 2009. 255 с.

Котелевець О. О.,

аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності,
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

УДК 378.14



Котелевець О. О. Сутність поняття “правова компетентність” майбутніх інженерів-педагогів. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 57 – 59.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Сучасні реалії українського суспільства свідчать про недостатню правову компетентність людей, яка є невід’ємною частиною їх життя. В законів України “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, Національну доктрину розвитку освіти України у XXI ст., визначається, що професійна підготовка майбутніх фахівців у напрямі правової свідомості і культури, громадянської зрілості повинна бути здійснена у закладах вищої освіти.

Інженерно-педагогічна освіта – порівняно новий вид вищої професійної освіти. Вона розвивається як інтегративний напрямок, поєднуючи в собі освіту і виробництво, педагогічні та технічні науки [3, с. 137]. Тому головною метою формування та розвитку правової компетентності у майбутніх інженерів-педагогів є нарощення і розкриття потенціалу правової культури та правової відповідальності в академічній сфері згідно законодавчо-правового регулювання. Саме тому питання формування та розвитку правової компетентності майбутніх інженерів є нагальною потребою.

Питання професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, її зміст та моделювання педагогічних систем і процесів, відображені в працях А. Алексюка, Н. Бібік, І. Зязюна, О. Коваленко, В. Курок, Т. Лазаревої, Л. Тархан, С. Ткачука, С. Ящука та ін. Правова компетентність майбутніх інженерів у процесі фахової підготовки розглядалась у дослідженнях Г. Буш, А. Вербицького, В. Горшкова,

М. Кларіна, Н. Кулюткіна, М. Лісіна, В. Ляудіс, А. Матюшкіна, Д. Шейзл та ін. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив зрозуміти, що підготовка майбутніх інженерів у вищому технічному закладі освіти зумовлює необхідність по-новому розуміти професіоналізм інженера, що пов'язаний з якісними змінами технічної діяльності: ускладненням змісту освіти та стрімким зростанням обсягу правових знань.

Професійна компетентність є інтегративною якістю особистості, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з опорою на особистісні якості: знання, уміння, навички, життєвий досвід, здібності, цінності та нахили, наявні у вигляді сукупності компетенцій [1, с. 46].

Поняття “правова компетентність” - визначається як рівень правосвідомості студента та його правова активність; комплекс знань, ідей, ціннісних уявлень, що визначають вибір обґрунтованої законом поведінки людини; здатність до ефективного здійснення професійної діяльності в умовах фінансово-економічної самостійності [3]. Специфіка будь-якої професійної діяльності потребує наявності регулюючих правових норм щодо протікання і результату виробничого технологічного процесу та його учасників між собою, з державою, відносин з іншими сферами виробництва.

Дослідники, які вивчають феномен правової компетентності студента у зв'язку з виконанням ним професійних функцій пов'язують їх із ставленням особистості до права “як соціальної, державної та особистісної цінності”; із правовою освіченістю “як сукупністю знань із проблем права”; із правовою готовністю – наявністю “вмінь з вирішення конкретних правових питань” [4, с. 25 – 31].

Формування правової компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відірваних один від одного елементів правових знань, умінь та навичок професійних і особистісних якостей, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів: навчального компоненту, який передбачає розвиток теоретичного компоненту правової компетентності та забезпечує майбутнього інженера-педагога загально правовими знаннями (фаховими, політичними, управлінськими, психологічними тощо); практичного компоненту правової компетентності майбутнього інженера-педагога, який визначається, сукупністю професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність вирішувати завдання правової діяльності; особистісного компоненту правової компетентності, який утворює професійні й особистісні якості: професійно-світоглядні, професійно-поведінкові, особистісно-значущі [2].

Отже, основними засобами формування правової компетентності у майбутніх інженерів-педагогів є правова освіта, правове виховання та соціалізація у правовому середовищі закладу вищої професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Н. Проблема формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій у педагогічній теорії та практиці. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”*. Серія: Педагогіка. Т. 199. Вип. 187. 2012. С. 48 – 54.
2. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.
3. Огороднійчук І. А. Новітні підходи щодо формування правової компетентності майбутніх інженерів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Педагогічні науки. 2019. № 2 (18). С. 215 – 219.
4. Олійник В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти. *Обрії*. 2007. № 2 (25). С. 25 – 31.

Сальник І. В.,

УДК 378.14

д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри фізики
та методики її викладання,
Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені Володимира
Винниченка, м. Кропивницький



Сальник І. В. Тенденції розвитку вищої освіти в аспекті її глобалізації. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 59 – 61.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ ЇЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Сучасне суспільство переживає черговий виток глобалізації, що пов'язаний із формуванням та розвитком нового інформаційного середовища, яке з одного боку розширює межі культурної та соціальної взаємодії, можливості людини на отримання освіти в будь-якій точці світу, спрощує мобільність і створює гнучкі системи (політичні, культурні, освітні), а з іншого – стискає наше мислення, зменшує розміри оточуючого світу в нашій свідомості [1].

Глобалізація – це історичний процес, який розвивається впродовж багатьох століть. На сьогодні дискусійними залишаються питання сутності та ролі глобалізації в сучасному світі. Для одних авторів цей термін стосується виникнення наднаціональних інституцій, рішення яких формують та обмежують варіанти політики для будь-якої конкретної національної держави; для інших –

це означає переважний вплив глобальних економічних процесів, включаючи процеси виробництва, споживання, торгівлі, руху капіталу та грошової взаємозалежності; для деяких цей термін означає появу нових глобальних культурних форм, засобів масової інформації та технологій комунікації, що формує відносини приналежності, ідентичності та взаємодії в місцевих культурних середовищах та між ними. Але дискусійність цього питання полягає не лише в новизні та різноманітті поглядів на його трактування, а й у тому, що багатьма дослідниками процес глобалізації розглядається як однорідний лінійний процес, що привів до однополярного світу. На наш погляд, глобалізація формує новий світ, який є багатомірним та багатоаспектним, нелінійним та складним, який ще знаходиться в розвитку. Як відзначає А. А. Сбруєва “Глобалізація є складним і багатоаспектним явищем” [2].

Не зважаючи на різноманіття поглядів на сутність глобальних процесів, залишаються незмінними основні їх прояви: життя за єдиними принципами, відданість єдиним цінностям, дотримання єдиних звичаїв та норм поведінки, прагнення зробити усе універсальним, що приводить до загальної орієнтації на зовнішні зв'язки, послаблення національних традицій в усіх сферах життя, у тому числі в освіті.

Говорячи про стратегію розвитку України в умовах глобалізації, можна твердити, що не зважаючи на можливі ризики, ці процеси дають реальний шанс нашій країні посісти гідне місце на новому етапі цивілізації, спираючись на науку, освіту та інноваційні технології.

Саме поняття “глобалізація освіти” увійшло в українську педагогічну науку на початку XXI ст. в контексті досліджень глобальної освітньої політики та визначення стратегічних напрямів реформування освітньої системи України. [2]

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, який є глобалізованим, зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем освіти, що пов'язані зі специфічними умовами розвитку суспільно-економічного, політичного та культурно-освітнього життя нашої країни.

Оскільки взаємозв'язок між державою та освітою різко змінюється в залежності від історичних епох, географічних регіонів, способів управління, а також в межах вимог різних рівнів освіти (початкова, середня, вища освіта, освіта дорослих, післядипломна та неформальна освіта), будь-яка різка зміна способів управління може мати складні та непередбачувані наслідки для освіти. Цю проблему ускладнюють ті тенденції, які пов'язані із глобалізацією суспільства. Тотальне захоплення вивченням англійської мови є одним з наслідків процесів глобалізації, що проникають в українську культуру та освіту. На жаль, це захоплення так і не перетворилося на створення нових програм підготовки англомовних вчителів. Такий експеримент був проведений нами на спеціальності 014 Середня освіта (Фізика), де протягом 4 років впроваджувалася освітня програма підготовки вчителя фізики та англійської мови. Але, як показала практика, зацікавленості у абітурієнтів (та і в суспільстві) така спеціальність не викликала (набір за ці роки зменшився з 10 до 3 студентів).

