

№3 2021 (105)

Видається з жовтня 1999 року
Реєстраційне свідоцтво:
серія KB №23669-13509 PR
від 9 листопада 2018 року
ISSN 1562-529X
Передплатний індекс: 22863

ЗАСНОВНИКИ:

Харківський національний
університет радіоелектроніки

Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

Харківський регіональний інститут
державного управління Національної
академії державного управління
при Президентові України

Приватна фірма «Колегіум»

РЕДАКЦІЯ

Ю. Д. БОЙЧУК,
головний редактор
Л. О. БЕЛОВА,
заступник головного редактора
О. П. КОТУХ,
відповідальний редактор

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

Україна, 61166, Харків,
просп. Науки, 14. ХНУРЕ

тел.: +38 (093) 688-43-30,
+38 (057) 702-08-30

E-mail: newcollegium.journal@gmail.com

Затверджено вченою радою
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди,
протокол №11 від 22.11.2021

**Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
з педагогічних наук, категорія "Б"**

**Видається за сприяння
Ради ректорів вищих навчальних
закладів Харківської області
та Харківського університетського
консорціуму,
за підтримки Департаменту науки
і освіти Харківської обласної
державної адміністрації**

НОВИЙ КОЛЕГІУМ

НАУКОВИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РЕДАКЦІЙНА РАДА

- В. І. АСТАХОВА, доктор історичних наук, професор, Україна
В. С. БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН
України, член-кореспондент НАПН України, Україна
Л. О. БЕЛОВА, доктор соціологічних наук, професор, Україна
В. О. БОГОМОЛОВ, доктор технічних наук, професор, Україна
Ю. Д. БОЙЧУК, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України, Україна
Т. О. ДОВЖЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. А. КАПУСТНИК, доктор медичних наук, професор, Україна
О. Е. КОВАЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
Т. В. КРУТСЬКИХ, доктор фармацевтичних наук, професор, Україна
А. І. КУЗЬМІНСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, член-корес-
пондент НАПН України, дійсний член Міжнародної слов'янської акаде-
мії освіти імені Я. А. Коменського, Україна
С. Є. ЛУПАРЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
О. О. МАТВЕСВА, доктор педагогічних наук, доцент, Україна
С. В. ПАНЧЕНКО, доктор технічних наук, професор, Україна
Л. Є. ПЕРЕТЯГА, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. С. ПОНОМАРЕНКО, доктор економічних наук, професор, член-корес-
пондент НАПН України, Україна
Н. О. ПОНОМАРЬОВА, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. П. САДКОВИЙ, доктор наук з державного управління, професор,
Україна
В. В. СЕМЕНЕЦЬ, доктор технічних наук, професор, Україна
Є. І. СОКОЛ, доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАН
України, Україна
В. В. СОКУРЕНКО, доктор юридичних наук, професор, член-кореспон-
дент Національної академії правових наук України, Україна
Т. О. СТРЕЛКОВА, доктор технічних наук, професор, Україна
Д. Л. ЧЕРЕДНІК, кандидат технічних наук, доцент, Україна
МАРК БРАУН, професор, директор Національного інституту цифрового
навчання, Дублінський міський університет, Ірландія
ТЕРЕЗА ЯНИЦКА-ПАНЕК, професор PUSB, Державний університет
Стефан Баторій в Скерневице, Польща



ЗМІСТ

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО

Пономарьов О., Черемський М. Життя в ім'я істини, добра та краси. 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

Григорчук Т., Диба О. Альтернативна практика як джерело формування професійної компетентності майбутнього менеджера соціокультурної сфери. 11

Пазиніч С., Поморцева О. Деякі особливості навчання у вищій школі за умов пандемії. 19

Афанасьєва О., Лалазарова Н., Гончарова С. Особливості дистанційного викладання технічних дисциплін. 29

Вержанська О., Лагута Т. Труднощі дистанційного навчання. 33

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Левкін А., Левкіна Р., Ряснянська А. Рефлексія як основа професійних умінь студентів. 38

Дементьєва Т. Роль темпераменту у процесі навчання іншомовної комунікації. 44

Серєда Г. Еволюція методів навчання іноземної мови і перспективи іншомовної освіти (рос.). 47

Леонов В. Генетичний підхід до подання системи атомних елементів. 54

ЛІТОПИС

Мокроменко О. Складові змісту елементарної освіти на трьох етапах розвитку елементарної освіти у Великій Британії XIX ст. 59

Оконевская О. За кулисами уроков. 65

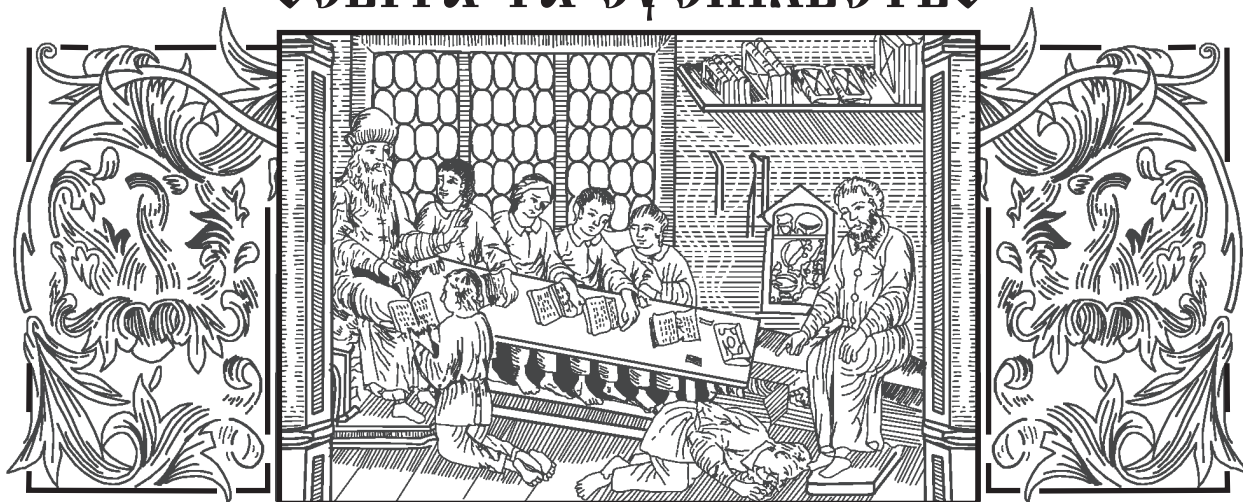
Анотації. 69

Мова видання — українська, російська, англійська.
Художник обкладинки *О. Дербілова*.
Виконавець комп'ютерної верстки *В. Тарасенко*.
При використанні матеріалів журналу посилання на «НК» обов'язкове.
Точка зору редакції може не співпадати з точкою зору авторів.
Підп. до друку 22.11.2021. Формат 84×108/8. Папір офсетний.
Друк на ризографі. Умов. друк. арк. 9,7. Облік-вид. арк. 9,2.
Тираж 300 прим. Зам. № 111. Ціна договірна.
Частина тиражу розповсюджується безкоштовно.

Адреса редакції: Україна, 61166, Харків, просп. Науки, 14, Харківський національний університет радіоелектроніки. Тел. (057) 702-08-30. E-mail: newcollegium.journal@gmail.com
Оригінал-макет підготовлено і тираж надруковано в ПФ «Колегіум», 61093, Харків, вул. Іллінська, 57/121, тел. (057) 703-53-74. Свідоцтво про держреєстрацію: серія КВ № 16592-5064ПР від 23.04.2010.

© «Колегіум», 2021.

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО



УДК 37.08.1 (091)

DOI:10.30837/nc.2021.3.03

Життя в ім'я істини, добра та краси

Олександр Пономарьов,
кандидат технічних наук, професор,

Максим Черемський
асистент,
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”

До 230-х роковин від дня народження Адольфа Дістервега

В 2020 році ми разом з німецькою та всією світовою педагогічною спільнотою відзначили ювілейну дату, а саме 230 років від дня народження визнаного класика педагогічної думки та освітньої практики, видатного німецького педагога-новатора, демократа та гуманіста Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега. Ім'я славетного просвітителя стоїть поряд з такими визначними іменами як Демокрит, Сократ, Платон, Марк Фабій Квінтіліан, Ян Амос Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоган-Генріх Песталоцці, Фрідріх Вільгельм Август Фребель та іншими прославленими іменами тих, хто осяював морок світлом знань, даруючи людям щастя пізнання себе та світу в цілому. Адольф Дістервег був тим, хто продовжив справу визначного



швейцарського педагога та письменника Йоганна-Генріха Песталоцці, який був меценатом та засновником притулків для бідних дітей і сиріт та шкіл для підготовки народних вчителів.

Адольф Дістервеґ народився 29 жовтня 1790 року в невеликому місті Зіген в сім'ї юриста. Отримав вищу освіту в Герборнському та Тюбінгенському університетах, де здобув науковий ступінь доктора філософії. Працював домашнім учителем, викладав у середніх школах Вормса, Франкфурта-на-Майні. Починаючи з 1819 року, протягом 28 років був директором учительських семінарій у Мерсі та Берліні, одночасно викладаючи педагогіку, математику та німецьку мову.

Вудучи послідовником ідей Песталоцці Дістервеґ сміливо зробив подальший рішучий крок на шляху розробки і впровадження теорії розвиваючого навчання. Фактично ще й сьогодні є шкільні вчителі та викладачі вищої школи, які відокремлюють навчання від виховання, особистісний розвиток учня чи студента від його соціалізації. Тож був потрібен блискучий педагогічний талант Адольфа Дістервеґа, щоб зрозуміти, що всі ці завдання є функціями або складниками цілісного освітнього процесу. Як і Песталоцці, Дістервеґ був глибоко впевнений у тому, що людська природа чітко проявляє себе у задатках. Але, на відміну від свого видатного попередника, він писав, що ці «задатки дають лише можливість до розвитку та освіти». Завдання ж виховання він вбачав у пробудженні цих задатків та у їх спрямуванні на самодіяльний розвиток.

На глибоке переконання вченого-педагога, раціонально сплановане й організоване виховання має ґрунтуватися на таких трьох фундаментальних принципах. По-перше, це природовідповідність, тобто обов'язкове урахування як вікових, так і індивідуальних особливостей кожної дитини, характеристик її фізичного, інтелектуального і психічного розвитку. По-друге, це принцип культуровідповідності, який передбачає обов'язкове ураху-

вання особливостей середовища, в якому живе дитина, національних культурно-історичних традицій, духовної ситуації. По-третє, це принцип самодіяльності, сенс якого полягає у прагненні виявлення характерних індивідуальних здібностей і схильностей дитини та всебічного розвитку її творчості, фантазії, креативних здібностей і життєвої активності.

Вчений добре розумів, що реалізація цих принципів в освітній практиці вимагає відповідної підготовки вчителів. Тому з 1827 року й до кінця життя Дістервеґ видавав журнал «Рейнські листки для виховання та навчання», в якому опублікував понад 400 статей, а з 1851 року ще й організував видання спеціалізованого журналу «Педагогічний щорічник». У своїх публікаціях вчений особливу увагу приділяв проблемам народної школи. Він написав понад 20 підручників для учнів, кілька посібників для вчителів. Серед них найбільш відомим став підготовлений ним спеціальний посібник «Керівництво для освіти німецьких учителів», який вийшов друком 1835 року і знайшов істотне поширення в освітньому середовищі та визнання педагогічної громадськості. В ньому, спираючись на наведені фундаментальні принципи, Дістервеґ сформулював цілісну систему дидактичних положень.

У цьому Керівництві він наводить цілу множину узагальнених та систематизованих практичних порад і рекомендацій, надзвичайно важливих і корисних для вчителя. Вони стосуються організації самоосвіти вчителя та його самовдосконалення як у сфері, до якої відносяться його навчальні дисципліни, так і у сфері власне педагогіки, дидактики і методики викладання. Дістервеґ був впевнений, що вчитель відіграє визначальну роль в навчанні, вихованні та розвитку дітей. Тому він палко популяризував професію вчителя та його професійну педагогічну діяльність.

Адольф Дістервеґ як і його духовний учитель Йоганн-Генріх Песталоцці багато уваги приділяв бідним дітям і сиротам, створюючи для них притулки та школи.

Зокрема, таким є притулок в місті Панкау, названого на честь Песталоцці. Водночас Дістервег організовує товариства для допомоги вдовам та сиротам учителів.

На жаль, в 1847 році на піку своєї реформаторської діяльності, внаслідок різних суперечностей та несправедливих обвинувачень, що сипалися на педагога з усіх боків, Дістервег звільняється з посади директора Берлінської семінарії та йде у відставку, присвятивши себе повністю літературній діяльності. З 1851 року Дістервег починає видавати «Педагогічний щорічник», який припинив своє існування зі смертю його автора, в 1866 році.

За свої мудрі поради для вчителів Дістервега називали «вчителем німецьких учителів». Він прагнув об'єднати німецьке вчительство й був обраний головою Всезагальної вчительської спілки, а в 1858 році в Берліні Дістервега обирають в Палату депутатів, де він всіма силами обстоює інтереси вчителів і учнів, захищаючи їхні права та свободи.

Основою навчання Адольф Дістервег вважав принцип природовідповідності. На думку педагога навчання та виховання особистості має відбуватися відповідно до законів природного розвитку індивідууму. «Не лише розвиток пізнавальної діяльності, але також головним чином розвиток емоційної та вольової сфери, свіжість та жвавість відчуттів, сила духу, непохитність рішень, одним словом — все формування характеру, значною мірою залежить від фізичних властивостей індивідууму» [1, с. 350].

Дістервег з великою пошаною ставився до внутрішнього світу дитини, її особливостей та можливостей, здійснюючи навчання згідно із законами дитячої природи. А ті способи навчання, котрі суперечили природному розвитку дитини, педагог вважав «неприродними та непридатними» [2, с. 354].

Педагога можна сміливо назвати предтечею «науки про дитину». Дістервег закликав своїх колег рахуватися з особливостями дитячого розвитку, зауважуючи, що «в цьому відношенні слід рахуватися з

відмінностями дитячої природи та сприяти її своєрідному розвитку» [2, с. 388].

Для цього вчитель, на думку Дістервега, має вивчати вікові особливості учня, керуючись природними ступенями розвитку дитини. «Один і той самий предмет інакше викладається хлопчику, ніж юнаку, інакше чотирнадцятирічному, ніж десятирічному хлопцю» [2, с. 362].

Педагог виділяв три основних ступеня розвитку дитини, а саме: ступінь відчуттів, ступінь фантазії, ступінь вільного самовизначення та самодіяльності.

Ступінь відчуттів характеризується безпосередніми зовнішніми збудженнями, що впливають на духовне життя дитини. В цей час вона збагачується різними відчуттями, що допомагають їй пізнати світ. І чим більш розмаїтою є палітра відчуттів в дитини, тим багатомірнішим є і її знайомство з навколишнім світом.

Ступінь фантазії характеризується переважанням уявної сфери. В цей період дитина багато фантазує, створюючи в своїй уяві власний світ мрій та фантазій. «Звідси любов до оповідань, казок, робінзонад та страх перед привидами (в усіх дітей з живою уявою, відсутність якої не повинно радувати вихователя!)» [1, с. 353].

Звісно світ фантазії дитини часто входить в протиріччя з реальними знаннями, проте саме фантазія розсуває рамки наших уявлень про світ та відкриває нові обрії для творчої думки. Водночас, на основі фантазії формуються кращі риси людини, зокрема героїзм та ліризм. «Кожний сильний народ переживає такий час героїства та поезії. В Греції то були часи героїв, в Німеччині — краща частина середньовіччя. Це — перехід від чуттєвої залежності до вільного самовизначення» [1, с. 352].

Третій ступінь — ступінь вільного самовизначення та довільно спрямованої самодіяльності, що характеризується потягом дитини до самостійних досліджень і шукань. На цьому ступені відбувається формування розумової сфери, яка в свою чергу спирається на чуттєві сприйняття

та фантазію дитини, сприяючи формуванню власних ідеалів та цінностей в ім'я служіння «істинному, доброму та святому» [1, с. 354].

Тому вищим завданням освіти Дістервеґ вважав розвиток самодіяльності, а головне завдання педагога вбачав у стимулюванні учня до вироблення власного «Я» [3, с. 72; 173].

Самодіяльність, на думку педагога, слід збуджувати шляхом створення умов для самостійного, незалежного життя учня в школі. «Чим більш незалежне та самостійне життя створює вчитель в школі — тим досконалішим та повнішим буде шкільний побут... Тому необхідно покласти на учнів, наскільки це є можливим, все внутрішнє управління школою, і таким чином влаштувати діяльність, щоб учителю лише у виняткових випадках доводилося втручатися в справи учнів» [4, с. 111-112].

Прагнучи виховати активну самодіяльну особистість, Дістервеґ критикував сучасну йому книжну школу, котра привчала учня до пасивності, змушуючи його вчити незрозумілі йому абстрактні поняття та істини. На думку педагога, до юнацького віку ніяке абстрактне викладання в точному значенні цього слова не годиться для учня. Тому не слід мучити дитину різними граматичними визначеннями, «даючи, наприклад, визначення іменника, дієслова, підмету, додатку і т. д.» [2, с. 362].

Критикуючи абстрактне навчання в школі Дістервеґ радив педагогам йти в своїх поясненнях учням від окремого до загального, від конкретного до абстрактного, а не навпаки. Цей принцип дає змогу учню по-справжньому пізнати предмет, його природу. Застосування цього принципу, за словами педагога, дає можливість «вигнати беззмистовне навчання, порожню, нікчемну, шкідливу, послаблюючу розум гру у визначення абстрактних понять, котра призводить до безглузлого повторення незрозумілих слів і тому поневолює розум та перешкоджає його нормальному розвитку» [2, с. 366].

Тому Дістервеґ вважав, що навчання має здійснюватися в елементарний спосіб, тобто спираючись на чуттєвий досвід учня. Адже, за словами педагога, «кожне правдиве знання виходить з чуттєвого пізнання» [1, с. 353].

Завдяки чуттєвому сприйняттю, дитина починає самостійно мислити. Дитина, озброєна чуттєвим досвідом має уявлення про все те, що оточує її. Якщо вона живе в селі, вона знає як пахне та чи інша квітка, який на смак той чи інший фрукт, або як співають пташки. Міська дитина, котра відірвана від світу природи, може про все це не знати. Проте вона знає про театри, музеї, цирки, атракціони, тобто про все те, про що, в свою чергу, сільська дитина не має уявлення, або якщо і має, то досить приблизне. Це, у свою чергу, відображається і на її мисленні. Тому чуттєве сприйняття, на думку педагога, є єдиною, правдивою, міцною і вірною основою мислення дитини. «Саме по собі воно (мислення) є беззмистовним та порожнім. Чуттєве сприйняття та набуте за його допомоги знання володіє самостійним значенням та цінністю. Цього не можна сказати про абстрактне мислення, про мислення за допомогою понять» [1, с. 354].

Тому чистого мислення без чуттєвих сприйнять зовнішнього та внутрішнього світу, за словами педагога, взагалі не існує. В протилежному разі воно б було беззмистовним та порожнім. І навпаки, «мислення, що спирається на чуттєвий або безпосередній досвід, ні в якому разі не може бути беззмистовним» [1, с. 354].

Те ж саме стосується і сприйняття мистецтва, яке складається не лише з загальної ідеї, але й з частковостей, що спираються на наші особисті чуттєві сприйняття. За словами видатного німецького поета та філософа Йоганна-Вольфганга Ґете, — «загальна ідея доводить переважно те, що даного поета ми оцінюємо лише на основі чужих думок; якщо ж ми з'ясували собі кожну частковість його поезії, то це, без сумніву, свідчить про те, що ми самі глибоко відчували і цілком з'ясували творіння цього поета» [1, с. 354-355].

Тому, на думку педагога, вкрай шкідливо та небезпечно відстороняти учня від чуттєвого сприйняття дійсності, вводячи його надто рано в сферу абстрактного мислення. «В цьому випадку людині пропонують замість страви природовідповідної, багатой, поживної та такої, що підтримує бадьорість духу страву штучну, нестравну, важку» [1, с. 355].

Натомість в школах, як правило, поширений, так званий, науковий спосіб навчання, котрий полягає в тому, що учню пропонуються загальні положення, зокрема, різні аксіоми, визначення, схеми та принципи, які він змушений заучувати, не розуміючи їхнього значення. Вчитель, який дотримується наукового методу, на думку Дістервега «викладає, повідомляє, пояснює, вчить догматично. Якщо іноді і піднімається якесь питання, то відповіді на нього не надається значення; з нього не дістаєш ніякої користі, і справа продовжується в заздалегідь визначеному напрямку. Питання задаються лише для видимості. Учень завжди приречений на пасивне сприйняття, на отримання готового, на заучування, списування» [2, с. 373].

Елементарний же спосіб навчання починає не з кінця, як це робить науковий спосіб, що спирається на догматичне викладення загальних положень науки, де все відбувається в заздалегідь обдуманому напрямку, а спочатку, виходячи з наявного рівня розвитку учня. Тобто знання не підносяться учню, так би мовити «на тарілочки», а він має самостійно, спираючись на власний чуттєвий досвід, крок-по-кроку підніматися до вершини, долаючи перешкоди та знаходячи нові шляхи та напрямки до наміченої цілі. Завдання ж педагога полягає в тому, щоб запропонувати учню допомогу, коли він цього потребуватиме. За словами Дістервега «поганий учитель підносить істину, гарний вчить її знаходити» [2, с. 374].

Елементарний спосіб навчання, за словами педагога, має бути представлений не лише в початкових школах, але й у гімназіях та академіях. Він привчає учня

та студента не до механічного заучування тексту, а до самостійного пошуку істини. «Цей метод доречний скрізь, де знання має бути набутиим, тобто для всіх тих, хто вчиться. Тому, якщо професор університету не бажає або не може застосовувати запитального навчання, то він має найменні викладати науку в розвивальний спосіб, тобто елементарно, представляючи слухачам живий процес мислення. Лише таким чином студенти привчаються мислити» [2, с. 373].

Водночас, завдяки елементарному способу навчання, учень розвивається всебічно та багатогранно. «Ми називаємо це навчання елементарним, тому що воно охоплює та розвиває всі задатки учня в самій їхній основі» [2, с. 372].

Натомість тисячі вчителів і досі обмежуються сухим викладенням понять, наслідуючи мертвий абстрактний метод старої школи. «Коли б вони захотіли зрозуміти, як формуються уявлення в голові дитини, то можна було б сподіватися, що вони зміняться» [2, с. 367].

Відповідно елементарний спосіб навчання потребує наочного представлення предмету чи явища, що вивчаються. Дістервег цитує слова визначного німецького філософа та педагога Іммануїла Канта про те, що «поняття без наочності є порожніми» [2, цит. за с. 367].

Те ж саме стосується і засвоєння різних правил. Для того, щоб вони не були порожнім звуком, їх слід будувати на реальних прикладах та фактах, які і дають справжні уявлення про навколишній світ. На жаль, педагоги здебільшого будують навчання на правилах, котрі попередньо не підкріплюють прикладом чи фактом, внаслідок чого справжнього розуміння правила не відбувається. «Правила — це абстракція з прикладів, принципів: роздуми над фактами. Без прикладів незрозумілими є правила, без фактів принципи» [2, с. 367].

Дістервег був проти того, щоб переобтяжувати учня знаннями, які він ще не готовий сприймати. «Як часто ще доводиться доводити, що учні багато вчать пе-

редчасно. В цьому випадку вони не лише не можуть скористатися цим матеріалом, але він навіть заважає засвоєнню необхідного, успішному просуванню вперед, через те, що відбиває всяке бажання та інтерес до навчання, і, окрім того, обтяжує пам'ять, де, не отримуючи застосування, пліснявіє та гние» [2, с. 363].

Тому, на думку педагога, учня слід вчити того, що на даний момент для нього є головним, а не годувати його обіцянками, що ті чи інші знання знадобляться йому в майбутньому. Для дитини важливо лише те, що вона може використати негайно, відповідно до свого запиту. Натомість учнів змушують зачувати слово в слово незрозумілі їм тексти та формули, котрі «нічого не говорять ні їхньому розуму, ні серцю, тому, що у першого ще немає сил, а у другого ще не прокинулося потреба в цьому» [2, с. 364].

Тож, вчитель, на думку Дістервега, має виходити з наступних положень:

- 1) кожне незрозуміле положення, котре зачується, є шкідливим;
- 2) кожна незмінна догма, що не залучається в потік освіти, яка розвивається, пригнічує наш дух;
- 3) змушувати учня повторювати незбагненні або незрозумілі положення є безвідповідальним.

Ці положення мають спонукати педагога «міцно триматися любові до зрозумілого та простого» [2, с. 383].

Важливою умовою успішного навчання Дістервег вважав вміння педагога робити навчально-пізнавальну діяльність учня цікавою та захоплюючою. На думку Дістервега «мистецтво навчання полягає не в умінні повідомити, але в умінні збуджувати, будити, оживляти. А як же можна збуджувати без збудження, пробуджувати дрімаюче без самодіяльності, оживляти без життя? Лише життя породжує життя» [3, с. 196].

Педагог має прагнути робити навчання цікавим та захоплюючим, тому що «цікаве збуджує не буденний, але вищий, вільний або чистий інтерес, котрий є знайомий лише освіченій людині і сам

у свою чергу сприяє освіті. Для вчителя ж здатність робити навчання цікавим має ще й особливий інтерес, адже учень набуває завдяки цьому вільний потяг до істини, до добра та краси і залюбки займається цими високими предметами» [2, с. 407].

Дістервег дає поради вчителям, як робити навчання цікавим, а саме: «1) за допомогою різноманітності, 2) жвавості вчителя, 3) всієї його особистості взагалі» [2, с. 407].

Навчання, на думку Дістервега, має викликати в учня стан радісного піднесення, а не сум та страждання. Тому педагог закликав своїх колег бути веселими та життєрадісними. «Більше всього прошу вас, щоб ви в моєму домі були найбільш веселою людиною; веселість полегшує дітям будь-яке навчання» [4, с. 111].

Отже, за словами Адольфа Дістервега, сучасна школа, що страждає на переоцінку знань, має більше уваги приділяти вільному, індивідуальному розвитку учня, добиваючись «природовідповідної гармонійної освіти свого вихованця, а саме: розвитку (розкриття) його внутрішніх сил шляхом збудження, а не накопичення (нагромадження) навчального матеріалу, органічної, а не механічної, багатобічної, а не однобічної освіти». Лише таким чином педагог «досягає не лише індивідуальної, але й суспільної, не лише загальнолюдської, але також і національної, одним словом, істинної освіти!» [2, с. 389].

Багато уваги педагог приділяв «культурі почуття та серця» дитини, тобто естетичному її розвитку, виховуючи в ній потяг до «шляхетного, прекрасного та величного». Дістервег вважав, що «нездатність радіти чужою радістю та сумувати чужим горем, нечутливість до різних проявів і вимог гуманності передбачає низький рівень культури особистості» [1, с. 357]. Тому педагог виховував в дітях кращі риси характеру, такі як доброта, щирість, мужність, відвага, самостійність та багато інших рис, які роблять людину людиною.

Адольф Дістервеґ все своє життя борювався за утвердження нової німецької школи, котра б мала увібрати все найкраще з того, що створило людство впродовж віків, зокрема, кращі традиції античної, середньовічної та народної педагогіки. Так в античній школі педагогу був близьким ідеал «калокагатії», що передбачав виховання людини на засадах краси і добра. Головним принципом навчання в греків та римлян був не примус, а добра воля учня, який з радістю навчався і музиці, і спорту, і математиці, і граматиці. Тож і не дивно, що з таких учнів виростали визначні філософи, митці та державні діячі, з яких ми беремо приклад і по-сьогодні.

В середньовічній педагогіці Дістервеґ знаходив ідеал в християнських цінностях, основними з яких були «віра», «надія» та «любов». Християнське виховання шанувало особистість, вважаючи її «найблагороднішим у всій розумній природі» [5, с. 408].

Епоха Середньовіччя виховувала лицарів без страху і докору, що здійснювали подвиги в ім'я чарівних дам та захищали рідну землю від завойовників.

З великою любов'ю Дістервеґ ставився до народної творчості, черпаючи в казках, піснях, легендах та прислів'ях мудрість і натхнення. Тому педагог був великим сподвижником народної школи, всіляко сприяючи її розвитку та процвітанню.

Ш педагогічна діяльність Адольфа Дістервеґа дає нам приклад справжньої любові до дітей та їхнього світу почуттів, думок і фантазій, на основі яких педагог здійснював навчання. Таке навчання Дістервеґ називав елементарним, бо воно відштовхувалося не від абстрактного, а від конкретного, чуттєвого досвіду дитини. Завдяки елементарному способу навчання розвиток дитини відбувався гармонійно та органічно, тобто у відповідності з її природою. Вважаючи свободу природною потребою дитини, педагог закликав учителів давати «більше простору для сили, що вільно розвивається» [3, с. 175].

Ідея педагога стосовно самодіяльності учня є дуже затребуваною, особливо сьогодні, в час пандемії, так званого «коронавірусу», коли всі школи змушені йти на карантин та проводити заняття в дистанційному режимі. З одного боку це створює великі проблеми як для вчителів так і для учнів. З іншого боку — це є прекрасна можливість для учня чи студента виявити власні думки, почуття, фантазію та волю. Педагог же у свою чергу має пропонувати для своїх підопічних такі завдання, які б сприяли самостійності думки та креативному розвитку особистості. Що стосується уроків та лекцій то вони повинні викладатися в елементарний спосіб, спираючись на чуттєвий досвід особистості.

Ідеї визначного педагога є вкрай актуальними сьогодні, в умовах надзвичайно мінливого світу, втрати духовних орієнтирів та панування технократичного типу мислення. Прикладом спадковості педагогічних принципів можна вважати ідеї Василя Олександровича Сухомлинського та його практичну освітню діяльність, в процесі якої педагог організовував для учнів екскурсії на природу й навіть проводив там заняття. В своїй «Школі радості» Сухомлинський відштовхувався від індивідуальності дитини, її особливостей та можливостей і на їхній основі вибудовував навчання. Заняття ж просто неба давали можливість кожній без виключення дитині пізнавати світ та відображати його красу та велич в творчості.

Ще одним прикладом стало поширення так званих «зелених шкіл», які орієнтовані на екологічне виховання й істотно змінюють саме уявлення про освіту. Тут вчать не просто любити природу, а приділяють особливу увагу екології. У спорудженні цих шкіл та предметах їх інтер'єру використовуються екоматеріали, і навіть звичайний папір вимагають витратити економно. Так, у долині ріки Аюнг на Балі є досить екзотична школа без стін, а дах тримається на бамбукових жердинах. Це допомагає дітям відчувати свою єдність з природою. Шкільні дошки тут виготовлені з переробленого автоскла,

а сонячні панелі, встановлені на даху, виробляють електрику для власних потреб. Навіть шкільний автобус як паливо використовує відпрацьовану олію, а не бензин, зменшуючи на 80 % забруднення довкілля. Цікаво, що в класи вільно заходять мавпи, ящірки й інші представники місцевої фауни.

Ще одним прикладом може слугувати школа в Шотландії, опалення в якій здійснюється за рахунок тепла, що виділяють учні й викладачі, комп'ютерна та оргтехніка. У всіх приміщеннях є датчики, які у разі потреби вмикають і вимикають світло. Дощова вода збирається у спеціальні баки й використовується для технічних потреб. Подібні школи функціонують у Копенгагені, в Об'єднаних арабських еміратах, у Тривандрумі (Індія) тощо.

Тож, як зауважував Адольф Дістервег «що суперечить природі є непридатним, хоч би й було вельми культуровідпо-

відним. Чим більше культуровідповідне узгоджується з природовідповідним, тим благородніше, краще та простіше складається життя» [3, с. 191].

Література

1. *Идеи эстетического воспитания*. Антология в 2-х т., т. 2. Москва : Искусство, 1973. С. 346-358.
2. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики* / А.И. Пискунов. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1981. 528 с.
3. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. Москва : Гос. уч. пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1956. 374 с.
4. *Дистервег А.* Начатки детского школьного учения. Спб., 1861.
5. *Роменець В. А.* Історія психології Стародавнього світу і Середніх віків. К. : Вища шк., 1983. 416 с.

05.02.2021

Відомості про авторів:

Пономарьов Олександр Семенович — кандидат технічних наук, професор; кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка Івана Зязюна; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»; Харків, Україна; email: alex37.10@mail.ru; ORCID: 0000-0003-4698-2620; Scopus 1657.

Черемський Максим Петрович — асистент; кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка Івана Зязюна; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»; Харків, Україна; email: maxcheremsky@gmail.com; ORCID: 0000-0003-4130-7618.



УДК 371.134: 3.16.2.00176

DOI:10.30837/nc.2021.3.11

Альтернативна практика як джерело формування професійної компетентності майбутнього менеджера соціокультурної сфери

Тарас Григорчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Олена Дуба,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний університет культури і мистецтв

Тенденції розвитку процесів глобалізації останніх десятиліть чітко демонстрували людству основні напрями еволюції світового господарства; вказували на правильність чи невірність добору моделей суспільного розвитку окремих країн; підтримували, чи піддавали сумніву ухвалені рішення щодо розвитку культури та соціальної сфери окремих народів. Однак раптове виникнення та поширення світом пандемії створило виклик для негайного перегляду усталених раніше підходів. Прийоми та методи, що використовувались колись, стали менш або й цілком непридатними для своєї реалізації в наявних умовах,

оскільки майже цілі галузі опинилися поза зоною уваги та залишилися в ситуації певної хаотичності розвитку.

Однією з таких галузей на сьогодні, з-поміж багатьох інших, є соціокультурна сфера та інституції, що забезпечують розвиток її кадрового потенціалу. Проте, як відомо, будь-які виявлені в процесі життєдіяльності проблеми нерідко перетворюються в підвалини формування чогось нового, більш прогресивного, здатного створити новітні надбудови розвитку організацій, галузей, суспільства в цілому. Саме такою проблемою, на нашу думку, є організація за наявних умов практичної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери.

Вивченню особливостей практичної підготовки присвячено чимало робіт вітчизняних та закордонних дослідників. Зокрема, Т. В. Шевчук, О. П. Сідельник у своїх працях визначили особливості практичної підготовки студентів економічних спеціальностей. Ними також справедливо констатовано, що практична підготовка є базовою ціннісною орієнтацією майбутніх фахівців і вагомим засобом формування їхніх професійних компетенцій [1]. Схожий напрям досліджень ми знаходимо у Г. П. Шуки, хоча й вивчається тут практична підготовка фахівців туристичної індустрії. Разом із тим, авторка акцентує увагу на ефективності практичної підготовки і чітко вказує на критерії оцінки цієї ефективності [2], що є, на нашу думку, засобом діагностики фахового рівня ще в стінах навчального закладу.

М. І. Дзіковська у своїх дослідженнях аналізує особливості організації практичної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Авторка, на основі аналізу навчального плану, пропонує ґрунтовну характеристику різних видів практичної підготовки, визначає необхідність її реалізації на засадах наступності та ролі самого навчального закладу в процесі формування фахівця [3]. Дуже близькими за характером є дослідження В. Ф. Чебукіної, хоча й стосуються підготовки фахівців технічних спеціальностей [4]. Особливо цінними тут є думки щодо забезпечення постійного зв'язку між навчальним закладом та базами практики, що даватиме змогу здійснювати перманентний моніторинг змін у вимогах до компетентності фахівців.

Психологічним аспектам практичної підготовки майбутніх фахівців присвячені дослідження Ю. В. Дроздової. Авторкою розглянуто періодизацію домінуючих мотивів студентів на певному етапі навчання та їх вплив на формування професійного самовизначення майбутніх фахівців [5, 6]. Не останнє місце серед цих мотивів посідає зміст практичної підготовки, який спри-

яє усвідомленню переваг та можливих недоліків майбутньої професії.



днак світова педагогічна практика надсилає нам і певні застереження, пов'язані з досліджуванним нами предметом. Так, наприклад, М. Еппл з університету Вісконсін-Медісон висуває думку про те, що постійні ринково зорієнтовані реформи освіти можуть містити в собі приховані небезпеки, оскільки не завжди можуть забезпечити її якість. При цьому сам аналіз якісних показників часто проводиться нечесно [7]. Ми дотримуємося думки, що практична підготовка сучасного студента також у багато чому споріднена з ринковою орієнтацією навчального закладу, який має на меті представити ринкові запитаного фахівця. Апостеріорі думку М. Еппла підтвердили Д. Біч та К. Беглі [8], провівши аналіз навчальної та практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у навчальних закладах Англії та Швеції впродовж 2003 — 2013 років. Серед їхніх висновків був і такий, що напряду закликає повернутися до класичної парадигми підготовки фахівців.

Пошуку новітніх підходів до практичної підготовки майбутніх менеджерів присвячені роботи Ю. Васильєва, В. Кричевського, М. Поташника, В. Маслова. Наукові дослідження, присвячені проблемі підготовленості менеджера соціокультурної сфери до управлінської діяльності, представлені в роботах Т. Бурлаєнко, Л. Даниленко, В. Кірсанова, В. Олійника. Такі вчені, як Н. Бібік, І. Зязюн, А. Маркова, М. Степко, Л. Хоружа працювали над питаннями формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

Однак, не зважаючи на значний доробок вчених, ми майже не побачили ідей застосування альтернативних підходів у практичній підготовці студентів, спроможних формувати професійні компетентності під час здобуття освіти у навчальному закладі. Особливої ваги вони набувають за умов пандемії чи можливих інших загроз, що безпосередньо вже виникли. Виявлений нами стан вивчення предмету

нашого дослідження вказує на наявність суперечностей між реальною пропозицією наявних форм і методів організації практичної підготовки майбутніх фахівців-управлінців суб'єктів соціокультурної сфери та форм забезпечення професійної компетентності в умовах глобальної пандемії, що дає нам змогу сформулювати мету та завдання нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є виявлення сутності, структури та завдань альтернативної практики як виду практичної підготовки фахівця соціокультурної сфери, спроможного забезпечити належне формування його професійних компетентностей. Серед основних завдань дослідження: визначення сутності альтернативної практики як виду практичної підготовки студентів; виявлення особливостей організації та проведення альтернативної практики; формування пропозицій щодо забезпечення якісної роботи учасників робочого процесу альтернативної практики.