Зрозуміло, що зміни, які відбуваються в державі, впливають й на усю освітню політику щодо оцінки, фінансування, пріоритетних напрямів підготовки, особливостей підготовки вчителів, розробки навчальних програм та ін. Дуже часто держава використовує моделі управління запозичені у бізнеса як основу для прийняття освітніх рішень, що приводить до зменшення державного фінансування та автономії державних закладів вищої освіти і не завжди є виправданим. Так, підготовка вчителя (особливо природничого напрямку) в українських ЗВО наразі має деяку підтримку держави, але авторитет вчительської професії загалом в державі досить низький. Тому набори на такі спеціальності дуже малі. Застосування в цьому випадку моделей ринкової економіки приведе до знищення відповідних спеціальностей підготовки вчителів, що неминуче вплине на інтелектуальний розвиток майбутніх поколінь, та, відповідно, на розвиток науки, техніки та технологій в державі.

Ось чому для забезпечення сталого економічного розвитку держави та підтримання доступу будь-якої людини до освіти протягом усього життя багато великих компаній в таких країнах як США, Великобританія, Німеччина, Канада, створюють програми професійної освіти для своїх працівників та вкладають кошти в розвиток усіх рівнів освіти не лише в своїх країнах, а й за кордоном.

Вивчення та творче використання зарубіжного досвіду освітніх змін, що набули в сучасних умовах всеохоплюючого характеру, зумовленого глобалізаційними чинниками, дозволить українській освіті розвиватися у відповідності до світових вимог не втрачаючи своєї національної особливості.

Список використаних джерел

1. Сальник І. В. Глобалізація освіти як синергетичний процес. *Сучасні наукові дослідження на шляху до Євроінтеграції* : матеріали міжнародного науково-практичного форуму (21 – 22 червня 2019 р). Мелітополь : ФОР Однорог Т. В., 2019. Ч. 2. С. 389 – 392.

2. Сбруева А. А. Глобалізація освіти. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 136 – 137.



Столярчук Л. Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет
"Львівська політехніка", м. Львів

УДК 378.14



Столярчук Л. Б. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх юристів. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 62 – 63.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти вимагає застосування відповідних підходів, що відповідають запитам сучасного суспільства. Враховуючи виклики, які постали сьогодні перед вітчизняною системою вищої освіти, особливої актуальності набуває системний підхід до формування професійної компетентності фахівців. Впровадження системного підходу в освітню практику дає можливість поєднати здобутки різних наук і спрямувати їх на реалізацію цілей освітньої діяльності.

Дослідження професійної підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти базується на застосуванні системного підходу, який розглядає об'єкт вивчення як цілісну систему взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, кожен з яких виконує відповідні функції згідно з структурною організацією системи. Ця система охоплює такі компоненти: мету й завдання освіти, зміст навчальної діяльності, суб'єкти освітнього процесу, види та форми здобуття освіти, методи організації навчальної діяльності, нормативно-правове забезпечення, потреби ринку праці та запиту суспільства. “У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядають як певну множину елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. Основний акцент роблять на виявленні різноманітних зв'язків і відношень, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і у його взаємодії із зовнішнім середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначені не тільки і не стільки сумарними властивостями його окремих елементів чи підсистем, скільки специфікою його структури, особливими системотворчими, інтегративними зв'язками досліджуваного об'єкта” [5, с. 10]. Як зазначає Гончаренко, “системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину” [3, с. 305].

Системність трактується не лише як фундаментальна характеристика фахівця в контексті ступеневої освіти, але як стверджує Вітвицька, також як “реальний об'єкт і пізнавальний інструмент, спосіб нашого бачення об'єкту. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і

зв'язків” [2, с. 9]. Таким чином, системний підхід вважається методологічним механізмом вивчення формування майбутнього юриста як складної, багаторівневої системи, яка характеризується своїми компонентами, функціональними особливостями, ієрархією побудови, відповідністю взаємозв'язків, динамікою розвитку.

Застосування системного підходу до навчання студентів-правників базується на розумінні професійної підготовки фахівців у галузі права як цілісної, динамічної та відкритої системи, що має відповідну мету, функції, зміст, форми і методи організації навчання, форми і методи контролю й оцінювання навчальної діяльності на кожному етапі освітнього процесу. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні структурні та функціональні компоненти системи розглядаються не ізольовано, а у їх взаємозв'язку та у контексті закономірностей поєднання та функціонування з урахуванням їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що сприяє формуванню готовності майбутніх юристів до професійної діяльності шляхом побудови структури змісту теоретичної та практичної підготовки фахівців, враховуючи сферу їхньої майбутньої професійної діяльності. “Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи його оптимізації, й дозволяє розглядати процес формування компетентності майбутніх фахівців як єдину систему з різноманітними зв'язками” [4, с. 107].

У контексті системного підходу професійна підготовка майбутніх юристів спрямована на формування висококваліфікованого компетентного фахівця, який оволодів системою фахових знань, умінь та навичок, ставлень і цінностей. Окрім формування готовності до професійної взаємодії, у майбутнього юриста “важливо формувати професійне системне мислення, яке сприяє умінню варіативно будувати і коригувати професійну діяльність, віднаходити оптимальні поєднання доцільних, гуманістично спрямованих засобів, форм і методів взаємодії з оточуючими, уміння регулювати власну професійну діяльність, доцільність професійних дій” [1, с. 42].

Отже, системний підхід забезпечує структурування процесу підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності, що передбачає певну взаємозумовленість всіх її компонентів, а також створює умови, що забезпечують досягнення цілісності та результативності навчання, формування особистісних якостей майбутнього фахівця, що дозволяють кваліфіковано вирішувати професійні завдання.

Список використаних джерел

1. Браткова О. І. Наукові підходи у підготовці майбутніх юристів до професійної взаємодії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. № 4 (95). С. 41 – 44.
2. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 21. С. 8 – 11.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 307 с.
5. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень”. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

Ткаченко І. А.,

д-р пед. наук,
професор кафедри фізики та інтегративних
технологій навчання природничих наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

Краснобокий Ю. М.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри фізики та інтегративних
технологій навчання природничих наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

Підгорний О. В.,

викладач кафедри фізики та інтегративних
технологій навчання природничих наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань



Ткаченко І. А., Краснобокий Ю. М., Підгорний О. В. Підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах модернізації природничо-наукової освіти. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 64 – 67.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ

Об’єктивною необхідністю суттєвої зміни структури і змісту природничо-наукової освіти є потреба упровадження нових теорій, що принципово змінюють уявлення про природничо-наукову картину світу. Тому освіта як засіб визначення орієнтирів реформування всіх галузей високотехнологічного суспільства та інших сфер діяльності повинна мати випереджувачий характер, в наслідок швидкої зміни нових технологій у всіх сферах виробництва та потреби оволодіння певними комплексними уміннями й навичками. Нова ідеологія освіти полягає в тому, що її зміст будується не лише на основі виділення головних аспектів наук як бази шкільних дисциплін. Вона знайшла своє відображення у створенні особистісно зорієнтованої парадигми навчання. У межах цієї парадигми природнича освіта пов’язується з можливістю реалізації творчо-діяльнісного існування людини в навколишньому світі, а фізичні знання стають фундаментальними, впливаючи безпосередньо на формування наукового стилю мислення. Саме тому одне із найважливіших завдань сучасної системи освіти полягає у впровадженні продуктивних, проблемних методів навчання і виховання, формування творчої особистості. Але, як відомо, творчість неможлива без знань. В сучасних умовах необхідно поєднати інформаційну і творчу (креативну) функції освіти. Соціальне замовлення на

підготовку творчого фахівця-вчителя, що перебуває у постійному пошуку ефективних та раціональних методів навчання і виховання, надійно науково та методично підготовленого, визначає один з головних пріоритетів діяльності вищої педагогічної школи. У межах означеної проблеми на різних рівнях природничої освіти від початкової до вищої школи належить змінити акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освітнього процесу.