Аналіз праць з проблеми формування компетентності шляхом активного застосування практичної підготовки дає нам змогу розглядати професійну підготовку менеджерів соціокультурної діяльності як певний набір якостей особистості, її установки, професійні, психологічні та інші знання й уміння, що опираються на наявний досвід як власний, так і представлений у вигляді даних у різноманітних джерелах інформації. Однак, за наявних умов сьогодення, одержати в належній мірі вказані знання стає нелегко, оскільки пандемія значно скорочує кількість комунікацій в системі «людина — людина» через зумовлені карантинними обмеженнями закриття установ, організацій, підприємств, що особливо помітно в соціокультурній сфері. Дані обставини призводять до звуження кола інформаційних джерел, спрямованих на формування знань, практичних навичок студента, а як наслідок — його професійних компетентностей. Саме тому, на нашу думку, на допомогу тут може прийти альтернативна практика студентів.

З метою демонстрування нашого бачення сутності досліджуваного нами предмету та запобігання різночитань ми пропонуємо визначити *альтернативну практику студентів як вид практичної підготовки, за якого студент у встановлені терміни проходить її в споріднених (профільних або непрофільних) організаціях, за місцем безпосереднього проживання чи на кафедрі, в очній і/або дистанційній формі, за задалегідь затвердженими програмами та відповідно до висунутих завдань під керівництвом викладачів кафедри*. За умов дуальної освіти та проходження студентом практики саме на кафедрі керувати альтернативною практикою можуть двоє кафедральних викладачів — один, що викладає, наприклад, теоретичні курси дисциплін, він же є керівником практики від навчального закладу; другий — практичні дисципліни, який посідатиме роль керівника з місця практики.

Особливості організації та проведення альтернативного виду практики насамперед передбачають розроблення відповідної програми, яка враховує умови її проходження та включає використання дистанційної роботи. При цьому кожна кафедра розробляє власний «Робочий план» проведення альтернативної практики. Впродовж першого робочого тижня формуються «Індивідуальні графіки» проходження практики для кожного студента. «Індивідуальний графік» роботи студента, як правило, являє собою план, що включає в себе розподілені робочі години відповідно до обсягу відведеного навчальною програмою курсу часу (таблиця).

В Індивідуальному графіку роботи студента під час проходження практики розписується робота студента як при кафедрі, так і рівень виконання індивідуального завдання.

З метою забезпечення якісної роботи учасників робочого процесу альтернативної практики фахівці кафедри організують навчальні курси, лекції, майстер-класи тощо, де можуть розглядатися наведені нижче теми.

Приблизна структура обсягу годин, передбачених навчальною програмою курсу

Курс	Вид практики	Загальна кількість годин	Кількість годин роботи студента на виробництві	Кількість годин самостійної роботи студента
1	Ознайомча	270	180	90
2	Навчальна	540	360	180
3	Виробнича	630	420	210
4	Переддипломна	720	480	240
1 ОС Магістр	Стажування за фахом	450	300	150
2 ОС Магістр	Науково-педагогічна (асистентська)	180	120	60

1. Організація навчальної діяльності в дистанційному режимі. Тут доцільно розглянути такі питання: навчальні платформи та робота в їхньому середовищі; ключові процедури практичної підготовки в умовах дистанційного навчання; ефективні способи організації діяльності; форми щотижневої звітності учасників робочого процесу.

2. Організація комунікацій в умовах віддаленого доступу, де розглядають: процедури комунікацій, що сприяють виконанню завдань; способи організації комунікацій та їх канали; критерії ефективності комунікацій (оперативність, точність, лаконічність, зрозумілість тощо) та їх оцінка.

3. Організаційно-психологічні передумови перенесення робочого місця, де розглядається: самоорганізація, планування режиму роботи, забезпечення щоденної продуктивності. Тут також доцільно обговорити: основні психологічні проблеми, які можуть виникнути в процесі дистанційної роботи; висунути рекомендації щодо подолання психологічних проблем або зменшення їхнього негативного впливу.

4. Соціальні комунікації, де вивчаються: психологічні передумови ефективної взаємодії працівників в умовах дистанційної роботи; соціальне лідерство та командна робота в умовах віддаленого режиму.

5. Профілактика негативних впливів дистанційної роботи. Тут варто приділити увагу таким питанням: емоційний контроль; психологічні механізми негативного впливу інформації на життєдіяльність людини; особливості сприйняття інфор-

мації, пов'язаної з різними видами небезпеки; рекомендації щодо інформаційної гігієни.

6. Поради для підтримки ментального (інколи й фізичного) здоров'я під час дистанційної роботи, зокрема: перебудови щоденного робочого процесу, зумовлені переходом у дистанційний режим роботи, та ментальне здоров'я; поради для підтримки ментального здоров'я під час дистанційної роботи.

7. Лекції, майстер-класи професійного спрямування, що передбачають конкретні поради щодо виконання фахових завдань.

Для супроводу й контролю роботи студентів під час практики розробляється додаток до щоденника практики «Електронний щоденник» який розміщується на платформі дистанційного навчання за таким зразком (рисунок).

Хоч форма електронного щоденника, представлена на рисунку, є лише рекомендованою і не має на меті руйнувати творчий потенціал науково-педагогічних працівників, однак, на нашу думку, вона добре підходить для проведення різних видів практики — як альтернативної, так і традиційної. Разом із тим, дана форма легко реалізовується в мережах і стає доступною з різних засобів комунікації (телефону, комп'ютера тощо), що забезпечує комфортність комунікацій і свободу пересування під час практичної підготовки.

Зважаючи на особливості проведення різних видів практики та шляхів забезпечення формування професійних компетентностей, маємо вказати, що практика першого року навчання, або *ознайомча*

Студента(ки) _____ курсу _____					ФОТО студента
Групи _____					
Номер телефону _____					
Електронна адреса _____					
Посилання на сторінки в соціальних мережах _____					
Керівник практики від кафедри (ПІБ, н/т, електронна адреса) _____					
№ з/п	Місце роботи, проведення заходу	Вид роботи	Завдання	Опис виконання	Примітки

практика — беручи до уваги умови дистанційної форми педагогічної взаємодії, коли більшість студентів, під час проходження практики перебувають за місцем проживання, проходження практики організовується за змішаним типом: очно і/або дистанційно.

Керівником практики від кафедри організовуються групи з декількох осіб, які проживають за місцем знаходження навчального закладу. Практиканти відвідують запропоновані програмою практики організації, заходи (згідно із затвердженим графіком проходження практики). Ознайомлення, як правило, відбувається у формі екскурсій, зустрічей із представниками професійної сфери, проведенням майстер-класів тощо. Паралельно, за згодою керівництва, може здійснюватися запис відео, фотографування, а також он-лайн трансляція події — для всього курсу.

Перебуваючи за місцем проживання, студент отримує завдання вивчати об'єкт реалізації практичних навичок у своєму регіоні. Знаходити і описувати, в щотижневих матеріалах звіту, не лише відомі місця в своєму регіоні, а й знайти нові локації, які можна використовувати для майбутніх досліджень, проведення соціокультурних заходів, розвитку туризму, культурного обміну тощо. Дізнаватись про те, у який спосіб можна отримати згоду

від адміністрації населеного пункту, усіх необхідних служб для проведення конкретних соціокультурних заходів, вивчити інфраструктуру місць перебування запрошених гостей (зірок). При цьому доцільно створити пакет зразків необхідних документів для реалізації певного проекту, який студент може запропонувати провести в місці свого перебування, що можна безпосередньо виконувати в рамках виконання індивідуального завдання студента під час альтернативної практики, відповідно до її програми. Також до цього завдання практикант може додати розроблений особисто план реалізації, сценарний план, план організації знімального процесу, тощо. Під час такого виду роботи обов'язковим є збір наочного матеріалу (друкованих документів, фото, відео тощо) який студент може створювати індивідуально, чи долучати до цього завдання інших осіб, або ж знаходити матеріал у медійному просторі.

Зібраний матеріал стає основою для створення власної, загальної інформаційної платформи університету (сайту), до якого вносяться данні з усіма подробицями, контактами осіб, які можуть надавати актуальну інформацію, яка стосується місцевості. При цьому такий вид практичної роботи може бути віднесено до нового напряму досліджень, що привносить практична підготовка студентів, — «Ме-

неджмент територій в системі досліджень соціокультурної сфери». Напрацювання студентів, під уважним контролем і супроводом з боку керівників практики від кафедри, можуть стати цінним надбанням інформації, яку можна використовувати у науковій, навчальній діяльності самого навчального закладу, організацій-партнерів, а також і початку власного бізнесу майбутнього фахівця.

В рамках проходження практики студентами першого року навчання, також може бути доречним ознайомлення із звичайними або 3-D турами мистецьких, культурних, туристичних об'єктів, запропонованих кафедрою чи обраних самостійно, а також внесення такого виду екскурсій до звітів студентів.

Впродовж другого року навчання відбувається *навчальна практика*, яка передбачає прикріплення студента до фахівця чи групи професіоналів, у співпраці з якими практикант матиме змогу спостерігати за робочим процесом, отримувати завдання та рекомендації до його виконання, додатково навчатися, брати участь у майстер-класах тощо як у очній, так і дистанційній формах. Також студент може бути залучений до збору і формування інформаційних баз, контактів, налагодженню нових зв'язків Україною та серед закордонних партнерів для діяльності організації, а також реалізації міжнародних проєктів. Студенти можуть бути залучені до проведення таких он-лайн заходів як, наприклад: організація фестивалів, форумів, репетицій, концертів тощо, які потребують розповсюдження інформації, координації роботи в певних напрямках, креативних ідей, пошуку аудиторії, комунікації з учасниками.

До теми індивідуального завдання студента тут доцільно вносити як власні його ініціативи, тобто пропозиції щодо діяльності окремих суб'єктів соціокультурної діяльності, так і науково-пошукову роботу студента в обраному ним напрямі наукових досліджень з подальшою участю в студентських семінарах, конференціях та інших наукових заходах.

Практика третього року, тобто *виробнича практика*, має стати кроком до самостійної діяльності майбутнього фахівця. Підписуючи угоду із організаціями — базами практики чи плануючи його самостійну роботу за місцем проживання або на кафедрі, потрібно обговорювати можливості студента під час його роботи. Такими можуть бути: доручення певної зони відповідальності в загальному робочому процесі; ведення певного, окремого виду діяльності; організація і реалізація проєкту за його ініціативою із залученням команди фахівців бази практики, місцевих знавців і експертів, викладачів кафедри. Діяльність може проводитись як он-лайн, так і в очній формі (за умов дотримання усіх вимог санітарної безпеки).

В якості теми Індивідуального завдання студент може обрати: опис пропозиції щодо покращення роботи організації — бази практики; бачення та шляхи реалізації власного проєкту з розписаним планом, актуальністю, засобами його втілення; обрану тему науково-пошукової роботи з подальшим представленням її на студентських семінарах та конференціях.

Переддипломна практика, яку проходять студенти четвертого року навчання, передбачає формування і збір практичного матеріалу для написання бакалаврського проєкту (дипломної роботи). Тут слід враховувати, що в умовах сьогодення, за вимогами фондів, які фінансують культурно-мистецькі проєкти, органів контролю, адміністрації, управління тощо, проведення соціокультурних заходів є можливим за умов дотримання карантинних обмежень. Тому, при плануванні роботи студенти повинні обов'язково враховувати особливість регіону проведення заходу, а також формат роботи, який, як показує практика, найчастіше передбачає взаємодію он-лайн. Для вдалої роботи в даному напрямі студенту варто проходити практику в організації, яка вже має подібний досвід, або ж керівництво організації усвідомлює відповідальність проведення соціокультурних заходів в сучасних умовах і готове долучати додаткові

можливості, ресурси, а за необхідності й нових фахівців, за допомогою яких реалізація проєкту може бути втіленою.

Аналіз власної роботи, її актуальність і особливості реалізації можуть увійти в тему Індивідуальної роботи студента з подальшим представленням і обговоренням з практиками, науковцями, фахівцями на семінарах, круглих столах і науково-практичних конференціях.

Практична підготовка за освітнім рівнем «Магістр» передбачає два види практики: стажування за фахом і науково-педагогічну (асистентську) практику.

Стажування за фахом передбачає, що, за можливості, база практики надає студенту певну платформу для збору матеріалів, інформації, придатних для написання магістерської роботи. Своє дослідження і аналіз матеріалу студент може оприлюднювати на науково-практичних семінарах, конференціях, а також в опублікованих тезах та статтях наукових видань.

Науково-педагогічна (асистентська) практика спрямована на виявлення та реалізацію педагогічних здібностей практикантів. Відповідно до Положення та Програм практики студентів-практикантів долучаємо до роботи кафедри в якості асистентів. Студенти отримують консультації від викладачів-консультантів певних дисциплін, проводять чотири практичні, та два організаційно-виховних заняття із студентами молодших курсів.

Для участі в навчальному процесі студентам-практикантам слід провести навчальні лекції щодо особливостей організації роботи, проведення занять за допомогою електронних систем, якими користується навчальний заклад.

Уся робота студентів і керівників практики під час її проведення протягом усього періоду контролюється та супроводжується на електронній платформі дистанційного навчання, яка використовується університетом або викладачем. Плани роботи, додатки до щоденників (електронні щоденники практики), щотижневі звіти керівників практики тощо

можуть бути розміщені на он-лайн платформі із наданим доступом для перевірки роботи.



тже, за умов пандемії чи інших глобальних або регіональних потрясінь, яким значною мірою піддається сфера соціокультурної діяльності, практичне навчання студентів, які мають на меті стати активними учасниками її суб'єктів, може здійснюватися і завдяки використанню альтернативної практики студентів як особливого виду практичної підготовки, за якого студент у встановлені терміни проходить її в організаціях сфери культури, за місцем безпосереднього проживання чи на кафедрі, в очній і/або дистанційній формі, за затвердженими програмами під керівництвом викладачів кафедри. При цьому еволюція професійної компетентності йтиме відповідно до ієрархії завдань, що формуються на основі отриманих знань на кожному з етапів професійної підготовки, та через забезпечення якісної роботи учасників робочого процесу альтернативної практики.

Література

1. Шевчук Т.В., Сідельник О.П. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій // Наук. вісник НЛТУ України. Серія економічна. 2017. Вип. 27, № 2. С. 189-193.
2. Щука Г.П. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2010. № 16(203). С. 117-125.
3. Дзіковська М. І. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у коледжі // Молодий вчений. 2018. № 3 (55). С. 84-89.
4. Чебукіна В. А. Особливості організації практичної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. 2013. Вип. 3(4). С. 204-210.

5. Дроздова Ю. В. Проблеми сучасної психології // Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Вип. 37. С. 86-97.

6. Корольчук В., Дроздова Ю. Теоретичні основи розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємства // Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : зб. тез доповідей Міжнар. наук.-

практ. конф., 14 — 15 травня 2015 р., Т. 2. Мукачево : Карпатська вежа, 2015. 361с.

7. Apple M. W. Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. 2001. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>.

8. Beach D., Bagley C. Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study // European Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 36, Is. 4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.815162>.

03.09.2021

Відомості про авторів:

Григорчук Тарас Васильович — кандидат педагогічних наук, доцент; кафедра менеджменту фешн- і шоу-бізнесу; Київський національний університет культури і мистецтв; Київ; Україна; email: hryh@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0395-1966>.

Диба Олена Петрівна — кандидат педагогічних наук, доцент; кафедра режисури естради та масових свят; Київський національний університет культури і мистецтв; Київ; Україна; email: hryh@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-2393>



Деякі особливості навчання у вищій школі за умов пандемії

Станіслав Пазиніч,
доктор філософії, професор,

Олена Поморцева
кандидат технічних наук, доцент,
Харківський національний університет
міського господарства імені О.М. Бекетова,

Нагальні проблеми вищої освіти, які виникли останнім часом, можуть бути вирішені за умов відмови України від статусу сировинного придатку для промислово розвинених держав і створення власної передової промисловості і сільськогосподарського виробництва. В такому разі з'явиться необхідність в підготовці фахівців з вищою освітою у всіх галузях економіки — фахово мудрих інженерів, технологів, агрономів, архітекторів. Інакше кажучи, негативні проблеми вузівської освіти стали наслідком повного розвалу економічного простору в Україні, особливо це стосується останніх п'яти-шести років життя українського суспільства. Інженери і вчені стали незатребуваними на виробництві, а їх авторитет, як і, до речі, педагогів і вчителів, у суспільстві досяг нижньої межі в ієрархії престижних професій.

Тож, вирішальним фактором відродження вузівської освіти можливе за умов відновлення зруйнованого промислового виробництва на базі створення сучасних підприємств, оснащених високотехнологічним обладнанням. Одночасно з цим процесом, грошові потоки, що нині безконтрольно бурхливою лавиною плинуть у західні банки, необхідно направити на інвестування української промисловості. В такій ситуації з необхідністю з'явиться

попит на випускників університетів, а рівень оплати праці буде порівняний з оплатою праці в Європі, США. Безсумнівно, у молоді, починаючи зі школи, з'явиться мотивація і нестримне бажання усвідомлено вчитися в ім'я розкриття свого таланту і водночас на благо розвитку України.

Мимоволі виникає питання: що і як робити, щоб розірвати це замкнуте коло і надати можливість розвитку економіки і водночас підвищення статусу випускників вищих навчальних закладів України? Необхідно свідомо і цілеспрямовано *піддержавницькому* звернутися до освіти! Оскільки вона поки що є одним з найбільш розвинених і найбільш дієвих суспільних інститутів, призначених для масового цілеспрямованого впливу на людей, переважно молоді, в процесі їх індивідуального розвитку і планомірної їх соціалізації. Адже вчителі володіють владою, про яку прем'єр-міністрам залишається тільки мріяти [1, с.186].

Така впливовість зумовлює стратегічну мету освіти, яка полягає у підготовці молоді до активного життя й успішної діяльності в умовах сьогоденного суспільства. А оскільки ці умови постійно зазнають поступової, але неухильної еволюції, то одним із завдань освітніх установ стає впровадження новітніх технологій на-

вчання, які повинні бути пов'язані з новою генерацією професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти (ЗВО) України. Безумовно, це дасть поштовх формування у студентів усвідомленої зацікавленості у навчанні, й адаптації до неминучих змін цілей, змісту і характеру соціально-економічного розвитку сучасного суспільства.

Наголосимо, що характерними рисами сучасної освіти, на наш погляд, стають істотні ускладнення її змісту і значного зростання обсягу знань, які зумовлені прискоренням науково-технічного прогресу, що вимагає розробки і впровадження в педагогічну практику нової освітньої парадигми. Вона має виходити з результатів філософського переосмислення самих цілей освіти, її характеру і технології. В загальній структурі сукупності цих атрибутів освіти надзвичайно важливе місце посідає педагогічний вплив на студентську молодь. Він має принаймні потрійний сенс. При цьому цей вплив, з одного боку, полягає у формуванні мотивації студентів на належне оволодіння ними навчальним матеріалом. Водночас з іншого боку коректно організований педагогічний вплив може узагальнено розглядатися як основний спосіб ефективного розв'язання кожного з основних завдань освіти — *навчання, виховання, розвиток і соціалізація всебічно розвиненої особистості*.

В такому разі, педагогічний вплив отримує своє концентроване вираження у змісті освіти, в дидактиці та в методиці викладання кожної конкретної навчальної дисципліни. Саме останні визначають змістовну, методологічну і технологічну основи ефективності педагогічного впливу і допомагають розкрити сутність кожного із трьох вказаних вище сенсів цього впливу у їхньому взаємозв'язку і взаємозалежності.

Перший сенс впливу полягає у пробудженні інтересу у студентів до навчального матеріалу взагалі й до особистості педагога як носія цікавої і корисної інформації. Інтерес має впливати з природної потре-

би людини у пізнанні оточуючої дійсності. Однак в сучасних умовах надмірного інформаційного навантаження на людину він поступово згасає, оскільки люди вже в ранньому дитинстві переживають своєрідний інформаційний шок і, поступово пристосовуючись до нього, формують механізми захисту від емоційного перевантаження шляхом фільтрування більшої частини інформаційних потоків. Тому основним завданням навчання у закладі вищої освіти стає використання різноманітних технік, які б викликали і посилювали інтерес студентів до процесу навчання і до того матеріалу, яким їм слід оволодіти; формувати у них ціннісне і цілісне ставлення до знань. Цікаво, як у зв'язку з цим відомий американський педагог і теоретик менеджменту Р. Акофф зазначає, що «якщо навчання не має внутрішньої цінності для людини, тобто вона не отримує задоволення в процесі, воно стає для неї тягарем. Якщо людину примусити вчити те, чого вона не бажає знати, навчання позбавляється внутрішньої цінності і значною мірою втрачає ефективність» [2, с.195]. Ось чому прийоми і методи навчання і педагогічні технології, які у своїй сукупності утворюють зміст педагогічного впливу, повинні бути об'єднані аксіологічною сутністю, тобто не тільки бути спрямовані на формування ціннісного сприйняття студентами знань і процесу уміння, а і сама повинна мати ціннісний смисл.

Другий сенс педагогічного впливу виступає певним продовженням попереднього і полягає в необхідності створення належної мотивації студентів на активну навчально-пізнавальну діяльність. Остання — потреба вельми актуальна оскільки у сучасних ЗВО застосовуються переважно пасивні методи дидактичного впливу, більше того, помічається кволий, м'яко кажучи, діалог між педагогом і студентом в процесі пізнання насутишних проблем. Активна форма навчання досягається застосуванням наприклад таких методів: «взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, проблемно орієнтоване

навчання, навчання в реальних умовах» [3, с.262]. Саме такий підхід до навчання активізує внутрішні змісти людини (душу, серце), які формують *практичну мудрість*.

Третій сенс педагогічного впливу полягає у створенні ситуації, коли студент, опиняючись на своєрідній «межі» своїх знань, зустрічається з важливим завданням, яке начебто близьке до цієї «межі» однак вимагає певного виходу за її рубежі і неодмінно потребує нових знань. Тобто, коли студент самостійно чи за допомогою педагога отримує ці знання і успішно розв'язує їх, у нього формується дуже важливий емоційно вольовий стан віри у себе і свої можливості, з'являються спонуки і прагнення до подальшого оволодіння знаннями. Адже кожна людина легко і навіть помимо волі своєї завжди запам'ятовує те, що її цікавить і кволо пам'ятає індивідуальні їй речі і процеси. Тож, аксіологічні аспекти педагогічного впливу взаємодіють з його гносеологічними можливостями і вони взаємно посилюють одне одного, істотно підвищуючи загальну ефективність цього впливу. Звідси, цінність в поєднанні з мудрістю повинні набувати в царині освіти «конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини, знання якої повинні все більше і більше урізноманітнюватися. Завдяки цьому людина одержує здатність трактувати знання в контексті сучасного їй життя і формувати відповідно своє ціннісне відношення до них» [4, с.504].

Проблемам новітніх технологій нині присвячено досить велику увагу, особливо це стосується загальних проблем методики і методології педагогічної діяльності, значно менше приділяється уваги особливим технікам і технологіям і зовсім мало проблемам методики дистанційного навчання. Останнє стало вельми актуальною проблемою в період всезагальної пандемії, до якої не було підготовлено суспільство, державні установи і як наслідок вища школа.

Мета статті саме і спрямована на те, щоб виокремити актуальні проблеми в

технології дистанційного навчання і показати варіанти їх оптимального вирішення в сучасних складних умовах вищої школи.

Аналіз деяких методів, що використовуються у закладах вищої освіти

Комп'ютерні технології вже давно використовуються в освіті незалежно від характеру і наукоємності навчального матеріалу. Але сучасні технології надають більше розмаїття дидактичним можливостям, починаючи від прослуховування текстів іноземними мовами, закінчуючи відеоуроками з вивчення прикладного програмного забезпечення. Педагогічна практика і наш особистий досвід показали, що сучасні форми дистанційного навчання корисні в умовах спілкування зі студентами, у яких вкрай розвинене «кліпове мислення». Як наслідок, сьогодні більшість студентів є *кінестетиками і візуалами* — яким притаманна особливість наочно бачити і чуттєво сприймати предмет пізнання, а неусвідомлено чути і відповідно конспектувати навчальний матеріал. Інакше кажучи, сучасному студенту набагато простіше і зручніше вивчати методичний матеріал з дисципліни не в паперовому вигляді (книга), а у вигляді електронному (електронний підручник, посилання на сайт з необхідною інформацією). Якщо це так, то сьогодні без застосування комп'ютерних технологій в придбанні знань студентами неможливо обійтися. В такому разі, яким саме чином і способом впроваджувати комп'ютерні технології в навчальний процес — рішення з одного боку самого педагога, а з іншого залежить від специфіки конкретної навчальної дисципліни.

Труднощі в даному випадку полягають саме в пошуку делікатної грані між викладанням дисципліни офлайн (звична всім форма навчання), за якої необхідна очна форма спілкування викладача і студента в аудиторії і тотальним переходом до дистанційного навчання (онлайн). В цьому просторі виникає низка запитань. Наприклад, чи можливо поєднувати ці дві форми навчання, які взаємно доповнюють одна

одну? Яке готове рішення для підтримки навчального процесу онлайн краще вибрати із загально відомих або рекомендованих адміністрацією ЗВО? Можливо має сенс розробляти особисту платформу, а не витрачати час для налагодження якоїсь іноземної платформи, яка не завжди адекватно відображає особливості нашої національної ментальності?

Варто зазначити про те, що освітні стандарти не пред'являють жорстких вимог до технічних засобів реалізації навчального процесу. Тому можлива множина варіантів і поєднань методів, способів, технічних і програмних засобів, які формують ту чи іншу технологію навчання. Разом з цим, навчальний матеріал дисципліни, технічні та програмні засоби, технологічні процедури, що утворюють комбіновану технологію навчання повинні привести зрештою до максимальної ефективності з точки зору репрезентації студентам нових знань і формування у них відповідних навичок за фахом.

Тому і не випадково з'явилася велика кількість різноманітних ефективних і доступних онлайн-проектів дистанційної освіти. Найбільш використовувана у вищій школі платформа Moodle. Незважаючи на ряд недоліків, які виявлені в результаті її використання під час тривалого карантину, вона все-таки є наймасовішою платформою для проведення навчального процесу онлайн в багатьох вишах. Саме в період карантину при пандемії довелося мимоволі відійти в навчанні від режиму офлайн і трансформувати його в дистанційний. Тож навчання студентів з усіх дисциплін без винятку довелося перевести в режим онлайн, переслідуючи жорстку мету — не знижувати якість засвоєння матеріалу студентами. А це означало не тільки начитувати лекційний матеріал (як це робиться деяким викладачами), а й здійснювати контроль та супроводжувати його відповідними консультаціями. Як показали опитування співробітників вищої школи і наш особистий досвід, можливості платформи Moodle виявилися недостатніми для підтримки навчального

процесу на колишньому якісному рівні і це, перш за все, через низьку надійність в умовах перевантаження мереж Інтернет. Проте значну ефективність дистанційних навчальних комунікацій показали відео конференції.

Відзначимо, що серед найбільш ефективних і доступних платформ, які дозволяють здійснювати таку організацію навчання, зарекомендували себе такі:

Zoom — забезпечує платформу і технічну підтримку для інтернет-конференцій, навчання, проведення відеоконференцій і веб-семінарів та міжплатформний обмін повідомленнями і файлами.

Skype — надає можливості здійснювати конференц-дзвінки, відеодзвінки (до 50 абонентів, включаючи ініціатора), забезпечує передачу текстових повідомлень і файлів. Є можливість з веб-камери передавати зображення з екрану монітора, що дозволяє викладачам ефективно консультувати студентів.

Teams — корпоративна платформа, яка об'єднує в робочому просторі чат, конференції, помітки і вкладення, є частиною пакета Office 365, який можна використовувати для проведення засідань кафедри та вчених рад на факультетах.

Крім наведених вище платформ активно використовувалися в період дистанційного навчання можливості електронної пошти і всіляких месенджерів:

Viber — додаток-месенджер, який дозволяє відправляти повідомлення, здійснювати відео- і голосові дзвінки через Інтернет. Також в Viber є можливість передачі зображень, відео- та аудіоповідомлень, документів і файлів, що надає можливість ефективно використовувати його в процесі консультацій студентів, а також в процесі обміну актуальною інформацією між науково-педагогічними працівниками кафедри і факультету.

Telegram — багатоплатформний месенджер, що надає можливість обмінюватися повідомленнями і медіафайлами багатьох форматів.

WhatsApp — система миттєвого обміну текстовими повідомленнями для мобіль-

них та інших платформ з підтримкою голосового і відеозв'язку. Ця система надає можливості пересилати текстові повідомлення, зображення, відео-, аудіо-, електронні документи через Інтернет.

Тож, якщо всі перераховані платформи такі «всемогутні» то мимовільно виникає питання чи можна простою заміною за короткий період перейти від традиційних технологій навчання до дистанційних, без істотної втрати якісного рівня навчання? Відповідь на це питання дає тривалий карантин, який змусив більшість процесів у вищих закладів освіти змінити з традиційних форм навчання на дистанційні, використовуючи сучасні технічні і програмні засоби комунікацій. Безперечно, що карантин вимушений захід захисту здоров'я громадян України перетворився в глобальний експеримент, в результаті якого, стало очевидним, що дистанційне навчання ніколи не зможе повноцінно замінити педагога в режимі офлайн. Особливо це стосується вивчення технічних, образотворчих, природознавчих дисциплін, не виключенням у цьому ряду є і гуманітарні дисципліни. Однак пандемія коронавірусу дала потужний поштовх до розвитку дистанційного навчання в зв'язку з тим, що одним із пріоритетних завдань педагога в умовах карантину є продовження навчання студентів «без пробілів» в набутті знань в рамках тієї чи іншої дисципліни.

В зв'язку з тривалістю карантину явно позначилися педагоги, які недостатньо уміло володіють технічними та програмними засобами дистанційних форм навчання. Крім того, карантин виявив саме ті платформи для проведення дистанційного навчання, які більш зручні не тільки з точки зору підтримки навчального процесу на високому рівні, але і з точки зору освоєння цих платформ як студентами, так і викладачами.

Моделювання процесів навчання сучасними методами ІТ-технологій та їх результати

Необхідність підготовки нової генерації фахівців, здатних творчо адаптуватися

до швидкоплинного соціально-економічного середовища, переходити від одного виду праці до іншого, все це врешті-решт детермінує сам евристичний підхід до освіти. Звідси нагально впливають потреби в нових методах і методології викладання у закладах вищої освіти, про що ми вище відзначали. Особливо це проявляється в умовах багаторівневої системи освіти, яка передбачає впровадження нових технологій навчання, оскільки вони є стрижнем змістовної сторони освіти.

Саме *Електронний підручник* (ЕП), на наше глибоке переконання, є структурованим комплексом методичних матеріалів, присвячених одній дисципліні. На відміну від друкованого навчального посібника, ЕП може містити матеріали декількох рівнів складності. При цьому всі вони будуть розміщені на одному носії, містити ілюстрації, пояснення, відеоуроки, тести, різноманітні завдання для перевірки знань в інтерактивному режимі.

Без сумніву, наочність і адаптивність в ЕП значно вище, ніж в друкованому. ЕП забезпечує наочність мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу, гіперпосилань, відеосюжетів. Такий підручник забезпечує різноманітність перевірочних завдань, тестів, а також створює можливості для висвітлення всіляких завдань і тестів як в інтерактивному, так і в навчальному режимі.

Варто зазначити, що при створенні ЕП і тиражуванні його випадають стадії друкарської роботи, що також важливо для будь-якого навчального закладу через серйозну економію коштів. Ще одна важлива перевага ЕП полягає в тому, що при викладенні дисциплін інформаційного плану, де матеріали доволі швидкоплинні, саме цей підручник за своєю структурою є відкритою системою. Адже інформаційні матеріали можна доповнювати, коригувати, модифікувати в процесі його використання. Доступність електронного підручника вища, ніж у друкованого, його можна переслати за допомогою мережі Internet в будь-яке місце за хвилини. Але в цьому криється і мінус

ЕП з точки зору захисту прав інтелектуальної власності.

Електронний підручник, застосовуваний на лабораторних заняттях, повинен містити засоби автоматизації підготовки студента до роботи, тобто допуску його до роботи, виконання експерименту, обробки експериментальних даних, оформлення результатів лабораторної роботи, захисту роботи. Такі електронні підручники повинні містити моделюючі компоненти, що створюють віртуальні лабораторії. Все це створює умови для вивчення різноманітних явищ або процесів в прискореному або сповільненому масштабі часу.

Електронний підручник повинен також містити вбудовані засоби автоматизації контролю знань, умінь і навичок студентів. Важливо також зазначити, що ЕП, застосовуваний на практичних заняттях, повинен надавати студенту відомості про тему, цілі та порядок проведення заняття; контролювати знання кожного студента; надавати студенту інформацію про правильність відповіді; пред'являти необхідний теоретичний матеріал або методику вирішення завдань; оцінювати знання студентів; здійснювати зворотний зв'язок в режимі «педагог — електронний підручник».

Інтерактивні технології орієнтовані на більш широку взаємодію студентів як один з одним, так і з викладачем. Інтерактивність, як ми її розуміємо і свідомо використовуємо практично, — це можливість інформаційно-комунікаційної системи по-різному реагувати на будь-які дії користувача в творчому, активному режимі. В такому разі застосування новітніх технологій в навчанні підвищує наочність, полегшує сприйняття матеріалу. Це сприятливо впливає на ефективність освітнього процесу, що є вкрай актуальним для закладів вищої освіти і в першу чергу тому, що в нинішній час досить велика кількість годин винесена на самотійну роботу. Саме формування інноваційного освітнього простору у ЗВО з використанням інтерактивних методів стає однією з визначальних тенденцій розвитку систе-

ми освіти. Адже навчальний процес, що спирається на використання інтерактивних методів навчання організовується, перш за все, з використанням будь-якої системи дистанційного навчання (вибір залишається за ЗВО) і розробки інтерактивних навчально-методичних матеріалів. Такого роду методичні матеріали не повинні бути звичайним клонуванням друкованого видання в електронному вигляді. Вони повинні надавати такі можливості студенту як вибір різних форм викладу матеріалу (розширеної і короткою), репрезентувати різні види навчального матеріалу (друкований, відеоматеріал), можливість перевірки засвоєння знань у вигляді тестів (перевірочних, навчальних) або завдань для самостійного рішення. У разі розробки такого методичного авторського комплексу (рис. 1) у вигляді електронного підручника, доповненого за необхідності друкованими виданнями, по суті відпадає необхідність у додатковій розробці навчально-методичного комплексу дисципліни (НМКД), тому що даний методичний комплекс практично повністю замінює всі розділи НМКД. Отже, можна інтегрувати інтерактивні методи в навчальний процес на базі дистанційного навчання і цим самим створювати царину освітнього спілкування, яка характеризується відкритістю, активною взаємодією учасників, усвідомленим накопиченням нових знань, можливістю оцінювання та контролю викладачем.

Як показує практика, середньостатистичний студент вміє досліджувати і використовувати засоби інформаційних технологій, зокрема розроблений особисто авторами цих рядків електронний навчальний посібник з дисципліни «Бази даних». У більшості студентів не виникали труднощі при вивченні дисципліни з використанням нової методичної розробки, при цьому кожен студент самостійно вирішував для себе завдання вибору рівня викладу матеріалу, в залежності від поставлених перед собою цілей. Тобто, хтось йшов шляхом вирішення типових задач, а творчі та ініціативні студенти ставили



Рис. 1. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Бази даних»

більш високі цілі і вибирали завдання підвищеної складності, або виконували науково-дослідне завдання, вносячи елемент креативності і використовуючи знання, отримані в ході вивчення інших дисциплін.

Варто звернути увагу на те, що більшість розвинених країн світу прагнуть зробити свої системи освіти відкритими для їх використання. Під цим розуміється те, що кожна людина повинна мати можливість отримати освіту незалежно від його початкового рівня знань, місця проживання, здоров'я, кількості часу на навчання. Ефективність освіти, яку можна отримати, в тому числі і за допомогою дистанційного навчання, має кілька аспектів. Головна мета освіти полягає в задоволенні потреби людей в освітніх послугах в інтересах успішного розвитку духовних та інших здібностей, творчого потенціалу особистості і суспільного прогресу в цілому. Рівень освіти населення не випадково належить до вирішальних показників добробуту населення. Саме дистанційне навчання направлено на розвиток освіти впродовж всього життя, тобто на придбання перманентної компетенції. Набір особистісних і когнітивних знань формує компетен-

тність — здатність особистості сприяти і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, спроможність кваліфіковано виконувати теоретичне завдання або творчу цілеспрямовану роботу (рис. 2) [5].

Популярність дистанційної форми навчання пояснюється ще і тим, що вона має ряд незаперечних переваг у порівнянні з традиційною. В дистанційній формі навчальний процес можна організувати в просторі-часі безперервним. Адже завдання дистанційної освіти — навчати студента, не маючи з ним прямого постійного контакту. Основні компоненти технологій дистанційного навчання (ДН), від яких залежить ефективність навчання:

1. Структура дистанційного курсу.
2. Засоби доставки навчальних курсів.
3. Засоби і способи взаємодії між викладачем і студентами (асинхронні способи взаємодії надають студентам можливість навчатися за індивідуальним розкладом у зручний для них час).
4. Методи оцінки навчальних знань.