Усе це накладає додаткові вимоги до процесу підготовки майбутнього вчителя фізики. Адже фізика у науковому пізнанні відіграє чи не найважливішу роль, оскільки має справу з єдиними та загальними законами, справедливими для всіх структур природничо-наукової сфери. Фізика як наука відноситься до фундаментальних наук, які вивчають загальні закономірності перебігу та розвитку навколишнього світу. Справедливість суджень фізичних теорій у формуванні єдиної природничо-наукової картини світу переконливо доводиться за допомогою сучасних астрофізичних досліджень. Конкретизація знань про фізичні теорії і окремі теоретичні положення сучасної фізики на астрономічному матеріалі (і навпаки), а також обґрунтування даних сучасної космології на основі фундаментальних фізичних теорій є переконливою ілюстрацією взаємозв'язку емпіричних і теоретичних методів (і рівнів) пізнання та сучасних тенденцій цього взаємозв'язку. Фізичні методи проникають у різні науки, а фізика здатна розкрити загальну основу, єдиний механізм елементарних явищ, які лежать у фундаменті більш складних природничих процесів. Загально відомо, що найбільшим інтегрованим потенціалом природничо-наукового циклу володіє загальний курс фізики, оскільки основні поняття, теорії і закони фізики широко представлені і використовуються у більшості інших загальнонаукових і вузько прикладних дисциплін, що створює необхідну базу для розвитку комплексу загальнонаукових компетентностей. Саме у фізиці сформульовані загальнонаукові принципи, наприклад, принцип відповідності Бора, який виражає інтегральний взаємозв'язок, загальну закономірність розвитку не лише фізичних теорій, а й теорій інших наук (стара теорія зберігається у вигляді граничної форми та часткового випадку нової теорії; нова теорія за необхідного граничного переходу закономірно передається в стару). Незаперечним є те, що в результаті вивчення циклу природничих дисциплін, випускник повинен знати фундаментальні закони природи, неорганічної і органічної матерії, біосфери, ноосфери, розвитку людини; уміти оцінювати проблеми взаємозв'язку індивіда, людського суспільства і природи; володіти навиками формування загальних уявлень про матеріальну першооснову Всесвіту.

За таких умов основною вимогою постає відтворення такого типу навчання, що забезпечує активну розумову діяльність, виробляє уміння зіставляти, порівнювати, узагальнювати, орієнтуватись у нових обставинах, формує узагальнюючі уміння і навички. Найбільш цінним у підготовці майбутніх учителів природничого спрямування набуває вміння приймати нестандартні рішення, відповідати за свої дії та прогнозувати їх наслідки. За період навчання у них мають бути сформовані такі компетентності та компетенції, які їм будуть потрібні упродовж всього життя, у якій

би галузі вони не працювали, це – самостійність суджень, уміння концентруватися на основних проблемах, постійно розширювати свій науковий світогляд.

У традиційній практиці вищих навчальних закладів існують два підходи до вирішення проблеми підготовки вчителя фізики. Перший з них зорієнтований на передачу здобувачу вищої освіти спеціальних предметних знань, на формування ділових умінь і навичок. За цього передбачається, що світогляд немов би “формується” сам по собі і не так суттєво відображається на фаховій діяльності спеціаліста. Методології мислення майбутнього учителя така практика не надає суттєвого значення; в процесі викладання не акцентується увага на її методологічних принципах і проблемах.

Інший підхід до проблеми навчання і виховання зорієнтований на формування визначеного типу особистості фахівця, який володіє не лише професійними знаннями, а й високою культурою мислення, методологічними принципами пошуку і застосування знань, діяльним науковим світоглядом, відчуває особисту відповідальність за результати діяльності чи бездіяльності. Саме науковий світогляд – це погляд на Всесвіт, на природу і суспільство, на все, що нас оточує і що відбувається у нас самих; він проникнутий методом наукового пізнання, який відображає речі і процеси такими, якими вони існують об’єктивно; він ґрунтується виключно на досягнутому рівні знань всіма науками. Така узагальнена система знань людини про природні явища і її відношення до основних принципів буття природи складає природничо-науковий аспект світогляду. Тому, світогляд – утворення інтегральне і ефективність його формування в основному залежить від ступеня інтеграції всіх навчальних дисциплін. Адже до складу світогляду входять і відіграють у ньому важливу роль такі узагальнені знання, як повсякденні (життєво-практичні), так і професійні та наукові. Такий світогляд можна сформувати під час освітнього процесу за умови взаємодії природничих, технічних, гуманітарних та соціально-економічних наук. Науковий стиль мислення такого фахівця орієнтує на усвідомлення об’єктивної необхідності для опанування культурою використання відомих методологічних підходів в подальшій професійній діяльності. Перехід в умовах модернізації освіти означає переорієнтацію процесу на результат отримання знань в діяльнісному вимірі, у зміні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в особистості здатності до практичних дій, на застосування власного досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, організації освітнього процесу на основі урахування необхідних навчальних досягнень майбутнього вчителя фізики, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінного ринку праці й мати сформований потенціал для швидкої адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі.

У процесі фахової підготовки вчителя фізики необхідно постійно відслідковувати відповіді на питання, як майбутній учитель фізики володіє фактичним матеріалом, як застосовує сучасні інноваційні технології навчання. Модель спеціальної підготовки повинна бути прогностична щодо фахової

діяльності сучасного вчителя фізики. Науковий стиль мислення такого фахівця орієнтує на усвідомлення об’єктивної необхідності для опанування культурою використання системно-синергетичного підходу в якості адекватного методу, використовуваного в професійній діяльності. В умовах модернізації природничо-наукової освіти саме фахова підготовка здобувачів вищої освіти з природничо-наукових спеціальностей є тим базисом для формування ключових компетентностей та компетенцій у майбутніх учителів фізики.

Товканець О. С.,
д-р пед. наук, доцент,
доцент кафедри загальної
педагогіки і педагогіки вищої школи,
Державний вищий навчальний заклад
"Ужгородський національний
університет", м. Ужгород

УДК 378.11



Товканець О. С. Менеджмент освіти в європейському освітньому просторі: завдання і напрями розвитку. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 67 – 69.

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ЗАВДАННЯ І НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Актуальними проблемами сучасного менеджменту освітньої політики є: оптимізація функцій управління і розподілу повноважень, ресурси управління і розвитку освіти, моніторинг освіти і його громадська підзвітність, роль освіти у вирішенні міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів, забезпеченні ринкових механізмів у наданні освітніх послуг, ефективності використання фінансових і матеріальних ресурсів в реалізації цілей освіти, рівності освітніх можливостей і справедливості доступу, формування освітніх стандартів (Бражник, 2002, с. 162).

Проведений аналіз правових актів і наукових джерел, які формують основи для координації політики в галузі освіти європейських країн, дозволяє виділити три основні групи стратегічних цілей менеджменту освіти: цілі якості / ефективності: “підвищення якості та ефективності систем освіти і підготовки”; цілі справедливості: “забезпечення загального доступу до освіти і підготовки”; цілі управління: “відкриття систем освіти і навчання для більш широкого світу” [3].

Європейськими країнами визначено ряд проблемних аспектів щодо освітньої політики, зокрема в напрямі менеджменту освіти на загальноєвропейському, національному та регіональному рівнях. В аналітичній доповіді Світового банку [2] фахівці з людського розвитку виділили ряд проблемних сфер, що і вплинуло на початку

XXI століття на управління освітньої сфери, без врахування яких не є можливим ефективний менеджмент освіти і на європейському, і на національному рівнях.

Перша сфера – переорієнтування систем освіти на потреби ринкової економіки і плюралістичної демократії [2, с. 20 – 22]. Адаптація освіти до нинішньої ринкової економіки вимагає особливих зусиль. Виникнення нової глобальної економіки знань та інформаційного суспільства висунули освіту і професійну підготовку на перший план економічного розвитку, але усвідомлення цього контенту в ЗВО і школах поки ще не проявляється. Необхідно змінити повсякденну професійну поведінку викладачів, що є більш складним завданням, ніж створення нових навчальних планів або підручників.

Другою проблемною сферою, яка яскраво окреслюється, є бідність і нерівність [2, с. 29]. Коріння цих тенденцій знаходяться за межами системи освіти. Хоча дитяча бідність і безробіття серед молоді сильно проявляються в ряді східноєвропейських країн, тільки деякі з них виробили цілісну політику в цій галузі [4]. Політика соціальної справедливості сьогодні базується на застосуванні різних фінансових моделей, які формуються з урахуванням конкретних умов, необхідності цільової допомоги, що вимагає перегляду інституційних цілей, реалізації нових адміністративних підходів і змін в політиці щодо забезпечення соціальної справедливості, і врахування цього у формуванні освітньої політики.

Третя проблемна сфера державної політики стосується фінансування освітньої галузі. Досягнення загальних цілей державної політики, таких, як якість освітніх послуг або справедливість, в нових умовах фінансування є сьогодні більш складним завданням, ніж при командно-адміністративній системі управління. Уряди повинні використовувати фінансування як новий регулюючий інструмент, що доповнює або навіть замінює інші інструменти регулювання [2, с. 45].

Четвертою проблемною сферою є ефективність функціонування системи. Вирішення проблеми ефективності на макrorівні є одним з найбільш чутливим завданням політики щодо освіти. Тут, по-перше, необхідно отримати нові знання: зібрати інформацію про різні конкретні причини неефективності та зрозуміти їх; по-друге, необхідно виробити життєздатну політику реформ у сфері підвищення ефективності [2, с. 62].

П'ята проблема стосується управління системою. У більшості європейських країн децентралізація стала однією з основних цілей освітньої політики, оскільки досягнення таких основних цілей державної політики, як якість, справедливість і ефективність стає складнішим завданням. При цьому підкреслюється, що надзвичайно важливим завданням є підвищення відповідальності і контролю у сфері забезпечення якості наданих освітніх послуг [2, с. 77].

Освітня політика в європейських країнах не завжди є прямим відображенням державної політики. Їх взаємозв'язки привертають особливу увагу, оскільки відображають набагато більше, ніж просто розподіл відповідальності. Важливим є врахування участі освітньої установи як суб'єкта в розробці шляхів розвитку освіти, визначення актуальних проблем і способів їх вирішення, освітньої політики регіону, держави в цілому.

Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании : дис. ... д-р пед. наук : 13.00.01 / Российский государственный университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2002. 354 с.
2. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. Всемирный Банк. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19209336>.
3. European Union. (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe: joint report.
4. UNICEF. (2000). Young people in changing societies. Regional monitoring reports, № 7. Florence: MONEE.

Шевченко І. Ю.,

УДК 371.214

д-р екон. наук, доцент,
декан факультету управління та бізнесу,
Харківський національний автомобільно-
дорожній університет, м. Харків



Шевченко І. Ю. Економіка автомобільного транспорту як фокус освітньої програми: чи має сенс в українських реаліях? *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 69 – 71.

ЕКОНОМІКА АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЯК ФОКУС ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ: ЧИ МАЄ СЕНС В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ?

У сучасних умовах превалювання якісного підходу до оцінювання навчання заклади вищої освіти перебувають у постійному пошуку нових конкурентних переваг, джерелом яких часто стає унікальність освітніх програм.

В Україні практикується ситуація, коли у якості унікальності освітньої програми презентується галузева спрямованість фахової підготовки.

У цьому дослідженні розглянемо, чи має сенс в українських реаліях презентувати у якості унікальності освітньої програми фахової економічної підготовки спрямованість на галузь автомобільного транспорту.

По-перше, повноцінна реалізація подібної унікальності освітньої програми фахової економічної підготовки можлива лише там, де є “технічна база”, тобто заклад освіти має спеціалізуватися на підготовці фахівців за спеціальністю “Автомобільний транспорт”. Звернувшись до інформаційної бази даних ЄДЕБО [1], бачимо, що на сьогодні в Україні 36 закладів освіти провадять підготовку здобувачів за спеціальністю “Автомобільний транспорт”, зокрема: у м. Київ – ЗВО “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна” та Національний транспортний університет; у м. Вінниця – Вінницький національний технічний університет; у м. Дніпро – ДВНЗ

“Придніпровська державна академія будівництва та архітектури”, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна та НТУ “Дніпровська політехніка”; у м. Житомир – ДУ “Житомирська політехніка” та Житомирський агротехнічний коледж; у м. Івано-Франківськ – Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу; у м. Кропивницький – Центральноукраїнський національний технічний університет; у м. Луцьк – Луцький національний технічний університет; у м. Львів – НУ “Львівська політехніка”; у м. Миколаїв – ВНЗ “Міжнародний технологічний університет “Миколаївська політехніка”; у м. Одеса – Одеський національний політехнічний університет; у м. Полтава – НУ “Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка”; у м. Рівне – Національний університет водного господарства та природокористування; у м. Тернопіль – Відокремлений структурний підрозділ “Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя” та Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя; у м. Харків – Національна академія Національної гвардії України, Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”, НТУ “Харківський політехнічний інститут”, Харківський національний автомобільно-дорожній університет і Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка; у м. Херсон – Херсонський національний технічний університет; у м. Хмельницький – Хмельницький національний університет; у м. Черкаси – Черкаський державний технологічний університет; у м. Чернігів – НУ “Чернігівська політехніка”; у м. Кам’янське – Дніпровський державний технічний університет; у м. Кривий Ріг – Криворізький національний університет; у м. Краматорськ – Донбаська національна академія будівництва і архітектури; у м. Сєверодонецьк – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля; у м. Дубляни – Львівський національний аграрний університет; у м. Кременчук – Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського та Філія Класичного приватного університету; у м. Бережани – Відокремлений структурний підрозділ “Бережанський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України”; у м. Кам’янець-Подільський – Подільський державний аграрно-технічний університет. Отримані дані свідчать про те, що наразі досить обмежена кількість закладів освіти пропонує підготовку фахівців за спеціальністю “Автомобільний транспорт” – лише один або декілька закладів освіти у кожному регіоні. Оскільки вибірковість – ознака унікальності, то можемо стверджувати про значну перспективність вибору економіки автомобільного транспорту у якості фокусу освітньої програми.

До-друге, фахівці з економіки автомобільного транспорту мають бути затребувані на ринку. Згідно даних сервісу work.ua [2] категорія “Транспорт. Автобізнес” за кількістю вакансій займає 9-місце з показником 5873 вакансії. За даними Державної служби зайнятості України [3] 10 % усіх вакансій у січні 2021 року (6-е місце) згенерував саме вид економічної діяльності “Транспорт”. У виді економічної діяльності “Транспорт” навантаження безробітних осіб на

1 вакантне робоче наразі місце складає $2,85 \approx 3$ особи. З однієї сторони, це досить сильна конкуренція на ринку праці, але, з іншого боку, – це один із найнижчих показників у цілому по Україні. Наприклад, співвідношення чисельності безробітних осіб і кількості вакансій у виді економічної діяльності “Фінансова та страхова діяльність” і “Сільське господарство” складає 21:1, у “Інформації та телекомунікаціях” – 12:1, у “Розміщуванні та харчуванні” – 8:1, у “Торгівлі та ремонті” – 7:1, у “Будівництві” та “Професійній, технічній діяльності” – 6:1, у “Державному управлінні та обороні” – 5:1. Тобто, маючи фахову підготовку в сфері автомобільного транспорту, спеціаліст об’єктивно має більше шансів отримати робоче місце. Результати дослідження свідчать про потенційну конкурентоспроможність фахівців, які отримують підготовку за освітньою програмою з фокусом на економіці автомобільного транспорту.

Список використаних джерел

1. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності. 274 “Автомобільний транспорт”. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search>.
2. Посади за категоріями. URL: <https://www.work.ua/jobs/by-titles/by-category>.
3. Попит та пропозиція на зареєстрованому ринку праці у січні 2021 року. URL: https://www.dcz.gov.ua/sites/default/files/infocfiles/01_popyt_i_propozyciya_na_rynku_praci.pdf.

СЕКЦІЯ 8. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Каруник К. Д.,
канд. філол. наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
філософії та мовної підготовки,
Харківська медична академія
післядипломної освіти, м. Харків

УДК 372.881.111.1



Каруник К. Д. Розвиток англomовної компетентності аспірантів-медиків за допомогою проєктних технологій. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 72 – 74.

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ-МЕДИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Формування й розвиток іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії з медичних спеціальностей є необхідною передумовою для майбутнього науковця. Така необхідність зумовлена цілою низкою чинників, але передусім – глобалізованим характером медичних студій. Опанування нормативної дисципліни “Фахова іноземна мова” дає змогу аспірантам підвищити власну англomовну компетентність у сфері медичної практичної та наукової діяльності.

Серед численних форм і методів навчання іноземної мови у післядипломній освіті дієвими й вартими застосування є проєктні технології, завдяки яким стимулюється інтерес до подолання певних проблем, що передбачає володіння певним обсягом знань, та здійснюється практичне застосування надбаних знань в усій їх повноті. Проєктні технології чи їхніх елементів у процесі навчання здобувачів медичних спеціальностей з одного боку психологічно налаштовують і сприяють вияву наявних мовних компетенцій, а з другого боку розкривають інші вміння, зокрема, професійні.