Всі ці компоненти ДН може і повинен містити в собі електронний підручник. З метою забезпечення практичної наочності навчання в ньому має бути велика кількість ілюстративного матеріалу. Також мають бути гіперпосилання за елемен-

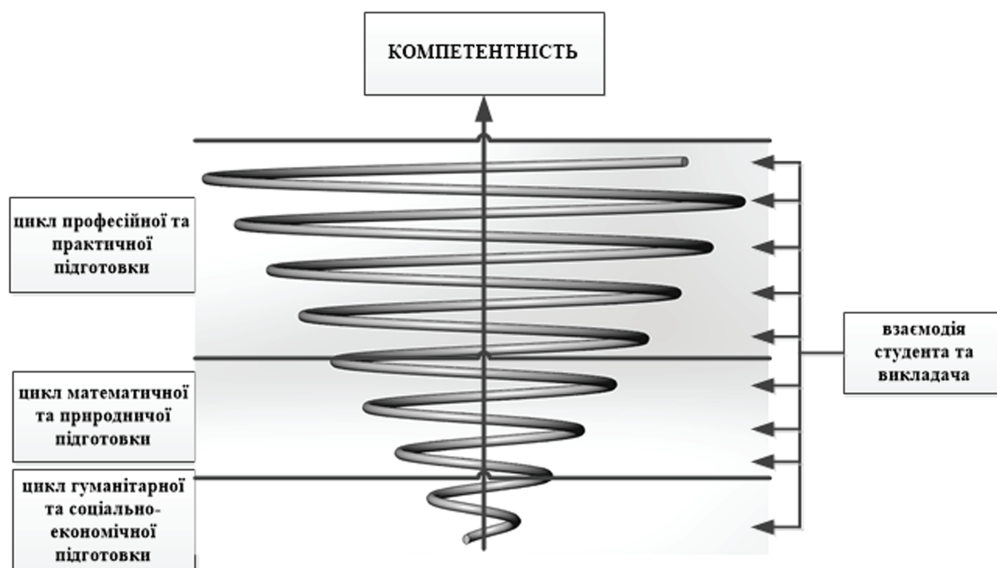


Рис. 2. Модель формування компетентності

тами підручника, а також посилання на інші електронні підручники і довідники. Виключне дидактичне значення має комбонування текстового, графічного та іншого матеріалу. Якість сприйняття нової інформації, можливість узагальнення та аналізу, швидкість запам'ятовування, повнота засвоєння навчальної інформації в значній мірі залежать від розташування інформації на екрані комп'ютера. В ЕП повинен бути список рекомендованої літератури, виданої традиційним, друкованим способом. Він може бути адаптований до конкретного навчального плану ЗВО і тому в списку літератури можна передбачити наявну в бібліотеці літературу з конкретного напрямку. При проектуванні і створенні ЕП, як і інших навчальних програм, варто обов'язково дотримуватися психологічних принципів взаємодії людини і комп'ютера. Недотримання цих рекомендацій може призвести до збільшення, замість передбачуваного скорочення, часу на навчання, зниження мотивації до навчання. В цілому хороший ЕП повинен не тільки підтримувати, але і розширювати лінійку інструментів навчання, не порушуючи вже сформованих у ЗВО підходів, методик, навчальних матеріалів, стандартів. Забезпечувати контроль засвоєння матеріалу студентом (проміжну

і підсумкову перевірку якості набутих знань), забезпечувати можливість швидкого переходу до раніше вивченої теми, пов'язаної з досліджуванним у даний час матеріалом.

Таким чином, доходимо аподиктичного висновку про те, що ЕП доцільно використовувати в комплексі з традиційними навчальними системами, при цьому не заперечуючи, а взаємно доповнюючи одна одну. Якщо це так, то введення міжпредметної інтеграції в процесі навчання спроможне вирішувати завдання, поставлені нині, як перед ЗВО, так і перед суспільством в цілому. Адже інтегроване навчання, як підтверджує педагогічна практика, позитивно впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів сучасних студентів у яких проявляється розвиток творчого мислення за власної архітектоніки.

Таке навчання сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації навчально-пізнавальної діяльності, а і оволодінню навичками самостійно отримувати знання, яких бракує у більшості студентів. В ідеалі міжпредметні зв'язки на етапах включення їх в пізнавальну діяльність студента виконують роль своєрідного пускового механізму, що стимулює процес само-

розвитку. В такому разі знання, отримані в результаті попереднього досвіду, стають регуляторами його пізнавальної активності. Показником інтелектуального розвитку студента є перенесення знань з одного предмета в інший, який характеризує продуктивність пізнавальної діяльності.

В сучасну добу основна тенденція навчання у ЗВО — інтеграція. У зв'язку з цим закономірно виникають питання: яким чином засвоюються студентами знання? Чи формується в свідомості студента цілісна наукова картина майбутньої професії? Які педагогічні умови потрібні, щоб досягти бажаного успіху? Чи потрібні спеціальні навчальні предмети, які б синтезували знання з різних наукових галузей?

Всі ці питання, загальна педагогічна практика і власний педагогічний досвід змушують признати, що інтеграція конче необхідна в сучасній системі освіти, де кожна з дисциплін сама по собі представляє набір відомостей з певної галузі знань. Тож, нині необхідно побудувати процес навчання таким чином, щоб і сам студент, і викладач були задіяні в єдиному процесі, де способи взаємодії постійно і поступово зростають, а їх кількість і якість постійно змінюються в просторі-часі. Пізнання при такій організації освітнього процесу здійснюються або через індуктивну залежність, від часткового до загального, або через дедуктивну, від загального до конкретного в залежності від рівня і можливостей студента, а також від матеріальної бази ЗВО.

Методичною основою інтегрованого підходу має бути встановлення як внутрішньо предметних, так і міжпредметних зв'язків. Це можливо за умови багаторазового повернення до вже пройденого матеріалу, його поглибленню і збагаченню за рахунок інших, споріднених дисциплін. Таким чином, інтеграція між навчальними дисциплінами в рамках однієї спеціальності є не тільки можливим, а і необхідним шляхом вдосконалення навчання відповідного сучасним умовам українського суспільства.

У традиційному навчанні переважають вербальні засоби при викладі нового матеріалу. У зв'язку з цим застосування аудіо- або відеофрагментів в електронному підручнику дозволяє не тільки наблизити його до звичних способів викладу інформації, а й поліпшити сприйняття нового матеріалу, при цьому активізуються не тільки зорові, але і слухові центри головного мозку. За даними ЮНЕСКО за умов аудіосприйняття засвоюється тільки 12 % інформації, при візуальному — близько 25 %, а при аудіовізуальному — до 65 % інформації. Тож, у висновку нам хотілося б наголосити про те, що будь-який ЕП (навіть найкращий) не може і не повинен замінювати книгу. Це так само, як екранізація літературного твору належить до іншого жанру, так і електронний підручник належить до зовсім нового виду методичного забезпечення. Це так само, як і перегляд фільму не замінює читання книги, згідно з якою він був екранізований. Отож, електронний підручник не тільки не повинен замінювати звичайний паперовий підручник, а навпаки, спонукати студента до пошуку нових для нього знань в інших джерелах інформації.

Досвід створення і використання ЕП в практичній діяльності викладача показав, що сучасні електронні підручники можна ототожнювати з моделлю професійних знань викладача, який його розробив і наповнив відповідним змістом.

В результаті використання інформаційних технологій як засобу підтримки та інтенсифікації процесу навчання у ЗВО необхідно використовувати як системи дистанційного навчання (частіше за все для підтримки успішного навчання), так і якісно новий методичний матеріал — електронний методичний комплекс або електронний підручник.

Такий підхід допомагає змінити звичну репродуктивну діяльність студента на занятті і залучає його до активного засвоєння нового матеріалу, до самостійного аналізу та вирішення проблемних ситуацій; як наслідок — включає його в контекст майбутньої професійної діяльності.

Це дозволяє інтенсифікувати навчальний процес, що позитивно позначається в кінцевому підсумку на якості навчання і цінності майбутнього випускника-професіонала в очах потенційного роботодавця.

Проте, які б не були досконалі ті чи інші платформи і системи навчання, головним «диригентом» в набутті знань був і буде висококваліфікований педагог. Адже ПЕДАГОГ — митець філософії спілкування і мовної культури, який окрім насолоди творчості щедро ділиться зі студентами алгоритмами думок і парадигмою мислення. Тому вагомі результати сумісної інтелектуальної студентської лабораторії стають спільним надбанням. А велична креативна постать ПЕДАГОГА постійно вабить і підрівнює до себе всіх і веде їх в країну витонченого

відображення суперечливої дійсності в естві прекрасного і доброго.

І насамкінець. Звернімо увагу ще і на те, що сьогодні далеко не всі педагоги усвідомили думку про необхідність поліпшення свого професіоналізму, на сучасній *гуманітарно-технічній основі*. Шкода, але не для всіх ця проблема стала повною мірою очевидною і необхідною. Сподіватимемося, що ставлення до педагогічної діяльності і зокрема до ідей і проблем, сформульованих в статті, знайде відгук в розумах педагогів і здійсниться з такою швидкістю, з якою б всім нам це хотілося, бо саме від бездоганного професіоналізму педагогів багато в чому залежить духовне і матеріальне благополуччя українського народу як сьогодні, так і в майбутньому.

Література:

1. *Доминик Энрайт*. Уинстон Черчилль: цитаты, остроты и афоризмы. Днепропетровск : Баланс Бизнес букс, 2005. 192 с.

2. *Акофф Р.* О менеджменте. Серия «Теория и практика менеджмента». Спб : Питер, 2002. 448 с.

3. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

4. *Кремень В. Г.* та ін. Філософія управління : підручник / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. Харків : НТУ «ХП», 2008. 524 с.

5. *Поморцева Е.Е., Мауссе Ф.С., Конь Д.А.* Опыт использования трансдисциплинарности при решении практических задач // Зб. наук. праць Харк. нац. ун-ту Повітряних Сил. Вып. 1 (55). Харків, 2018. С. 172–179.

05.03.2021

Відомості про авторів:

Пазиніч Станіслав Миколайович — доктор філософії, професор, професор кафедри філософії та політології; Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова; Харків; Україна; e-mail: mur3x1405@gmail.com; ORCID ID 0000-0002-4579-8381; Scopus; Google Scholar.

Поморцева Олена Євгенівна — кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри земельного адміністрування та геоінформаційних систем; Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова; Харків; Україна; e-mail:elenapomor7@gmail.com; ORCID ID 0000-0002-4746-0464; Scopus; Google Scholar.



ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Ольга Афанасьєва,

кандидат технічних наук, доцент,

Харківський національний університет радіоелектроніки

Наталія Лалазарова,

кандидат технічних наук, доцент,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Світлана Гончарова,

Харківський обласний медичний фаховий коледж

Сучасна система освіти широко використовує нові технології навчання, які потенційно збільшують можливості навчального процесу. Під технологією навчання розуміють мету, зміст, організацію, прийоми оптимізації навчального процесу [1]. Ця проблема стає особливо актуальною в даний час, коли вся система вищої та середньої освіти тимчасово працює в дистанційному або змішаному режимі.

Дистанційне навчання — це продукт сучасних інтернет-технологій, який включає всі характерні для навчального процесу компоненти [2]. До недавнього часу дистанційне навчання активно використовувалося у коледжах та ВНЗ в системі заочного навчання, а для студентів очної форми навчання — як доповнення до традиційних методів навчання. Зараз, в період пандемії, це єдиний спосіб продовження освіти, тому в ми не будемо розглядати переваги і недоліки дистанційного навчання, а перейдемо до розгляду особливостей такого викладання технічних дисциплін на молодших курсах, а також в групах іноземних студентів.

Навіть в звичайних умовах викладання технічних дисциплін має свою специфіку — воно не базується на попередніх знаннях, засвоєних в школі. Якщо врахувати неухильне скорочення об'єму аудиторних годин, вже давно виникла необхідність використовувати альтернативні методики навчання. Саме ці напруження дозволили коледжам та ВНЗ успішно перейти на дистанційне навчання в період карантину.

Поширення Інтернету (в світі більше 4,5 млрд користувачів, в Україні — приблизно 23 млн.) робить можливим використання мережі для навчання студентів із залученням різних способів представлення інформації: текст, графіка, відео, звуковий супровід, анімація, тобто те, що отримало назву «мультимедіа». Для дистанційного навчання в більшості вузів використовують віртуальне навчальне середовище Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульна об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), яке надає можливість створювати сайти для онлайн-навчання.

Розглянемо підготовку і використання дистанційного курсу на прикладі дисципліни «Електротехнічні матеріали».

Розробка курсу починається з визначення цілей навчання для студентів. Наприклад, студенти повинні пояснювати природу провідності, фізичні властивості електротехнічних матеріалів і фактори, що на них впливають; класифікувати електротехнічні матеріали та ознайомитись з галузями їх використання; характеризувати провідникові, напівпровідникові, діелектричні і магнітні матеріали; розглянути способи отримання напівпровідникових матеріалів; знати закономірності отримання необхідних властивостей електротехнічних матеріалів та їх використання при проектуванні та виробництві електричних систем та ін.

У процесі засвоєння курсу студент може виконувати різні види діяльності [2]:

— знайомство з теоретичним матеріалом у вигляді різних мультимедійних ресурсів: веб-сторінки з текстами лекцій, презентації лекцій у вигляді вкладеного файлу в Power Point, презентації лекцій у вигляді флеш-файлу, відео-файлу, звернення до словника;

— практична діяльність: виконання тестових і практичних завдань; відповідь

на питання в тексті; участь в дискусіях (форуми, чати), участь в створенні словника.

Спочатку студент повинен ознайомитися з теоретичним матеріалом як у віртуальній аудиторії, так і додатково у вигляді різних ресурсів.

Одним з видів діяльності в курсі є складання словника, де надані визначення основних понять. Студент може не тільки користуватися словником, а й брати участь у його формуванні. Саме цією можливістю часто користуються іноземні студенти.

Після знайомства з теоретичним матеріалом студент повинен виконати лабораторні і практичні завдання. Лабораторні роботи включають теоретичну і практичну частину, яка містить елемент досліджень. Студенти вивчають: структуру і склад матеріалів, досліджують їх вплив на фізичні і механічні властивості, способи впливу на структуру і властивості, методи контролю властивостей. На кожну роботу надається завдання, згідно з яким вона виконується. Лабораторну роботу студент зазвичай виконує в зошиті.

Закінчується робота, наприклад, побудовою певних графіків, на основі яких необхідно зробити висновки.

Студенти фотографують роботу, зберігають у pdf.форматі і завантажують у «Завдання» (рисунк). Викладач перевіряє і оцінює роботу, при необхідності пише коментар.

Практичні завдання — найважливіший елемент курсу. Вони спрямовані на те, щоб студент міг навчитися будь-якої діяльності. В курсі передбачені завдання різних типів: одні вчать працювати з літературними джерелами, аналізувати літературні дані, класифікувати отриману інформацію [3].

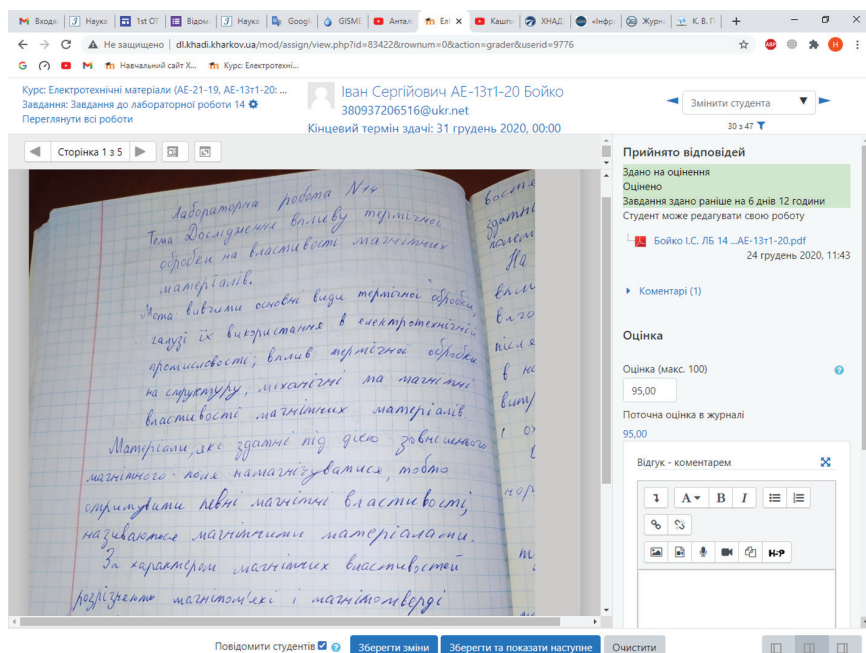


Рис. 1. Виконання лабораторної роботи та її оцінювання

Інші завдання вчать обирати склад і властивості певних електротехнічних виробів в залежності від умов їх використання, користуватися довідковою літературою. Таким чином, на всіх видах занять забезпечується безперервний зв'язок викладача із студентами, навіть при читанні лекції у вигляді конференції спілкування відбувається у чаті.

В курсі студенти можуть засвоювати теоретичний матеріал в процесі спілкування у форумах і чатах [4]. Цей вид діяльності не передбачений при традиційному вивченні курсу електротехнічних матеріалів, коли студент отримує інформацію на лекціях, і обговорення не проводиться. Проведення спілкування вимагає поглибленого вивчення матеріалу. Студент повинен спочатку прочитати спеціальну літературу, підготуватися згідно з планом, проаналізувати отриману інформацію, провести класифікацію, знайти переваги і недоліки. Під час обговорення студент закріплює матеріал і бачить, що проблема має не одне рішення, а багато.

І тут на перший план виходить самостійна робота, що формує у студентів необхідний об'єм і рівень знань, вміння орієнтуватися в потоці наукової інформації.

Самостійна робота студентів — вид діяльності, при якому в умовах систематичного зменшення прямого контакту з викладачем студентами виконуються навчальні завдання [5]. До видів самостійної роботи в технічному ВНЗ або коледжі відноситься робота з підручниками, довідниками, методичними вказівками для самостійної роботи, підготовка рефератів і доповідей, робота з інтернетом, виконання розрахунково-графічних і курсових робіт, завдань, які наведені в кінці лекцій або лабораторних робіт, висновок формул, проведення екскурсій. За кожною дисципліною розробляються методичні вказівки до самостійної роботи, де наведені основні питання, які необхідно розглянути при вивченні даної дисципліни. При цьому специфіка самостійної ро-

боти полягає в тому, що студенти повинні самостійно отримувати нові знання.

Організація самостійної роботи студентів передбачає, що викладач дає лише необхідний лекційний матеріал, який обов'язково має бути доповнений самостійною роботою самих студентів. Слід зазначити, що самостійна робота студентів дає позитивні результати лише тоді, якщо вона є цілеспрямованою, систематичною і планомірною.

Організація самостійної роботи студентів проводиться за трьома напрямками:

1) визначення мети, програми, плану завдання або роботи;

2) з боку викладача студенту надається допомога в техніці вивчення матеріалу, підборі літератури для ознайомлення і написання курсової роботи, реферату та дипломної роботи;

3) контроль засвоєння знань, набуття навичок з дисципліни, оцінка виконаної контрольної і курсової роботи.

Таким чином, самостійна робота студентів займає значну частку часу вивчення курсу і підготовки курсових, рефератів і контрольних робіт. Однак участь викладача необхідна для закріплення отриманих знань і проведення контролю їх оцінки, виконаних робіт за темами курсу. Головні завдання самостійної роботи студентів — це розвиток вміння отримувати наукові знання шляхом особистого пошуку інформації, формування активного інтересу до творчого підходу в навчально-виховній роботі і при виконанні курсових робіт, рефератів і в кінці навчання — дипломної роботи. У процесі самостійної роботи над курсовою роботою чи рефератом в рамках курсу студент повинен навчитися глибоко аналізувати поставлену проблему і приходити до власних обґрунтованих висновків і рішень. Всі види студентських робіт незалежно від форми навчання ґрунтуються на активній самостійній роботі студентів. З огляду на те, що всі роботи повинні виконуватися в міжсесійний період, треба планувати свою роботу відповідно до об'єму інформації, що необхідна для вивчення.

Так, рекомендується витратити на самостійну роботу (як на вивчення дисципліни, так і на виконання курсових, контрольних робіт і рефератів) 2-3 години в день, а у вільні дні — 3-5 годин.

Дистанційне навчання дозволяє збільшити для студентів різних форм навчання кількість видів діяльності, які не можна передбачити при традиційному вивченні дисципліни в зв'язку з обмеженістю аудиторних годин, що дозволяє підвищити якість навчання.