Навчальна програма дисципліни “Фахова іноземна мова (англійська)” (для здобувачів очно-денної форми навчання) дозволяє використовувати проєктні технології на різних етапах її реалізації. Частина запланованих письмових видів роботи (самостійних) цілком надається на втілення у формі проєктів. До таких письмових робіт належать, зокрема, складання історії хвороби, галузевого словника, таблиці з лабораторними дослідженнями, ба навіть написання наукової розвідки. Кожне з таких завдань вимагає, крім тексту як такого, підготовку певних супровідних матеріалів (як-от, графіки, дані медичних тестів, ілюстрації, статистичні таблиці тощо), роботу з пацієнтами та з відповідною медичною документацією, опрацювання словників, довідкових і наукових видань тощо. У такий спосіб письмова робота,

включаючи етапи збирання, аналізування, структурування й побудови самостійного тексту, перетворюється на проєкт. Кінцевим продуктом такого проєкту має бути не тільки самодостатній і достосований до висунутих вимог і критеріїв текст, але й усний виступ із презентацією результатів своєї дослідної роботи. Так, скажімо, складання галузевого словника може включати розроблення частин тлумачної, перекладної, ілюстративної, створення перехресних термінологічні посилання, а насамкінець – виготовлення електронного тематичного словника, представленого на обговорення в групі. Або інший приклад: написання статті, що супроводжується двома короткими (усними й письмовими) відгуками й зауваженнями одногрупників, обраних на роль рецензентів сліпим жеребом.

Формування мовної компетентності реалізується також через використання мікропроєктів, як осібних, так і колективних. До осібних мікропроєктів належать такі види роботи, як розроблення плану лікарні та запитань щодо розташування відділень і структурних підрозділів лікарняного закладу, складання таблиць зі статистичними даними або листа-направлення для пацієнта тощо. Далеко більше простору для розвитку мовної компетентності дають колективні мікропроєкти, наприклад: складання діалогу із рівночасним заповненням картки пацієнта; “наукова толока” (research co-working) – відтворення тексту 2 – 3 статей з їх перемішаних фрагментів із подальшим колективним складанням анотації до кожної статті.

Проте, визнаймо, не всі здобувачі однаково добре володіють іноземною мовою, то й виконання дослідницьких проєктів не кожному враз під силу. Тому до цих методів краще вдаватися поступово, починаючи з мікропроєктів, та переходити до масштабніших проєктів своєчасно, – коли аспіранти засвоїли достатній обсяг навчального матеріалу.

Використання проєктних технологій на заняттях із фахової іноземної мови спонукають здобувачів 1) розширювати лексичний запас, зокрема, оволодівати професійною англійською термінологією; 2) вибудовувати структурований виступ, себто – розвивати стиль усного й писемного мовлення, тренувати граматику й синтаксис, використовувати риторичні фігури, а також вдаватися до оригінальних рішень і форм подачі засобами англійської мови; 3) до вільного застосування англійської мови в різноманітних професійних і комунікативних ситуаціях; 4) до оволодіння нормами академічного письма та фаховою науковою мовою у її письмовому й усному виявах. У такий спосіб, отже, формуються та розвиваються гносеологічний та діяльнісний складники іншомовної компетентності.

Список використаних джерел

1. Дудікова Л. В., Марлова А. С. Сутність інноваційної складової в змісті іншомовної підготовки докторів філософії у вищих медичних навчальних закладах. *Підготовка медичних кадрів у сучасних умовах реформи системи охорони здоров'я України* : тези доповідей навчально-методичної конференції (Вінниця, 15 лютого 2017 р). Вінниця, 2017. С. 57 – 58.

2. Кульбашна Я., Захарова В. Структура іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 157 – 163.

3. Русалкіна Л. Г. Теоретико-методологічні засади англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів : монографія. Одеса, 2019. 240 с.

4. Сторожук С. Д. Проектні технології в професійній освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 148. С. 158 – 160.

Кітова О. А.,

УДК 378.048.2

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін та методики їх викладання,
Донецький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Краматорськ



Кітова О. А. Післядипломна педагогічна освіта складова системи освіти України. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 74 – 76.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Відповідно до закону України “Про Освіту” принципами освітньої діяльності та засадами державної політики у сфері освіти є сприяння навчанню впродовж життя, цілісність та наступність освіти. Згідно ст. 10 Закону України “Про Освіту” невід’ємним складником системи освіти визначено освіту дорослих, у тому числі післядипломну освіту. Вона, як зазначено у ст. 18 Закону, передбачає набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

В Концепції розвитку педагогічної освіти України зазначено, що нині в умовах розвитку інформаційного суспільства, яке характеризується прискореним прогресом технологій що зумовлює необхідність переосмислення освітнього процесу, якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об’єктом, і провідником позитивних змін. При цьому увагу акцентовано на необхідність безперервності навчання педагогічних працівників і систематичність цієї діяльності, спрямованої на професійне зростання та підвищення рівня педагогічної майстерності, забезпечення розширення професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності педагогів [1].

В законі “Про освіту” визначено, що післядипломна освіта, як органічна складова освіти дорослих і неперервної освіти впродовж життя, реалізує право

кожної особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та включає в себе перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації та стажування.

Основними функціями післядипломної педагогічної освіти визначено: компенсаційну (отримання додаткової освіти); адаптуючу (приспосовування до нововведень та змін), розвиваючу та соціально-психологічні функції (орієнтаційні, мотиваційні, агітаційні, розвитку творчої активності, інноваційності, стимулювання тощо) [2, с. 682].

В дослідженнях науковців звернуто увагу на те, що організація підготовки в системі післядипломної освіти має враховувати сучасні тенденції розвитку суспільства; ознайомлювати вчителів з нормативною документацією, яка регламентує організацію освітнього процесу; сприяти опануванню концепцій, моделей, технологій особистісно орієнтованого навчання, які дадуть можливість обрати моделі, технології, оптимальні в умовах конкретного закладу та власної педагогічної діяльності [3].

Враховуючи соціальність процесу післядипломної педагогічної освіти, а саме відповідність цілям, завданням та інтересам держави, регіону та галузі зазначено, що на його організацію впливають наступні чинники: суспільно-політичні, структурно-організаційні, галузеві освітні та змістовно-технологічні [4, с. 13]. В іншому дослідженні ці чинники поділено на зовнішні (суспільно-політичні, соціально-економічні, культурно-просвітницькі), внутрішні (освітньо-нормативні, поліпарадигмальні, організаційно-методичні, особистісно-аксіологічні, інноваційно-конструктивні, полі-дисциплінарні, інформаційно-технологічні), а також системо-утворювальні (взаємоузгодженість зовнішніх і внутрішніх впливів) [5, с. 21].

Визначено, що специфіка освіти дорослих полягає в тому, що її здобувачі мають досвід професійної діяльності. Це вимагає: організації післядипломної підготовки з урахуванням принципів андрагогіки (активна позиція тих, хто навчається, їх провідна роль у навчальному процесі, перевага активних форм навчання, використання наявного досвіду, практична спрямованість навчання тощо); випереджального характеру навчання (ознайомлення вчителів з новітніми здобутками психолого-педагогічної науки); розробки і впровадження цільових спецкурсів і тренінгів відповідно до освітніх потреб і запитів педагогів [3].

Сьогодні у відповідності до Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про фахову перевищу освіту”, Концепції розвитку педагогічної освіти та згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019 р. “Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватися. Їх основними видами є: навчання за програмою підвищення кваліфікації; стажування; участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Педагоги мають право самостійно обирати конкретні форми, види, напрями та суб’єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації.

Отже, післядипломна педагогічна освіта є законодавчо-обґрунтованою соціальною системою, що забезпечує підготовку педагогічних кадрів до інноваційних змін, сприяє вдосконаленню їх професійних компетентностей, педагогічної майстерності та культури.

Список використаних джерел

1. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
3. Воскова І. В. Формування готовності вчителів у післядипломній освіті до позакласної виховної роботи зі старшокласниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2012. 20 с.
4. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти України (1940-і рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... д-р пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2015. 36 с.
5. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : автореф. дис. ... д-р пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 38 с.

СЕКЦІЯ 9. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Чаграк Н. І.,

УДК 37.013.83

д-р пед. наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов і країнознавства,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ



Чаграк Н. І. “Інститут освіти людей третього віку” як модель освітнього середовища для старших дорослих. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 77 – 80.

“ІНСТИТУТ ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ” ЯК МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАРШИХ ДОРΟΣЛИХ

Однією з невід’ємних умов мирного і гармонійного співжиття людей у суспільстві є можливість їх вільного та рівноправного розвитку, доступ до здобуття знань, розуміння глобальних процесів – створення освіченого громадянського суспільств, що сприятиме встановленню політики взаєморозуміння і безпеки у світі. У реалізації цієї мети все більшого значення набуває освіта людей третього віку (старших дорослих (55 – 74 роки)), оскільки, за прогнозами демографів, до 2050 року вони становитимуть вагомую частку дорослого населення і третину всього населення планети [3]. Відтак матимуть суттєвий вплив на політичний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства.

Сучасні тенденції демографічних процесів, зокрема стрімке старіння населення, спонукають до переосмислення ролі людей третього віку в суспільстві та значення подальшої освіти для цієї вікової групи. В останні десятиліття пенсійна фаза життя людини демонструє значне зростання у кількості років, відтак надає можливості для змістовного і корисного використання вільного часу, подальшої реалізації особистості, підтримання незалежності, що є надважливим як для самої людини, так і для суспільства загалом.

Зауважмо, що сьогодні люди передпенсійного і пенсійного віку характеризуються як більш освічені, досвідченіші у професійному аспекті та незалежні. За таких умов розвиток освітніх програм для старших дорослих – на часі, оскільки освітня діяльність у старшому дорослому віці – дієвий засіб соціального захисту, адаптації та реадaptaції людини в умовах швидких економічних та суспільних перетворень, які вимагають постійного розширення і збагачення системи загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, що може реалізовуватися тільки за умови збереження та розвитку людського капіталу.

Серед учених існує консенсус щодо зміщення акцентів у соціальному кліматі розвинених країн: від молодіжно-орієнтованого суспільства до суспільства, орієнтованого на зрілу людину [2], оскільки саме вікова категорія старших дорослих,

будучи більш освіченою, соціально активною, матеріально та фінансово забезпеченою, суттєво впливає на траєкторію розвитку сучасного суспільства. Такий “демографічний зсув” спричинив особливі виклики в освітній сфері, зокрема в питанні освіти дорослих і старших дорослих. Однак вчені акцентують і на активному залученні самих людей до планування, організації та здійснення освітнього процесу для своєї вікової групи [6, с. 25]. Зокрема, американські вчені С. Меріам (S. Merriam) і Р. Кафарелла (R. Caffarella) доводять, що процес навчання старших дорослих починається з їхньої мотивації вирішити певну проблему [6]. Ця мотивація, зазначають науковці, може бути спричиненою умовами життя, потребою продовження професійної діяльності чи бажанням особистісного розвитку. Дослідження доводять, що чим вищий рівень освіти в людини, тим більша ймовірність, що вона буде прагнути до подальшого особистісного і професійного розвитку [4].

Досвід успішних країн показує, що запит осіб третього віку на здобуття нових знань і компетентностей, а також на різні форми дозвілля, зокрема й інтелектуальне дозвілля, найкраще забезпечують саме заклади вищої освіти [5; 7]. За таких умов зростатиме змагання за ринок послуг інтелектуального дозвілля людей третього віку. Конкуренція сфер освіти, туризму, рекреації та естетичного розвитку сприятиме формуванню нових інтегративних некредитованих освітніх програм для старших дорослих, які в основному зосереджуватимуться у компетенції коледжів та університетів.

Водночас стрімкий технологічний прогрес ставить вимогу постійного вдосконалення і розширення професійних компетентностей фахівців, що зумовлює створення кредитованих освітніх програм підвищення кваліфікації і перекваліфікації людей третього віку у закладах вищої освіти.

В Україні важливо усвідомити потенціал освіти старших дорослих для соціально-економічного розвитку держави, для збереження її людського капіталу. Для створення оптимальної моделі освітнього середовища для осіб третього віку важливо, по-перше, забезпечити умови для максимального задоволення освітніх та комунікативних потреб цієї когорти людей з урахуванням попередньо набутого досвіду, знань, умінь і навичок, а також індивідуальних особливостей осіб третього віку; по-друге, сформувати гнучку організаційну структуру для можливості швидко переорієнтуватися та змінюватися з метою оптимізації навчального процесу; і по-третє, створити творче і комунікативне середовище для розвитку старших дорослих в особистому і соціальному аспекті.

Головними мотиваціями навчальної активності людей у зрілому і пізньому зрілому віці є особистісний розвиток, прагнення до автономії, трансформації і вирішення проблем, з чим людина у дорослому і особливо в старшому дорослому віці стикається в реальних життєвих ситуаціях. Тому ключовим принципом освіти людей третього віку є взаємозв'язок з реальними ситуаціями життя і невідкладне застосування набутих знань на практиці. Відповідно це вимагає розуміння й врахування досвіду людини і соціального середовища, в якому вона перебуває, задля визначення відповідних та ефективних форм і методів навчання. Згідно з принципами гуманістичної психології, людина має

внутрішню мотивацію до саморозвитку, яка може і повинна підтримуватися навчальною діяльністю. Для успішної реалізації навчальної діяльності осіб третього віку важливим є створення відповідного освітнього середовища.

Зважаючи на особливості освітніх потреб і цілей навчання людей третього віку, вважаємо, що модель освітнього середовища важливо створювати на основі принципів гуманістичної та інституційної моделей освіти, оскільки метою навчання старших дорослих є не тільки продовження власного розвитку в особистому і соціальному плані, а й здобуття знань, умінь і навичок для професійної діяльності. Необхідно зважати на те, що суб'єктом навчання є особа, яка навчається, сама відповідальна за цей процес, а також уже володіє певним багажем знань та значним життєвим досвідом.

В Україні в сучасних соціально-економічних реаліях найбільш ефективною моделлю освіти старших дорослих вважаємо Інститут освіти людей третього віку, який діє як факультет у складі університету.

Інститут освіти людей третього віку – інституційна модель освіти осіб третього віку, яка функціонує за принципом діяльності структурного підрозділу закладу вищої освіти (факультету / інституту), пропонує некредитні освітні програми і курси підвищення кваліфікації та залучає до організації і провадження освітнього процесу науково-педагогічних працівників ЗВО, учасників програм та зовнішніх фахівців.

Ця модель освітнього середовища для людей третього віку створюється з урахуванням особистісних освітніх траєкторій осіб цієї вікової категорії на основі принципів неперервності, індивідуалізації та варіативності навчання. Варіативність полягає у можливості вибору людьми, що навчаються, освітніх напрямів відповідно до своїх нахилів, можливостей і потреб, а також у врахуванні вікових, фізичних та психічних особливостей старших.

З приходом старших дорослих у кампус, університети й коледжі розширюють свою інституційну місію та вирішують низку соціальних проблем, а саме:

– на фоні загального падіння кількості вступників у заклади вищої освіти (традиційно молодого віку) значною мірою поліпшується чисельність студентів за рахунок старших дорослих;

– розширюється університетська спільнота через активне залучення осіб третього віку, які часто є колишніми випускниками або працівниками закладу, до різних видів діяльності і заходів університету чи коледжу;

– поліпшується ресурсна база закладу вищої освіти: по-перше, формується спільнота-“банк” досвідчених, кваліфікованих, вмотивованих волонтерів з числа старших дорослих, які не тільки беруть участь в діяльності університету, але й стають джерелом досвіду для молодого покоління; по-друге, пенсіонери можуть бути меценатами університету чи коледжу, з яким мають зв'язки;

– зростає взаєморозуміння та соціальна взаємодія поколінь, що є головною умовою подолання ейджизму та суспільної ізоляції осіб третього віку;

– підвищується якість життя людей третього віку, оскільки освітні програми, які створюють заклади вищої освіти, дають можливість цим людям: а) соціальної підтримки; б) інтелектуальної та інших видів активності; в) суспільної інтеграції;

– для країни розширюється можливість збереження людського капіталу, оскільки відповідні освітні програми дозволяють старшим дорослим здобувати нові знання і компетенції або перекваліфіковуватися та продовжувати професійну кар’єру.