Дистанційний курс може використовуватися для студентів денної форми навчання в якості основного метода навчання, як в теперішній час у зв'язку з карантинном, або в якості допоміжного методу, наприклад тільки для тих студентів, які не відвідують заняття, для поглибленого вивчення матеріалу, для студентів з обмеженими фізичними можливостями. Можна використовувати всі види діяльності, а можна тільки ті, які не передбачені традиційними видами навчання, або зменшити час на проведення тестування.

Відсутність стандартів України для системи дистанційного навчання не дозволяє створювати матеріали в єдиному навчальному середовищі. Така ситуація не може сприяти поширенню дистанційного навчання в нашій країні. Але кожен навчальний заклад може за власною ініціативою створювати дистанційні курси

в тому чи іншому середовищі, переводити на дистанційне навчання певні види занять, шукати нові можливості і форми втілення інформаційно-навчальних технологій. Обмін досвідом між фахівцями різних напрямів і вузів дозволить покращити якість дистанційної освіти, оптимізувати галузі її використання.

Література

1. Цехнович Л. И. Лекционное изложение технических наук : метод. пособ. К. : Выща шк., 1998. 187 с.
2. Технология разработки дистанционного курса : учеб. пособие / В. Е. Быков и др. ; под ред. В. Е. Быкова и В. Н. Кухаренко. К. : Миллениум, 2008. 323 с.
3. В. Моценко и др. Использование компьютерных технологий в преподавании технических дисциплин // Новый Коллегиум. 2012. №1. С. 62–65.
4. Лалазарова Н., Ляпін О., Афанасьєва О. Деякі аспекти використання дистанційного навчання у технічному ВНЗ // Новый Коллегиум. 2010. №6. С. 5–9.
5. Пашивкіна К. В., Мартиненко М. Ю. Організація самостійної роботи студентів у ВНЗ засобами інформаційних технологій // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2010. Вип. №1.

21.01.2021

Відомості про авторів:

Афанасьєва Ольга Валентинівна — кандидат технічних наук, доцент кафедри «Фізичні основи електронної техніки», доцент; Харківський національний університет радіоелектроніки, Харків, Україна; email: olha.afanasieva@nure.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5382-2986>; Scopus 57201346145; Google Scholar. <https://scholar.google.com/citations?user=102A3UkAAAAJ&hl=ru>

Лалазарова Наталія Олексіївна — кандидат технічних наук, доцент кафедри технології металів та матеріалознавства, доцент; Харківський автомобільно-дорожній університет, Харків, Україна; email: lalaz1932@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2138-9081>; Scopus 57196345772; Google Scholar https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=jjU38RsAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate.

Гончарова Світлана Михайлівна — методист-викладач вищої категорії, Харківський обласний медичний фаховий коледж, Харків, Україна; kharkivmedcollege@gmail.com.



Труднощі дистанційного навчання

Ольга Вержанська,

кандидат філософських наук, доцент,

Тетяна Лагута,

кандидат філологічних наук, доцент,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Метою сучасної освітньої системи є проектування більш ефективних моделей навчання та мотивування студентів до вивчення різних предметів. Такою новою формою взаємодії викладачів та студентів є дистанційне навчання, що репрезентує новий етап розвитку системи вищої професійної освіти.

Незважаючи на значні переваги дистанційного навчання та вагомий результат роботи закладів вищої освіти України в реалізації дистанційної форми навчання, запровадження та поширення її пов'язане з низкою проблем, що виникають у викладачів. Викладач відіграє виключно важливу роль в системі дистанційного навчання. Але не всім викладачам легко налаштуватися на нову форму роботи.

Останнім часом проблеми дистанційного навчання часто обговорюються та висвітлюються в науковій літературі. Дистанційна система навчання перебуває в центрі уваги наукових кіл і дослідження в цій галузі поширюються. В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та інші розглядали теоретичні, методологічні та методичні проблеми дистанційного навчання. До розвитку наукових досліджень проблем дистанційного навчання слід також додати розвідки таких вітчизняних та іноземних науковців, як А. Андреев, В. Биков, Є. Долинський, М. Жалдак, Р. Іващенко, О. Кареліна, В. Сиротенко та ін.

Д. Калінін [5] називає такі проблеми:

1. Прогалини в законодавчій базі, що стосуються дистанційного навчання (облік праці викладачів дистанційного навчання).
2. Роль викладачів дистанційного навчання. Відсутність розуміння викладачами своєї ролі в дистанційному навчанні.
3. Відсутність педагогічних навичок під час реалізації дистанційної форми навчання (переклад наш — В.О., Л.Т.) [5, с. 3].

Дослідник розглядає особливості дистанційного навчання й наголошує, що дистанційне навчання — це не процес передавання електронних матеріалів засобами інтернет, не заочне навчання без викладача. Дистанційне навчання — це процес інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу одного з одним і з середовищем навчання за допомогою різноманітних мультимедійних технологій [5, с. 3]. Навчальний процес у дистанційній формі більш трудомісткий, він займає набагато більше часу на підготовку, передбачає більш індивідуалізований процес конструювання матеріалів. Для розробки доступних матеріалів слід залучати фахівців з інформаційних технологій.

Я. Нечепорук у статті [7] поряд із достатньою кількістю позитивних чинників дистанційного навчання виділила й кілька негативних сторін, з якими можна зіткнутися під час його запровадження в освітній процес. Це занадто слабка координуюча функція з боку Міністерства освіти та Міністерства інфраструктури (неузгод-

женість у нормативно-правовому забезпеченні, в стандартизації, в економічних і фінансових питаннях, в оцінках якості освіти); людський чинник (відсутність безпосереднього контакту зі студентом); більшість традиційних методичних і навчальних матеріалів не підходять для дистанційного навчання; за деякими спеціальностями навчатися дистанційно неможливо; відсутність навичок роботи з інформаційними технологіями в багатьох викладачів; витрати на навчання викладачів сучасних інформаційних технологій, на придбання необхідного технічного оснащення; підготовка інформаційно-освітнього середовища тощо [7, с. 137].

Р. Іващенко [4] відзначає низьке теоретичне обґрунтування проблеми дистанційного навчання, що виявляється у відсутності чітких цілей навчання й необхідних початкових вимог до студента для роботи в цій системі; слабкий рівень системи контролю його знань; відсутність вимог до змісту дистанційних курсів і навчально-методичного забезпечення; відсутність централізованого планування й чіткості в оперативному регулюванні процесом розвитку навчально-методичного комплексу в інформаційному напрямі; слабкий економічний механізм стимулювання навчальної та науково-методичної активності викладачів у сфері інноваційних навчальних технологій; слабку базу нормативних документів і галузевих стандартів, що визначають склад і зміст навчально-методичного комплексу дистанційної освіти; прихильність до традиційних технологій навчання і комп'ютерофобію частини професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти.

Мета статті полягає в описі труднощів, що відчувають викладачі під час засвоєння нових форм взаємодії.

Дистанційне навчання — це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [3].

Поняття «дистанційне навчання» вперше було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк і Д. Кіган. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу.

На наш погляд, серед основних недоліків дистанційного навчання є відсутність безпосереднього контакту з викладачем. Для багатьох студентів мотивацією стає саме енергія викладача, а без емоційного навантаження вони втрачають інтерес до предмету. Слід заохочувати студентів до частих контактів, аби підвищити їхню пізнавальну мотивацію. Зазначимо, що для активної взаємодії між викладачем і студентами необхідно застосовувати в навчальному процесі роботу в малих групах. Важливу роль в цьому відіграє асинхронний зв'язок, що дозволяє організувати ефективну бесіду.


Також за відсутності чи недостатності контролю викладача виникає у студентів проблема із самодисципліною. Студент відповідає за навчальну діяльність, за набуття знань і навичок. Як правило, студенти відчувають брак практичних занять. Навчання в системі дуже часто ґрунтується на теоретичних матеріалах, а вивчений матеріал не відпрацьовується на практиці. Зворотний зв'язок із викладачем має бути швидким: студенти потребують різноманітної допомоги — це оцінювання їхніх знань, консультації під час виконання домашніх завдань, аналіз та обговорення матеріалу, пов'язування з їхнім досвідом.

Проблеми системи контролю знань також становлять глобальний недолік дистанційного навчання. Не маючи системи оцінювання практичних завдань, система по суті не відповідає базовим нормам навчання. На сьогодні не всі навчальні дисципліни можна вивчити за допомогою комп'ютера в повному обсязі автономно.

Існує також проблема автентифікації користувача. Є велика ймовірність, що на іншому кінці комп'ютера може виявитися не та людина, оскільки програма не вимагає підтвердження відео- або біометричними даними.

На сьогодні така проблема, як розробка систем навчання, зумовлена двома аспектами: дорожнеча і складність розробки. Бракує і коштів, що виділяються на освоєння цих технологій. Навчальні системи не фінансуються в повному обсязі, зважаючи на недовіру інвесторів і держави, але з кожним роком це положення змінюється й поліпшується сприйняття електронного навчання.

Під час викладання дистанційних курсів у викладача можуть виникати психолого-педагогічні проблеми, зумовлені специфікою середовища Інтернет. Наприклад, не завжди успішно викладач може створити сприятливий психологічний клімат під час навчання й постійно підвищувати мотивацію студентів до отримання знань. Іноді важко встановити контакт між учасниками процесу навчання. Зусиль викладача потребує формування ефективно працюючих малих навчальних груп під час навчання у співробітництві. Викладач має визначити індивідуальні особливості сприйняття інформації студентами для більш ефективної організації навчального процесу.

 писані вище труднощі можуть зумовлюватися різними чинниками: низьким рівнем інформаційної культури викладача, невмінням організувати ефективну взаємодію зі студентами, неготовністю до переходу з традиційних форм навчання на нові форми, невмінням використовувати активні методи навчання, консерватизмом, відсутністю гнучкості у викладача, неприйняттям нових педагогічних технологій. Таким чином, за умов дистанційних форм навчання значна частина викладачів відчувають певні труднощі, що стають серйозною перешкодою в організації дистанційної форми навчання. Проте більшості їх можна уникнути, якщо пройти спеціальну підготовку. Завдяки цьому можна значно прискорити адаптацію студентів і викладачів до нових форм організації навчання. На нашу думку, необхідно організувати підготовку викладачів до умов дистанційного навчання. Зокрема, ознайомити

викладачів із метою, завданнями, пріоритетами, формами й засобами дистанційного навчання, особливостями віртуально-тренінгової системи навчання, з можливостями аудіо- і відеоконференцій в організації навчального процесу, з основами організації психологічної підтримки студентів у період адаптації до змісту та організації навчального процесу в системі дистанційного навчання та основами організації спільної творчої діяльності, з алгоритмом освітніх кроків навчального процесу за умов дистанційного навчання.

Більша частина викладачів володіють комп'ютером на середньому рівні в межах застосування програмних засобів дистанційного навчання. Слід додатково підготувати викладачів до роботи з комп'ютерними програмами, що використовуються в дистанційній формі.

З аклади вищої освіти мають бути готовими в плані технічного оснащення (покращити мультимедійне обладнання, оновити програмне забезпечення, налаштувати мережі й канали зв'язку), а викладачі мають підготуватися до викладання й навчання в межах дистанційної форми, тобто вони мають ознайомитися з новими підходами, методами й засобами навчання. Підвищення кваліфікації викладачів має стати безперервним і постійним процесом. Це пов'язане з постійним оновленням інформаційних технологій. Слід розробити програму для підготовки викладачів, що охоплює основні питання дистанційного навчання: законодавчу базу, комп'ютерну грамотність, застосування інформаційних систем, психолого-педагогічні особливості реалізації дистанційного навчання. На нашу думку, для успішної організації комунікативної взаємодії зі студентами в системі дистанційного навчання викладач повинен застосовувати форми вербальної та невербальної комунікації; проводити віртуальну дискусію, встановлювати контакт з аудиторією в on-line режимі; залучати до дискусії, висловлювання власної думки та встановлення міжособистісної взаємодії; проводити навчальні заняття з

урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі; знаходити індивідуальний підхід до студентів під час дистанційного навчання; створювати позитивну емоційну атмосферу між суб'єктами дистанційного навчання.

Отже, аби уникнути розглянутих труднощів (невміння викладача працювати за новими освітніми технологіями, низький рівень інформаційної культури в окремих викладачів, психологічні проблеми, невідомість організувати спільну пізнавальну діяльність зі студентами), слід перед системою підвищення кваліфікації викладачів поставити такі завдання, як навчання викладачів ідеології дистанційного навчання, вивчення організаційно-технологічного середовища, безперервне засвоєння перспективних інформаційних технологій навчання, постійне навчання новітніх досягнень психології та педагогіки, навчання форм контролю знань студентів.

Безперечно, дистанційна форма навчання має значний потенціал і сприяє розвитку альтернативних технологій навчання, але не може замінити традиційну систему. Вона є ефективною для навчання дорослих, корпоративного навчання, навчання протягом життя, а також інклюзивного навчання. Незважаючи на проблеми і суперечності, дистанційне навчання широко впроваджується у вищу школу. Науковці активно розробляють його методичні та методологічні засади, фахівці з інформаційних технологій створюють програмні засоби його реалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та створенні спеціальної адаптаційної програми для викладачів, які викладають за умов дистанційного навчання.

Література

1. Андреев А. А. Введение в интернет-образование. Москва : ЛОГОС, 2003. С. 37-43.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Шитова В. А. Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ : учеб.-метод. пособие. Москва : ООО «Диона», 2008. С. 25-52.
3. Веремчук А. Проблемы і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ // Проблемы подготовки сучасного вчителя. 2013. № 7. С. 319-325.
4. Іващенко Р. П. Переваги та недоліки дистанційного навчання // Вісник Черкаського ун-ту. Вип. 125. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2008. С. 62-66.
5. Калинин Д. А. Трудности, испытываемые преподавателями в условиях дистанционного обучения // Интернет-журнал «Науковедение». Т. 7. №3. [Электронный ресурс]. 2015. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>
6. Мицель А. А., Молнина Е. В. Дистанционное образование как составляющая процесса формирования единого образовательного пространства // Открытое образование. 2006. №2. С. 59-65.
7. Нечепорук Я. С. Позитивні і негативні аспекти дистанційного навчання англійської мови професійного спрямування в льотних навчальних закладах / Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 156. С. 134-138. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi_zapysky/156/26.pdf
8. Полат Е. С., Моисеева М. В. и др. Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва : Академия, 2006. С. 102-150.
9. Рулиене Л. Н. Дистанционное обучение: сущность, проблемы, перспективы. Улан-Удэ : Бурятский гос. ун-т, 2010. 272 с.

05.09.2021

Відомості про авторів

Вержанська Ольга Миколаївна — кандидат філософських наук, доцент; кафедра мовної підготовки 2; Навчально-науковий інститут міжнародної освіти; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; email: Olga28tak@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1798-5152; Scopus; Google Scholar.

Лагута Тетяна Миколаївна — кандидат філологічних наук, доцент; кафедра мовної підготовки 2; Навчально-науковий інститут міжнародної освіти; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; email: tatianalaguta0@gmail.com; ORCID: 0000-0002-7617-8038; Scopus; Google Scholar.



УДК 378-057.875

DOI:10.30837/nc.2021.3.38

Рефлексія як основа професійних умінь студентів

Артур Левкін,
кандидат технічних наук, доцент,

Руслана Левкіна,
доктор економічних наук, професор,

Альона Ряснянська,
кандидат економічних наук,
Державний біотехнологічний університет, Харків

Важливою проблемою сучасної вищої школи в Україні є наявність та якість професійних умінь студентів після закінчення закладів вищої освіти. На сьогодні, на жаль, якість вітчизняних фахівців не відповідає сучасним вимогам, адже при великій кількості ЗВО спостерігається недостатня кваліфікація значної кількості молодих випускників різних напрямів підготовки. Маємо безліч фахівців з дипломами, проте нестаток кадрів, здатних на високому професійному рівні кваліфікації вирішувати виробничі та управлінські завдання. Саме ці факти зумовлюють необхідність дослідження цих питань і пошуку відповіді щодо шляхів їх вирішення.

Основними проблемами вищої освіти в нашій країні є: 1) запозичені з радянського часу неефективні та архаїчні методи навчання та матеріально-технічна база в закладах вищої освіти; 2) неефективний механізм держзамовлення, коли розподіл обсягу бюджетних місць орієнтовано не на кадрові потреби реальної економіки, а на можливості ЗВО з підготовки фахівців у відповідних сферах; 3) недостатнє державне фінансування освіти; 4) диспропорція у фінансуванні системи освіти: витрати на загальну освіту становлять близько 80 % загального обсягу фінансових ресурсів, що виділяються, професійна — тільки 20 % [1–5].

Зупинимось на дослідженні проблеми, що зазначена в першому пункті, адже інші — задача державного апарату країни. На нашу думку, сутність неефективних застарілих методів навчання — це відсутність рефлексії при засвоєнні навчального матеріалу студентами.

Дослідженням особливостей рефлексивності у навчальній діяльності займалися такі вчені, як: Р. Алрубайль, Б. Ананьєв, Д. Блум, А. Бодальов, Л. Віготський, І. Гуткіна, В. Давидов, Е. Ільєнков, А. Карпов, Л. Карлтон, Г. Костюк, І. Ладенко, С. Максименко, Д. Макфарлан-Дік, Д. Ніколь, В. Олефир, І. Пасічник, І. Семенов, Ю. Степанов, В. Феофанов, А. Хуторський, Г. Щедровицький та інші. Проте існує потреба в дослідженні особливості рефлексії студентів в навчальній діяльності.

Рефлексія (від пізньолатинського — *reflexio* — повернення назад, відображення) — форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і законів; роздуми; самоспостереження, самоаналіз. Як предмет наукового дослідження рефлексія має довгу історію. Вперше поняття «рефлексія» виникло ще в Давньогрецькій філософії. Зокрема, Арістотель називав рефлексію «особливою рисою божественного розуму», за допомогою якої людина здатна мислено створити предмет, відобразити його у свідомості і на основі цього процесу пізнати його сутність. Сам термін у наукову парадигму ввів Р. Декарт. Вчений ототожнював поняття здібності людини до зосередженості на думках, абстрагування від зовнішніх перешкод із рефлексією. Він писав, що усвідомлення передбачає процес мислення і рефлексування над особистим мисленням. І. Кант характеризував рефлексивне мислення як процес, що створює чи моделює образи і поняття. Вчений писав, що джерелом рефлексії є свідомість. Він зробив припущення про різноманітність видів рефлексії, в основі яких покладені різні пізнавальні здібності. У Канта рефлексія мала гносеологічну форму і розглядалася

як спосіб пізнання світу. Д. Дьюї дає деякі найперші уявлення про значення рефлексії в навчанні. Дьюї наполягав, що рефлексивна думка є метою освіти. Він визначив рефлексивне мислення як «активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого питання» [6, 7].