Участь осіб третього віку в освітніх програмах є фактором підтримання когнітивного, фізичного, емоційного та соціального функціонування людини у пізньому віці. Зазначені сфери складають основу активного довголіття, тому навчальна діяльність – одна з головних її умов. Освіта людей третього віку є способом збільшення як людського, так і соціального капіталу. Підвищення загальної освіченості старших дорослих та їх соціальна інтеграція позитивно впливає на поліпшення особистісного й суспільного добробуту.

Список використаних джерел

1. Чаграк Н. І. Університет третього віку: соціокультурне й освітнє середовище для людей похилого віку. *Вісник Львівського Університету. Серія педагогічна*. 2017. Вип. 32. С. 208 – 216.
2. Чаграк Н. Освіта людей похилого віку у США : монографія. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 384 с.
3. Chahrak N. Ageing Societies in Poland and in Ukraine: New Challenges for Educational Sector. *Warsaw East European Review*. Warsaw : Studium Europy Wschodniej, Uniwersytet Warszawski, 2015. Vol. 5. S. 61 – 74.
4. Gillon S. Boomer nation: the largest and richest generation ever and how it changed America. New York : Free Press, 2004. 372 p.
5. Glendenning F. Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*. 2001. № 20 (1). P. 63 – 70.
6. Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. M. Learning in adulthood: a comprehensive guide. 3rd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2007. 542 p.
7. The benefits of learning: The impact of education on health, family life, and social capital / Schuller T., Preston J., Hammond C., Brasset-Grundy A., Bynner J. London – New York : Routledge Falmer, 2004. 224 p.

СЕКЦІЯ 10. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Бакіко І. В.,

УДК 378.14

докторант кафедри теорії і
методики фізичного виховання,
Національний університет фізичного
виховання і спорту України, м. Київ

Міндюк І. О.,

викладач кафедри фізичної
культури, спорту та здоров'я,
Луцький національний технічний
університет, м. Луцьк



Бакіко І. В., Міндюк І. О. Зарубіжний досвід організації фізичного виховання в загальноосвітніх школах. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 81 – 83.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

У сучасній освітній ситуації в Україні відзначається погіршення здоров'я школярів, нерозвиненість у них потреб у заняттях фізичною культурою і спортом. На це, через низький соціально-економічний рівень, впливає й зниження мотивації до фізкультурно-спортивної активності у населення. Окрім цього, на жаль, в загальноосвітніх школах спостерігається відставання від зарубіжної практики фізичного виховання, недостатність матеріального і кадрового забезпечення. Тому проблема підвищення ефективності фізичного виховання школярів у системі освіти як ніколи актуальна на сучасному етапі [1, с. 15].

Проблеми фізичного виховання дітей знаходяться в полі зору керівників і громадян різних країн. Немає держави, яка залишилася б байдужою до якісного вирішення цієї важливої проблеми, адже фізичне виховання є невід'ємною частиною освіти дітей, у дошкільних установах і школах [4, с. 53]. Багато зарубіжних країн визнають важливість занять фізичною культурою. Ця дисципліна знаходиться на центральних позиціях у навчальних планах для всіх без винятків загальноосвітніх шкіл країн Європи, Азії та Америки [5, с. 5].

У більшості зарубіжних країн фізичне виховання трактується як обов'язковий предмет навчання. У школах деяких країн (Німеччина, Португалія, Велика Британія) застосовують міжпредметний підхід до занять з фізичного виховання. Це означає, що зміст деяких предметів із природничих чи суспільних наук можуть вивчати в рамках уроків фізичного виховання і навпаки. Наприклад:

– у школах Чехії, Німеччини на заняттях фізичним вихованням учні знайомляться з правилами дорожнього руху;

– у школах Скандинавських країн на уроках дітей вчать користуватися мапою і знайомлять із основами орієнтування на місцевості;

– у школах Чехії, Греції і Польщі акцентується увага на здобутті знань з олімпійської освіти, зокрема розповідають про цінності й символіку олімпійських ігор;

– у школах Словенії вчителі інших предметів переривають уроки на так звану “хвилину для здоров’я”. У процесі такої короткої перерви учні виконують прості вправи й активно відпочивають [2, с. 311; 5, с. 7].

Уже багато років у багатьох країнах спостерігається стурбованість щодо кількості уроків фізкультури на тиждень. У Європейському Союзі мінімум два уроки є обов’язковими для класів середньої школи. Австрія, Іспанія, Португалія мають три і навіть чотири уроки на тиждень. Європейська Асоціація запропонувала мінімальну кількість – три години на тиждень для шкіл всіх країн [6, с. 53].

В останні десятиліття увагу фахівців привертає ще одна тенденція. У багатьох країнах Західної Європи спорт почав витіснювати фізичне виховання. У цих країнах практикуються обов’язкові факультативні заняття спортом за вибором у шкільних спортивних об’єднаннях чи спілках, з урахуванням схильностей учнів у післяобідній, вільний від уроків час. Школам та їхнім спортивним об’єднанням для проведення занять надаються закриті й відкриті спортивні споруди, які належать державі. Тренування найчастіше відбуваються під керівництвом викладачів фізичного виховання [3, с. 215].

Аналіз зарубіжного досвіду організації фізичного виховання в загальноосвітніх школах показав, що:

– в багатьох країнах надається величезне значення фізичному та спортивному вихованню в школах протягом усього періоду навчання. У більшості зарубіжних країн уроки фізичної культури проводяться не рідше трьох разів на тиждень, причому найбільша кількість годин припадає на молодший шкільний вік, – найбільш сприятливий для формування навичок і розвитку фізичних здібностей;

– у шкільних програмах різних країн спостерігається постійне збільшення кількості спортивних дисциплін. Виявляється тенденція до гнучкості шкільних програм з фізичного виховання, що дозволяє учителеві вносити зміни у зміст навчання залежно від віку і статі тих, хто займається, кліматичних умов і матеріального становища, національних цінностей і традицій. У програму обов’язкових і факультативних занять все частіше бувають включені національні види спорту і фізичні вправи;

– у різних країнах позакласні і позашкільні форми фізкультурно-спортивної роботи органічно доповнюють уроки фізичної культури, будучи складовою частиною національних програм фізичного виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Бобровник С. І. Концепції сучасного фізичного виховання школярів. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 117. С. 15 – 21.

2. Жданова О., Чеховська Л., Фляк А. Фізичне виховання в школах країн Європи. *Молода спортивна наука України*. 2015. Т. 2 С. 311 – 319.

3. Пангелова Н. Зарубіжний досвід організації фізичного виховання в загальноосвітніх школах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. № 1. С. 215 – 221.

4. Савина А. К. Образование в Европейском Союзе. *Проблемы современного образования*. 2014. № 2. С. 53 – 64.

5. Hardman K. Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*. 2008. № 1 (40). P. 5 – 28.

6. Physical Education and Sport at School in Europe: Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2013. 76 p.

Kronstal G. S.,
teacher of the Department
of Physical Education and Sports,
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv

UDC 796.422.12



Kronstal, G. S. (2021). Dynamics of runners 'results at 800 meters in modern Olympic games. *Transformatsiia osvity v konteksti protsesiv hlobalizatsii* (pp. 83 – 84). Dnipro: International Humanitarian Research Center.

DYNAMICS OF RUNNERS 'RESULTS AT 800 METERS IN MODERN OLYMPIC GAMES

Topicality. Medium-distance running is one of the most popular athletics activities, with a distance of 800 to 2,000 meters. However, the classic types of this type are running for 800, 1500 meters. The 800-meter run has been part of the Olympic program since 1896. This athletics discipline is spectacular, dynamic and non-monotonous, looking for a spectator who may be watching athletics for four years.

After getting acquainted with the highest results in the 800-meter run, this is the most important information for young runners who offer their way in athletics, runners, specialists and ordinary spectators.

The stories of visitors and actually interesting athletes had a statistical morality for historical sports.

The purpose of the work – to analyse various runners in the 800 meters at the Olympic Games today.

Tasks:

1. Investigate the dynamics of the results of the finalists in the 800-meter run at the Olympic Games of modernity.

2. Identify the factors and main tendencies that influence dynamic results in the 800-meter run.

Research methods: analysis of scientific and methodical literature and information sources of the Internet.