В наш час поняття рефлексії активно досліджується в філософії, педагогіці та психології. Поняття рефлексії виникло в філософії та означало процес роздумів індивіда про те, що коїться навколо, в його власній свідомості. У психологічних дослідженнях рефлексія розглядається як один із важливих механізмів, які забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. У педагогіці ж рефлексія розуміється, перш за все, як усвідомлення студентами результатів власної діяльності на занятті. Проте не існує єдиного підходу до трактування рефлексії. Наприклад, В. Давидов розглядає поняття як своєрідну гносеологічну дію, мета якої полягає в уточненні власних знань, і за допомогою аналізу та узагальнення розкриття суті цих знань. Е. Ільєнков описує рефлексію як мислення людини про свої дії, в процесі якого вона достеменно усвідомлює ці дії. Рефлексію пояснюють також як етап навчальної діяльності, яка виникає в ситуаціях невизначеності та неузгодженості можливого і необхідного, і є умовою формування і розвитку. А. Хуторський зазначав, що рефлексивність студентів має носити не епізодичний характер, а бути невід'ємною складовою усього навчального процесу [2].

С. Максименко та І. Пасічник зазначають, що рефлексивні студенти в ході виконання мисленневих та навчальних дій враховують вимоги задач більш адекватно, це призводить до кращого узгодження індивідуального темпу роботи з особливостями вирішуваної задачі, що, в свою чергу, стимулює зростання досягнень в навчанні [3–5].

Е. Балашов зазначає, що за допомогою рефлексії формується образ «Я», змінюються погляди на навколишній світ та суттєво розвивається мислення,

розширюється кругозір та індивідуальний досвід [4]. І. Гуткіна зазначає, що від рівня сформованості рефлексивних вмінь у студента залежить ефективність його навчання. Важливе значення вона має при самостійній навчально-дослідницькій роботі студента. Значення рефлексії при самостійній роботі полягає в тому, що вона дозволяє студенту регулювати власну активність, управляти навчальною та практичною діяльністю, аналізувати та критично оцінювати свою діяльність та визначити цілі, результати та особливості власної навчальної діяльності [3 — 5].

Л. Карлтон віддає велике значення письмовій рефлексії. Написання різного роду письмових робіт: есе, відгуків, творів дозволяє студентам розвивати критичне та рефлексивне мислення, а також допомагає їм краще переробляти отриманий досвід та результати навчальної діяльності [7].

Р. Алрубайль зазначає, що рефлексія є потужним інструментом в навчальній діяльності, адже вона дозволяє студентам виокремити такі компоненти навчання, як значущість (дозволяє студентам бачити важливість власного процесу навчання); визнання процесу (студенти можуть визначити, що вони зробили добре, чого не вдалося досягнути, що необхідно змінити); рішення/стратегії (надає студентам можливості вирішувати подальші стратегії покращення навчального процесу); мотивація (рефлексія надає студентам мотивацію навчатися та насолоджуватися процесом навчання); аналіз (найважливішою перевагою рефлексії є те, що студенти можуть дізнатися чому вони повинні вивчити поняття, теорії, поданий матеріал). Дослідник зазначає, що критичне мислення походить від рефлексування знань, того «як» і «чому» студент вчить це в даний момент [8].

Д. Ніколь і Д. Макфарлан-Дік зазначають, що головна мета рефлексії навчальної діяльності — допомогти студентам розвиватися як незалежним особистостям, які здатні контролювати та регулювати власне навчання. Студенти

повинні самі оцінювати та регулювати своє навчання. Рефлексія допомагає студентам взяти на себе відповідальність за встановлення власних навчальних цілей та оцінку прогресу у досягнення цих цілей [9, 10].

Таким чином, рефлексія в освітній діяльності — це процес засвоєння студентом навчального матеріалу шляхом його осмислення, аналізу, узагальнення, накладення на власний досвід і на вже існуючі знання за допомогою інтелектуальних здібностей, ерудиції та критичного мислення. Тобто маємо на увазі, що студент, який має вищий інтелект, який є більш ерудованим або має досвід у питанні, що вивчається, відповідно має вищу здатність до рефлексування, а значить і рівень засвоєння матеріалу буде вищий, що підвищить його професійні уміння в майбутньому.

Процес рефлексії має постійно використовуватися в навчальному процесі студентів. Саме тому вміння рефлексувати потрібно цілеспрямовано формувати. Завдання викладача — сприяти тому, щоб у студентів виникла потреба у відображенні знань, зворотному зв'язку, потреба аналізувати свою діяльність, результати власної діяльності та діяльність інших членів групи [11, 12].

Навчальний процес у закладі вищої освіти потребує рефлексії студентів, тобто пошуку, оцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання. Засвоєння відбувається завдяки керованій рефлексії, за рахунок якої виникають різні способи розв'язування завдань. Високий рівень розвитку рефлексії дає можливість студентам усвідомити, чого вони вже навчилися; здійснити оцінку власного рівня розуміння начального матеріалу, спланувати план подальшої реалізації цього плану в практичному житті, трудовій діяльності; провести порівняльний аналіз власного сприйняття із думками, почуттями, поглядами одногрупників, за потреби відкоригувати певні аспекти; усвідомити свої дії та спрогнозувати подальші кроки навчальної діяльності [4].

Перешкодами щодо розвитку рефлексії є: об'єктивні (брак мотивації, відсутність інтересу до себе, неадекватна самооцінка, недостатня сформованість процесів аналізування, оцінювання та ін.) та суб'єктивні (невпевненість в собі).

Р. Алрубайл виділяє чотири рівні рефлексії, опираючись на розгортання його в часовому проміжку під час навчання: студент перед початком навчання, студент під час навчання, студент після навчання, студент йде вперед:

- перший рівень — студент вже має певні попередні знання, припущення, почуття щодо досліджуваного питання. Викладач має тісно співпрацювати зі студентами, щоб зрозуміти весь комплекс почуттів студентів, адже це допоможе зрозуміти хід думки студента протягом процесу навчання. Таким чином викладач буде більш включеним в процес навчання студента, що дозволить студентам відкрито говорити/писати про свої враження, почуття, думки, ідеї;

- другий рівень — необхідно визначити найефективніші способи навчання студентів та найкращий педагогічний стиль викладача. Дієвим способом визначити очікування студентів є запитання до студентів, це дозволить викладачу зорієнтуватися і обрати ефективні методи навчання;

- третій рівень — аналіз того, чого навчилися студенти і чому це було важливо. Це допомагає студентам побачити актуальність та сенс вивченого. Якщо студенти бачать майбутні перспективи навчання, це буде відображатися на мотивації до навчання;

- четвертий рівень — синтез своїх знань і умінь студентами: вони беруть те, чого навчилися і можуть застосовувати на практиці. Тобто студенти використовують навички критичного мислення для рефлексії, оскільки вони відображають їх навчальний процес в цілому [11].

За спостереженнями Блума, навчання — це процес отримання досвіду шляхом застосування рефлексії. Рефлексивний досвід — це створення власних питань до проблеми, що вивчається, активний та свідомий контроль над її розумінням. Також Блум запропонував таку класифікацію рефлексії студентів:

— запам'ятовування (рефлексивне питання: що я зробив?);

— розуміння (рефлексивне питання: що важливого з того, що я зробив? Я задовольнив свої цілі?);

— застосування (рефлексивне питання: коли я робив це раніше? Де я можу використати це знову?);

— аналіз (рефлексивне питання: я бачу які-небудь моделі або стосунки у тому, що я зробив?);

— оцінка (рефлексивне питання: наскільки добре я зробив? Що потрібно поліпшити?);

— перебудова (рефлексивне питання: що я повинен робити далі? Який мій план?) [4, 13].

Е.М. Балашов виділяє такі ознаки розвинутої рефлексивності студентів: розуміння змісту, предмету, мети навчальної діяльності, критичне мислення, прагнення до самопізнання та розуміння інших суб'єктів навчальної діяльності, самоспостереження, самоконтроль, саморегуляція, вміння робити прогноз подальших дій, ставити цілі, вміння здійснювати аналіз своєї навчальної діяльності тощо.

Рефлексія є одним із важливих компонентів сучасного навчального процесу, а також системним фактором безперервної освіти. Студенти повинні вміти орієнтуватися в потоці інформації, вміти самотійно поповнювати свої знання та виявляти творчий підхід до розв'язання навчальних завдань. Сьогодні найважливішою проблемою розвитку освіти є розробка таких інструментів, котрі виступали б як наскрізні, інтегруючі фактори структуривання системи освіти в різноманітних видах професійної діяльності. На наш погляд, в педагогічній діяльності в сфері вищої освіти таким інструментом може бути рефлексія.

На думку Е.М. Балашова, розвиток процесу мислення студентів необхідно вивча-

ти з позиції їх можливостей теоретичного мислення, ключовим компонентом якого є рефлексія, що обумовлює розкриття суб'єктом основ власних дій та їх відповідності умовам завдання. Феномен рефлексії передбачає спрямування суб'єктом пізнання на самого себе, тобто суб'єкт стає для себе об'єктом пізнання [4, 13].

Провідною ідеєю освітнього процесу в вищих навчальних закладах є розвиток на базі системної організації освітньої діяльності інтелектуально розвинутої особистості, здатної до само-рефлексії. Студент бере на себе відповідальність за навчання, посідає активну позицію, а викладач займає роль експерта чи помічника. Він розуміє цілі навчання, кінцеві результати, і головним у цій діяльності стає усвідомлення та ґрунтовне, глибоке засвоєння інформації з можливістю використання її в майбутньому, а не банальне заучування матеріалу. Навчальна діяльність студентів спрямована на освоєння професійних знань та способів роботи в ході вирішення навчальних за-

вдань, що передбачає присутність такого компоненту як рефлексія.

Сьогодні найважливішою проблемою розвитку освіти є розробка таких інструментів, котрі виступали б як наскрізні, інтегруючі фактори структурування системи освіти в різноманітних видах професійної діяльності. На наш погляд, в педагогічній діяльності в сфері вищої освіти таким інструментом може бути рефлексія. Рефлексія в освітній діяльності — це процес засвоєння студентом навчального матеріалу шляхом його осмислення, аналізу, узагальнення, накладення на власний досвід і на вже існуючі знання за допомогою інтелектуальних здібностей, ерудиції та критичного мислення. Маємо на увазі, що студент, який має вищий інтелект, який є більш ерудованим або має досвід у питанні, що вивчається, відповідно має вищу здатність до рефлексування, а значить і рівень засвоєння матеріалу буде вищий, що підвищить його професійні уміння в майбутньому. Тобто рефлексія — це основа професійних умінь студентів.

Література

1. *Бугіль С.Я.* Розвиток вищої освіти України в сучасних умовах // Оновлення системи і змісту університетської освіти: нові підходи, нова якість : матеріали круглого столу за участі радників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. 24 квітня 2019 р. Львів : ФУФБ, 2019. С. 15-17.

2. *Левкіна Р.* Сучасна освіта у структурі сталого розвитку підприємств сучасного бізнесу / Р. Левкіна, А. Левкін, А. Ряснянська // Новий Колегіум. 2018. № 1. С. 45-47.

3. *Levkin, A., Levkina, R., & Rysnyanska, A.* The experience of student self-government in improving the quality of the educational process. *New Collegium*. 2020. No 3. P. 84–87. <https://doi.org/10.30837/nc.2020.3.84>

4. *Levkin D., Guliiyeva D.* Competence approach in distance form of learning: The

driving force of science and trends in its development: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference. Coventry, United Kingdom: European Scientific Platform, 2021. Vol. 2. P. 9–11.

5. *Балашов Е.М.* Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIV: Методологія і теорія психології. Вип. 1. Київ ; Ніжин : Вид-во «ПП Лисенко М.М.», 2018. С. 26-44.

6. *Максименко С.Д.* Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності / С.Д. Максименко, І.Д. Пасічник // *Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. №14. С. 3–10.

7. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. К. : МАУП, 2000. 256 с
8. Балашов Е.М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів // Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичне видання «Актуальні проблеми когнітивної психології». 2013. №24. С. 12–16.
9. Carlton L. The importance of student reflection // Academic press. 2013. Vol. 18. Pp. 25–34.
10. Alrubail R. Scaffolding Student Reflections. Edutopia Community Facilitator // Student Voice & Literacy at The Writing Project. 2016. Vol. 12. P. 34–47.
11. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. 31(2). 199–218.
12. Левкіна Р. Формування почуття соборності студентів та викладачів як запорука високої якості навчально-виховного процесу у ВНЗ / Р. Левкіна, А. Левкін, А. Ряснянська // Новий Колегіум. 2018. № 4. С. 35–38.
13. Bloom D. A Taxonomy of Reflection: Critical Thinking For Students, Teachers, and Principals // American Journal of Psychology. 2010. Vol. 93. P. 17–36.

10.08.2021

Відомості про авторів

Левкін Артур Володимирович — кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики та інформаційних систем; Державний біотехнологічний університет, Харків, Україна; email: Artur.lav@btu.kharkov.ua; ORCID: 0000-0001-5021-5366; SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57216493141>; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=256G-3oAAAAAJ>.

Левкіна Руслана Володимирівна — доктор економічних наук, професор, професор кафедри підприємництва та біржової діяльності; Державний біотехнологічний університет, Харків, Україна; email: Levkina@3g.ua; ORCID: 0000-0002-9236-4906; SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57210972347>; Publon: <https://publons.com/researcher/3601392/ruslana-levkina/>; Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=fsQwRSEAAAAAJ&hl=ru>.

Ряснянська Альона Миколаївна — кандидат економічних наук, старший викладач ЗВО кафедри управління земельними ресурсами та кадастру; Державний біотехнологічний університет; Харків, Україна; email: alona.ryasnyanska@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1564-6624; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=J6moqusAAAAAJ>



Роль темпераменту у процесі навчання іношомовної комунікації

Тетяна Дементьєва

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки,

Харківський національний університет радіоелектроніки

Останнім часом приділяється все більше уваги пошуку найбільш ефективних шляхів навчання іноземних слухачів іношомовної комунікації на етапі довузівської підготовки.

Кінцева мета навчання іноземних слухачів на довузівській підготовці полягає в тому, щоб підготувати їх до навчання на першому курсі вищого закладу освіти в умовах іношомовного середовища. Виходячи з мети навчання для іноземних слухачів необхідно забезпечити мовленнєву діяльність в різних сферах спілкування, але не будь-яку мовленнєву діяльність, а з певними конкретними завданнями, умовами, темами і ситуаціями спілкування, що здійснюється в заданих формах.

Процес навчання іноземних слухачів, як правило, складається із засвоєння правил читання, вивчення іношомовних слів, граматичних правил, перекладу. Якщо порівняти цей процес із процесом засвоєння рідної мови, то знайти в них спільні способи надзвичайно важко. Можна відмінно вивчити напам'ять тисячі іноземних слів та засвоїти граматику і правила вимови, мова не стане в результаті активним надбанням. Іноземна мова повинна постати як динамічна система, що функціонує у мовленні як діяльність [1, с. 257].

Як показали дослідження німецьких вчених, людина запам'ятовує лише 10 % того, що вона читає, 20 % — того, що чує, 30 % — того, що бачить, 50 — 70 % запам'ятовується у групових дискусіях,

80 % — у разі самостійного виявлення та формулювання проблеми. І лише коли людина навчається безпосередньо, бере участь в реальній діяльності, в самостійній постановці проблем, виробленні та прийнятті рішення, формулюванні висновків і прогнозів, запам'ятовує і засвоює матеріал на 90 % [3, с. 3].

Для того щоб активізувати процес навчання, необхідне не збільшення обсягу інформації, яка передається, не посилення і збільшення числа контрольних заходів, а створення дидактичних і психологічних умов осмисленого навчання, залучення у цей процес на рівні не тільки інтелектуальної, але особистісної та соціальної активності [3, с.3].

Тому форми і методи навчання є одними з основних факторів, які допомагають визначити ефективність вивчення іноземної мови.

Але також є інші фактори, які, на нашу думку, впливають на процес навчання іношомовної комунікації. Існують різні типи навчання. Одні записують щось, а інші уважно слухають. Одні працюють швидко, а інші — повільно. Одні люблять чіткі правила, інші — загальні описи. Одні працюють у команді, а інші — самостійно [10, с. 6].

Існують також різні типи тих, хто навчається. Деякі з них навчаються швидко, а деякі — повільно. Деяким подобаються цифри, а деяким — слова. Одні мають добре запам'ятовування слів, а інші добре запам'ятовують ідеї. Під час вивчення

іноземної мови одні легко говорять, а інші вважають за краще слухати. Всі ці відмінності — це не добре і не погано. Це тільки відмінності [10, с.1].

Як люди діють залежить від їх темпераменту, а темперамент впливає на весь їхній спосіб життя взагалі і процес їх навчання іноземної мовної комунікації зокрема.



тже, вважаємо за необхідне, у процесі навчання іноземної мовної комунікації іноземних слухачів використовувати такі методи навчання, які наблизять навчальну комунікацію до реальної і дозволять слухачам з різними типами темпераменту залучитися у процес іноземної мовної комунікації в певній соціально-комунікативній ролі.

Навчальний процес не може провести іноземних слухачів через всі можливі реально існуючі ситуації спілкування, і тому вміння усного мовлення повинні розвиватися на основі вправ, що моделюють реальне мовленнєве спілкування [4, с. 250].

Теоретичний аналіз цього питання дозволив зробити висновок, що необхідно використовувати активні методи навчання, які характеризуються високим ступенем залученості у навчальний процес та активізацією пізнавальної і творчої діяльності під час вирішення поставлених завдань [2, с. 5].

Під час реалізації активних методів, таких як ділові ігри, інноваційні ігри, пошуково-апробаційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, навчально-мовленнєві ситуації, навчально-рольові ігри, кейс-технології та інші, іноземні слухачі виконують певні ролі, що має найбільший ефект під час засвоєння матеріалу, оскільки в цьому випадку досягається істотне наближення навчального процесу до практичної діяльності при високому ступені мотивації та активності [2, с. 6].

Під час використання таких методів кожен її учасник отримує можливість самовираження в ситуації, максимально наближеної до життєвих умов, порівняння себе з іншими, реалізації своїх можливостей, в результаті чого підвищується ступінь самостійності, свідомості навчання [7, с. 61].

Такі методи наближують мовну діяльність до природних умов, допомагають розвивати навички спілкування, сприяють ефективній обробці мовного матеріалу, забезпечують практичну спрямованість навчання, допомагають виключити байдужість, нудьгу, формалізм з навчального процесу і дають невичерпні можливості відтворення самих різних відносин, в які вступають її учасники [6, с. 68].

У процесі моделювання активних методів, а також під час розподілу ролей у них необхідно брати до уваги індивідуальні особливості учасників, тобто різні типи темпераменту.

Поняття «темперамент» з'явилося на основі вчення давньогрецького вченого і лікаря Гіппократа (VI ст. до н. е.), який стверджував, що пропорція чотирьох елементів, з яких нібито складається людське тіло, визначає перебіг фізичних і душевних хвороб [5, с. 486].

Темперамент (от лат. Temperamentum — належне співвідношення частин) — це сукупність індивідуальних особливостей особистості, що характеризують динаміку її психічної діяльності [8, с.558].

Як кожен тип впливає на різні сфери діяльності людини, зокрема на звички під час навчання і комунікативні вміння та навички, описав Поль Е. Кантрел. Він вважає, що людина одного типу темпераменту в процесі навчання може зробити все чітко та мотивовано. Зазвичай такі люди не дисципліновані. Людина другого типу зазвичай розумна, але не обдарована. Любить діаграми, графіки, таблиці. Людина третього типу любить навчатися, добре концентрується, може читати багато книг. До четвертого типу він відніс людей, які можуть добре навчатися, якщо не будуть лінуватися, їм потрібні завдання на короткий термін, працюють краще за тиском, мають хорошу пам'ять [9, с. 2].