Factors that matter in the 800-meter run:

- callisthenics;
- technical readiness;
- tactical preparedness;
- psychological preparedness;
- the state of development of the sport and discipline today;
- economic situation in the world;
- weather conditions.

Trends that accompanied the results of the 800-meter run:

1. During the Olympic Games (1912 – 2016), five world records were set in the 800-meter run.

2. The winners of the Olympic Games of the first periods were representatives of the United States, Great Britain and the states subordinate to the British Kingdom. In the following period, athletes from Kenya predominated and the number of participants representing Europe decreased.

3. The development of sportsmanship was accompanied by the emergence of innovative ideas that improved the training process. This is the appearance of New Zealand coach Arthur Lidyard, the British Peter Coe.

4. Athletes do not focus on setting a high technical result, but instead strive to win or take the medal podium.

Conclusions:

1. The dynamics of the development of results in the 800-meter run was revealed, with the definition that they increased during the 28th Olympic Games by almost 30 seconds (from 2: 22.0 to 1: 40.91). We investigated that the main increase in results falls on the first periods of the Olympic Games (1896 – 1912).

2. The main factors influencing the result in the 800-meter run and the development trends of these results are identified.

References

1. Seluyanov, V. N. (2001). Preparation of the runner at middle distances Moscow: SportAkademPress.
2. Sirenko, V. (2002). Running medium and long distances. Kyiv: Health.
3. Progression of 2015 edition IAAF World Records. Access mode: <http://iaaf-ebooks.s3.amazonaws.com/2015/Progression-of-IAAF-World-Records-2015/projet/IAAF-WRPB-2015.pdf>.
4. Athletics 800 m men. Access mode: <https://www.olympic.org/athletics/800m-men>.

СЕКЦІЯ 11. КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО

Лю Фань,
аспірант кафедри теорії і історії мистецтв,
Харківська державна академія дизайну
і мистецтв, м. Харків

УДК 7.047



Лю Фань. Особливості пейзажного мистецтва Панг Джуна. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 85 – 87.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕЙЗАЖНОГО МИСТЕЦТВА ПАНГ ДЖУНА

Панг Джун народився в Шанхаї в 1936 році в художній сім'ї. Його батько Панг Сюньцзін, до речі, учень видатного китайського митця Сюй Бейхуна, навчався в Парижі, був майстром декоративно-прикладного мистецтва, і вважається піонером сучасного олійного мистецтва в Китаї. Панг Сюньцзін також був ініціатором створення найпершого мистецького товариства сучасного мистецтва в Китаї “Суспільства Джу Лань”. Мати Панг Джуна – Цю Ді навчалася живопису в Токіо – тогочасному художньому центрі, в якому опановували принципи європейського мистецтва, і стала одним із відомих майстрів модерністичного олійного мистецтва в Китаї.

Вперше роботи Панг Джуна були представлені в провінції Гуанчжоу поряд із картинами його матері Панг Ді у 1947 році, коли хлопцю було лише одинадцять років. Через рік в такому ж форматі вони представили свої твори широкому загалу в Шанхайській галереї “Ілі”. В тринадцять років юний митець вступив до Ханчжоуської академії образотворчих мистецтв (1949). Через три роки Панг Джун був переведений до Пекінської центральної академії образотворчих мистецтв, яку через рік закінчив з відмінними результатами (1954). Відразу художника запрошують працювати в Пекінській академії живопису (1954 – 1980), в цей час він організовував і очолював впливову художню групу “Пекінська асоціація досліджень живопису олією”, що ставила на меті популяризацію олійного живопису в Китаї.

В 1980 році художник переїхав жити до Гонконгу, де продовжує виставкову і педагогічну діяльність. У 2001 році він очолює “Асоціацію дослідників живопису олійними фарбами” та ініціює пленерні подорожі художників до Шанхаю, Сучжоу та Чаншу для створення ескізів з натури. Згодом за підсумками пленерних поїздок митців проходить декілька виставок їх робіт в різних провінціях Китаю.

Картини художника, виконані олійними фарбами, унікальні та своєрідні. На полотнах Панг Джуна часто можна побачити пейзажні мотиви біля гірської річки Ліцзян, які своєю неповторністю й особливою ліричністю надихали китайських митців, ще з давніх часів. В своїх роботах художник найчастіше використовує сріблясту гаму. Сірий колір в живопису для нього це особлива гармонія, можливість варіативності тональних сполучень, за допомогою яких немов з порожнечі активуються важливі вузли пейзажного гірського ландшафту. Крім

того, в сірих відтінках він відчуває певну елегантність, вишуканість, немов теплоту домашньої домівки. Зв'язок між світлими та темними ланками картини художником обробляється вишукано та делікатно, поступово вплавляючи графічні елементи в гармонійні сполучення кольорів. Панг Джун вважає, що подібна творча концепція надає роботам певної глибини і змістовності та є своєрідною ланкою, що поєднує сучасний олійний живопис із традиційним китайським живописом тушшю.



Рис. 1. Панг Джун. Пейзаж Гуйліня.
2008. Полотно, олія. 130x162.
Приватна збірка



Рис. 2. Панг Цзюнь. Червоний
будинок. Полотно, олія. 2016. 73x91.
Приватна збірка



Рис. 3. Панг Джун. Пейзаж.
Полотно, олія. 2004. 60x72,5.
Приватна збірка



Рис. 4. Панг Джун. Рибальський човен
серед квітучих дерев. Полотно, олія.
2012. 66x72. Приватна збірка

Одним з улюблених прийомів майстра зображувати розгорнутий на глядача пейзаж через тоненькі, вишукано намальовані квітучі персикові дерева. Можна сказати, що реальні ландшафти екзотичних унікальних місць Китаю, втілюється не лише заради їх зображення, а стають немов візитівкою східної культури, передачею художньої концепції багатовікової китайської культури. Величаві гори, вигін річки, квітучі дерева, рибалки на незвичних за формою човнах,

надають полотнам особливий національний колорит. Таким чином, зображення певного мотиву стає символом філософського розуміння природи як живої істоти з її мінливим настроєм, найтоншими душевними проявами.

Важливим етапом творчості художника є робота на пленері. В етюдах і замальовках Панг Джун, перш за все, намагається “спіймати” певну атмосферу й емоції, втілення яких досягається спрощенням і стилізацією природних форм. Роботу на пленері художник розглядати як “творчий акт”, “живе спілкування з природою”, зануренням в мінливу швидкоплинну красу. Численні етюди і рисунки стають нескінченним джерелом творіння в майбутньому. Сотні відтінків гармонійних відтінків передають відчуття нескінченної гармонії світу. Колір в природі варіюється від світлого до темного, а градація тональних і колірних відношень збагачена безмежними комбінаціями. Займатися градацією та збагаченням сірих площин, на думку митця, – це найскладніша складова олійного живопису. Під час зіткнення барвистих кольорових шарів він відмовляється від точності натурних співвідношень, вважає за краще вільно впускати свої емоції, тому картина отримує музикальне і поетичне наповнення.

Багатовікові традиції китайської техніки чорно-білого живопису тушшю глибоко вкорінені в Китаї, і сучасні художники завжди паралельно з олійним живописом вивчають традиційні техніки, надзвичайно уважно ставляться до вдосконалення графічних навичок. Завдяки делікатному рисунку, ніжнім та тонким тональним переходам, зображення немов відкриває інше розуміння життя та природи.

Панг Джун знайшов власний метод в роботі над олійним пейзажем, що дозволив зберегти неповторну національну забарвленість. Шляхом довготривалих мандрівок, роботи з натури й роздумів, художник поступово відмовляється від насичених кольорів, надаючи перевагу обмеженій кольоровій гамі. Використовуючи сіро-сріблясті відтінки, митець майстерно передає всі нюанси миттєвого стану природних мотивів, що стали предметом переживань людської особистості на шляху над вдосконаленням своєї сутності.

Список використаних джерел

1. Майстер східного експресіонізму – Панг Джун [東洋表现主义的巨匠 - 龐均] / за ред. Цай Іфанга. Тайбей : Художня освіта, 2015. 500 с.
2. Лю Вей. Історія китайської олійної картини [中國油畫史 增訂本]. Пекін : Китайська молодіжна преса, 2016. 544 с.

**Research
Europe.org**