Комунікативні вміння та навички у людей різних типів проявляються теж по-різному. Люди першого типу, як правило, хороші спікери але занадто експресивні. Люди, які відносяться до другого типу, без

проблем беруть участь у дебатах, добре аргументують. Люди третього типу думають перш ніж говорять, ніколи не перебивають інших. Четвертого типу — неохоче виступають перед іншими, відповідають на питання з гумором але неохоче вступають в розмову [9, с. 3].

Враховання властивостей кожного типу темпераменту — індивідуальний темп і ритм психічних процесів, ступінь стійкості емоцій, експресивність і енергійність рухів, напруженість вольового зусилля та ін., — допоможе найбільш ефективно залучити тих, хто навчається у процес вивчення іноземної мови.

Людям з типом темпераменту «холерик» можна пропонувати провідні ролі, оскільки холерик завжди готовий включитися в важливу і цікаву роботу. Холерик — людина швидка, поривчаста, здатна віддаватися справі з винятковою пристрасністю, але не врівноважена, схильна до бурхливих емоційних спалахів (афектів), різким змінам настрою.

Людям з типом темпераменту «сангвінік» можна не тільки пропонувати провідні ролі, вони спроможні виступати модераторами у тих чи інших ситуаціях, бо це жива, рухлива людина, швидко відгукується на навколишні події, порівняно легко переживає невдачі і неприємності.

Людині з темпераментом флегматика можна давати другорядні ролі, тому що вона має стійке прагнення і більш-менш постійний настрій, слабке зовнішнє вираження душевного стану.

Меланхолікам, які схильні глибоко переживати навіть незначні невдачі, які мляво реагують на навколишнє, можна пропонувати другорядні ролі, які будуть відповідати їхньому темпераменту [5, с. 486].

У процесі вибору активних методів навчання викладачеві необхідно брати до уваги особливості всіх типів темперамен-

ту, що дозволяє не тільки створити більш комфортну обстановку на занятті, але і забезпечити високий ступінь засвоєння мовленнєвого матеріалу і ефективно підготувати до іншомовної комунікації.

Література

1. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвистики : учеб. пособие. 3-е изд. Москва : Лабиринт, 2001. 304 с.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие. СПб. : ПБГИ-ЭУ, 2010. 59 с.
3. Курьянов М. А., Курьянов В. С. Активные методы обучения : метод. пособие. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 80 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Высш. шк., 1982. 373 с.
5. Мещеряков Б. Г., Зинченко П. В. Большой психологический словарь. СПб: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 672 с.
6. Покушалова Л. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов в процессе деловой игры // Социосфера. 2011. № 4. URL: <http://sociosfera.com>
7. Сафина Р. Н., Смирнов А. В., Муньяров В. М. Ролевое и деловое взаимодействие студентов вуза как механизм формирования личности будущих менеджеров // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2011. Т. 13. № 2. С. 58-61.
8. Философский словарь. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
9. Cantrell Paul E. A study of a temperament. Mechanicsburg, Pennsylvania. 2001. p. 50.
10. Douglas Broun H. Strategies for success: a practical guide to learning English. July 2d, 2001. 80 p.

02.09.2021

Відомості про автора:

Дементьєва Тетяна Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки, Харківський національний університет радіоелектроніки; email: tetiana.dementieva@nure.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8855-7556>; Google Scholar ID: nHdwrO4AAAAJ&hl




Эволюция методов обучения иностранному языку и перспективы иноязычного образования

Анна Серeda,

старший преподаватель,

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

 общемировые интеграционные процессы в науке, экономике, культуре бурно развиваются и требуют специалистов, способных к межкультурным контактам в социальной и профессиональной сферах. Деловое общение в иноязычной среде стало важной составляющей профессиональной культуры специалиста в самых разных видах трудовой деятельности. Этим обусловлена актуальность совершенствования методов преподавания иностранных языков, рассматривающих язык не как отдельную систему, а как многокомпонентное средство человеческого общения.

Успех обучения иностранному языку во многом зависит от применения современных методов обучения в контексте решения конкретных образовательных задач. Метод как определенная система и совокупность приемов обучения является главным инструментом педагогической деятельности. Практика обучения иностранному языку связана с многочисленными попытками найти наиболее эффективный метод обучения.

Цели изучения иностранного языка могут определяться как индивидуальными, так и социальными запросами. Социальные и индивидуальные запросы, конечно же, связаны между собой, но, тем не менее, это очень широкий спектр запросов. У современного человека мотивы к изучению иностранных языков могут

быть разнообразными: от необходимости объясниться в аэропорту и магазине в туристической поездке до способности к эффективной коммуникации в профессиональной среде. В настоящее время существуют курсы изучения иностранного языка, использующие самые разные методы. Именно курсы каждый может выбрать для себя по своим индивидуальным запросам. Учебные же заведения при выборе методов обучения иностранным языкам ориентируются на социальные запросы.

История развития и смены методов обучения иностранному языку свидетельствует о том, что смена этих методов связана со многими факторами и определяется целями обучения, т. е. теми планируемыми результатами, которые должны получить обучаемые. Именно смена целей обучения иностранному языку, а также смена научных парадигм в языкознании ведет к разработке новых методов обучения.

Практика обучения иностранному языку знает многочисленные попытки найти наиболее эффективный метод обучения. Исследованием теории и истории методов преподавания занимались известные педагоги В. Э. Раушенбах [1], И. В. Рахманов [2], А. В. Миролюбов [3], Г. Е. Ведель [4], А. Н. Щукин [5] и др. Единой классификации методов обучения иностранным языкам не существует, так как в основу различных классификаций

положены разные критерии. Но условно можно выделить два направления — сознательное и интуитивное, а также два подхода, которые Г. Е. Ведель характеризует так: «Первый подход — развитие навыков и умений практического владения устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) речью. Второй подход — овладение теоретическими знаниями об иностранном языке (грамматика, фонетика)» [4, с. 69].

Попытаемся дать краткую характеристику методам обучения иностранным языкам за последние 200 лет с точки зрения целей, а значит и планируемых результатов обучения.

Исторически первым методом обучения можно считать естественный (естественный) метод, который состоял в том, что иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам подобно тому, как ребенок осваивает родной язык. Этот метод требовал достаточно длительного пребывания в среде носителей языка и общения с ними на их языке. Можно считать, что воспитание детей в семьях аристократов гувернерами-иностранцами в XIX – начале XX века приводило к обучению иностранному языку именно этим методом. Академик Л. В. Щерба называл это «методом гувернантки» и считал его одной из форм естественного метода, с той лишь разницей, что среда носителей языка создается искусственно [6]. Представителями естественного метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и др. Целью обучения естественным методом являлось умение говорить и читать несложный текст. Его сторонники считали, что, научившись говорить, учащиеся могут читать и писать на изучаемом языке.

С введением изучения иностранного языка в учебных заведениях произошло становление переводных методов, изначально применявшихся для изучения латинского языка. Переводные методы основаны на изучении грамматики и лексики и подразделяются на грамматико-переводной и лексико-переводной методы.

В основе широко применявшегося в XIX и первой половине XX века грамматико-переводного метода лежало изучение грамматики и дословный перевод. Приверженцы этого метода В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф рассматривали язык как систему. Тексты использовались как иллюстрации к грамматическим схемам. Основным недостатком этого метода является то, что человек в процессе обучения учится подбирать слова под изученные правила, а не выражать мысль, что создает предпосылки для возникновения языкового барьера. Цель этого метода можно охарактеризовать как общеобразовательную, результатом которой является умение читать и переводить текст с иностранного языка на родной, и наоборот. Надо отметить, что грамматико-переводной метод применяется и в наше время для изучения латинского языка, цель изучения которого является только общеобразовательной.

Лексико-переводной (текстуально-переводной) метод состоял в создании словарного запаса путем заучивания художественных текстов и бессистемного (интуитивного) ознакомления с грамматикой и стилистическими особенностями при заучивании текстов. Цель этого метода тоже была общеобразовательной, результатом которой было приобретение навыков чтения и перевода.

Главным недостатком переводных методов обучения является то, что они не были ориентированы на овладение иностранным языком как средством коммуникации.

Прямой метод обучения иностранным языкам возник на основе естественного метода. В разработке этого метода принимали участие лингвисты и психологи О. Есперсен, Г. Суит, П. Пасси, В. Фиетор, Ш. Швейцер, Б. Эггерт, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Сторонники прямого метода стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать непосредственно, минуя родной язык учащихся. В отличие от естественного, прямой метод предусматривал изучение

правил и применение чтения и письма. Представители метода ставили перед собой цель — обучить учащихся практическому владению языком, на начальном этапе — преимущественно его устной форме. Достоинством прямого метода обучения было обращение к живому разговорному языку.

Развитие прямого метода в начале XX века привело к разработке различных его модификаций (неопрямых методов). Самые известные из них — устный метод Г. Пальмера и метод обучения чтению М. Уэста. Основной целью обучения иностранному языку Г. Палмер считал овладение устной речью. Современными вариантами метода Г. Пальмера являются аудиовизуальный (Р Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм, Р. Мишеа) и аудиолингвальный (Ч. Фриз, Р. Ладо, Л. Блумфилд,) методы, которые осуществляются с помощью технических средств обучения. М. Уэст выдвигал в качестве основной цели обучения развитие умений чтения и переход от владения чтением к устной речи.

Грамматико-переводной метод относится к сознательному направлению освоения языка, а натуральный и прямой (как усовершенствованный натуральный) — к интуитивному.

Академик Л. В. Щерба, анализируя недостатки прямого метода, писал «расчет на интуитивное схватывание общего смысла фразы или текста ведет к неточному, а иногда и к неправильному пониманию». Далее он пишет, что в конце XIX – XX веков «...начались поиски компромисса между старым грамматико-переводным методом и новым, успевшим уже устареть, прямым». [6, с. 28]. Компромиссом стала разработка различных смешанных методов, соединяющих сознательное и интуитивное. Целью этих методов являлось обучение всем аспектам речевой деятельности, а также устной и письменной формам общения.

Одним из них является сознательно-сопоставительный метод (40-е годы XX века). Значительную роль в создании

этого метода сыграл академик Л. В. Щерба. По его мнению, при разработке метода следует различать три составляющих части языка: «...язык как процесс говорения и понимания, язык как обработанный лингвистический опыт, обуславливающий возможность этих процессов, и, наконец, язык как просто некую сумму готовых фраз, иначе говоря, язык как неупорядоченный лингвистический опыт» [6, с. 69]. В дальнейшем идеи Л. В. Щербы были развиты И. В. Рахмановым, В. Д. Аракиным, И. М. Берманом, А. В. Монигетти, С. К. Фоломкиной, З. М. Цветковой, В. С. Цетлин, А. А. Миролюбовым. Целью обучения с помощью сознательно-сопоставительного метода является умение учащихся читать и понимать текст и устную речь на слух, говорить и писать на иностранном языке. В основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. Этот метод предполагает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, взаимоотношения лексики и грамматики, а также опоры на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков.

Известный филолог и педагог Г. Е. Ведель характеризовал сознательно-сопоставительный метод как модификацию грамматико-переводного метода и считал, что его использование на практике так и не привело к достижению цели практического владения иностранными языками в устной и письменной формах [7]. Поэтому в 50-е годы XX века был разработан сознательно-практический метод (Г. Е. Ведель, Б. В. Беляев, А. П. Старков и др.). Сознательно-практический метод опирается на принципы устной основы обучения иностранному языку, формирования мышления на изучаемом языке, овладения лексикой в предложении и овладения грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений. Целью обучения с помощью сознательно-

практического метода является практическое овладение иностранным языком, т.е. умение общаться как в устной, так и в письменной форме. Б. В. Беляев считал, что надо «... сперва добиться образования у учащихся автоматизированных речевых навыков, в том числе и навыков использования в своей речи определенных грамматических моделей, а затем уже сообщить им соответствующие правила» [8, с. 141.]. В связи с этим хотелось бы отметить, что именно так происходит овладение грамматикой родного языка: ребенок сначала учится говорить, а грамматику изучает в более позднем возрасте, когда уже использует (интуитивно) в своей речи грамматические модели.

Известный лингвист и педагог Е. И. Пассов в 60 — 70-е годы XX века сформулировал принципы коммуникативного обучения речи. Впоследствии он создал метод коммуникативного обучения иностранным языкам, наиболее популярный на сегодняшний день. Е. И. Пассов первым начал употреблять термин «иноязычная культура» для обозначения предмета иноязычного образования [9]. В основе коммуникативного метода лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития личности в диалоге культур. Конечной целью обучения иностранному языку с помощью коммуникативного метода является формирование коммуникативной компетенции, овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность метода состоит в попытке приблизить процесс обучения иностранному языку к процессу реальной межкультурной коммуникации.

Г. Е. Ведель, сравнивая сознательно-практический и коммуникативный методы, писал: «...перед каждым из них стоит цель обучать иностранному языку до уровня владения, позволяющего осуществить устную и письменную коммуникацию, быть средством познания культуры народа, язык которого изучается, и быть также средством восприятия.

Поэтому единой общей задачей каждого из методов является обучение устной и письменной коммуникации; но подходы обучения разные. При разном вербальном оформлении устная основа обучения в названных методах идентична и признается методическим принципом «верхнего порядка» [7, с. 105].

В настоящее время широко используются разные методы обучения иностранному языку, и дать их исчерпывающий перечень в рамках одной статьи затруднительно. Все их можно отнести к смешанным методам, которые характеризуются комплексным подходом и имеют те или иные акценты в применении методик.

Но общемировые интеграционные процессы ставят все более высокие цели к уровню владения иностранным языком. Академик С. С. Кунанбаева утверждает: «Парадоксальность ситуации состоит в том, что коммуникативная методика обучения, не реализовав себя полностью ни на одной ступени обучения, уступает место новому подходу, диктуемому социальным заказом нового XXI в. — обучению языку как средству межкультурной коммуникации» [10, с. 31].

Теоретической базой для развития методов обучения являются достижения в области языкознания, где за рассматриваемый период дважды произошла смена парадигм. При этом каждая новая парадигма не отрицала достижений предыдущих, а сохраняла преемственность и являлась новой ступенью знаний о языке.

В XIX веке основной парадигмой в лингвистике была сравнительно-историческая, в центре внимания которой была эволюция языков. В XX веке ей на смену пришла системно-структурная парадигма, опирающаяся на исследование языковых систем. В рамках этой парадигмы язык рассматривался как система. А свойства системы не являются простой суммой её компонентов. Предложение не является просто суммой лексических единиц. Лексические единицы обладают свойством номинативности, а предложение уже имеет свойство коммуникатив-

ности. Можно считать, что естественный метод опирается на сравнительно-историческую парадигму, а остальные, охарактеризованные выше, методы развивались на базе системно-структурной парадигмы лингвистики.

К концу XX века происходит становление антропоцентрической (лингвокогнитивной) парадигмы, которая ставит в центр внимания человека. Его стали рассматривать как обладателя особой когнитивной системы, которая представляет собой взаимосвязанные мышление, сознание, речь и осуществляет обработку и хранение информации. Важно также то, что в сознании человека происходит двойное кодирование информации в вербальном и визуальном виде. На вопросы о том, как человек познает мир, какие сведения о мире становятся знанием данного человека, как организовано его сознание, как образуется его картина мира, пытается ответить когнитология, которая начала бурно развиваться в конце XX века и объединила когнитивную лингвистику, когнитивную психологию и когнитивную социологию. Объектом когнитологии является информация, ее обработка, сохранение и передача по коммуникативным каналам, в том числе и в вербальном виде. И тут мы вплотную подходим к вопросам понимания и взаимопонимания, которые так важны при межкультурной коммуникации, а значит и при изучении иностранных языков.

Успешной межкультурной коммуникацией является адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [11, с. 26]. Уже во второй половине XX века стало понятно, что проблема достижения эффективной коммуникации междисциплинарна. И с этого времени межкультурная коммуникация оформляется как академическая дисциплина, основателями которой принято считать антрополога Э. Нолла [12] и лингвиста Г. Трагера [13].

Критерием эффективности межкультурной коммуникации является не только

понимание, но и продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов. В процессе межкультурного взаимодействия человек сталкивается с трудностями, среди которых языковое различие не является единственным. Культурно-антропологический аспект коммуникации не менее важен, чем лингвистический. В настоящее время изучением проблем межкультурной коммуникации занимаются когнитивная лингвистика, когнитивная психология, социолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, теория коммуникации и др.

Именно достижения этих наук являются теоретической основой разработки и совершенствования методов обучения иностранным языкам и причиной переломного этапа в эволюции этих методов.

Надо отметить, что ещё Л. В. Щерба в первой половине XX века описал схему коммуникации, которая закладывает основу лингвокогнитивного подхода к коммуникации: «В непосредственном опыте нам, с одной стороны, даны факты говорения..., а с другой — факты понимания этого говорения. ... Между тем, именно вместе взятые, эти процессы образуют единый процесс коммуникации. ... Некоторые элементы процессов, разыгрывающихся в головном мозгу и говорящего, и слушающего, находят себе при этом отражение в сознании и того, и другого [6, с. 65]. А педагог и лингвист с более чем полувековым опытом преподавания иностранных языков Г. Е. Ведель так писал о связи языка, культуры и мышления: «Каждый язык отражает объективную действительность по внутренним законам своего языка, не стремясь к совпадению с другими языками» [14, с. 86.] Каждому языку свойственна своя языковая картина мира, свой способ концептуализации и категоризации действительности.

Понимание проблем и особенностей межкультурной коммуникации очень важно, так как успех коммуникации зависит от умения коммуникантов преодолевать языковые и культурные барьеры. Главной целью изучения иностранного

языка становится не просто коммуникативная компетенция, а способность к эффективной межкультурной коммуникации. А это означает, что язык уже рассматривается не как отдельная система, а как многокомпонентное средство человеческого общения.

Таким образом, сегодня существует социальный запрос на знание иностранных языков на таком уровне, который мог бы обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию. Умение общаться в иноязычном профессиональном формате наряду с квалификационными характеристиками определяет конкурентное преимущество специалистов самых разных областей в условиях рынка труда. Поэтому целью обучения иностранным языкам будущих специалистов становится не набор конкретных умений и навыков, а формирование языковой личности, которая в состоянии осуществлять прагматически эффективное общение с представителями других культур.

Иностранный язык является многокомпонентной структурой, а иноязычное образование призвано сформировать лингвистическую, коммуникативную, этнокультурную, лингвострановедческую компетенции. Достижение этих целей связано с формированием системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, через мышление, что, в свою очередь, опирается на развитие и достижения когнитивной лингвистики, когнитивной психологии, социолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, теории коммуникации и др.

Обзор эволюции методов обучения иностранному языку показывает, что цели обучения тоже эволюционировали от развития навыков владения устной и письменной речью и приобретения теоретических знаний о языке до формирования межкультурных компетенций с использованием когнитивно-деятельностного подхода.

А изменение целей обучения всегда

ставит новые требования к теории обучения иностранным языкам, к смене технологии и принципов обучения. На нынешнем этапе эти изменения базируются на основе теории межкультурной коммуникации и когнитивно-лингвокультурологической методологии.

Литература

1. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. Москва : Высш. шк., 1971. 112 с.
2. Рахманов И. В. Очерк по истории и методике преподавания новых западноевропейских иностранных языков. Москва : Учпедгиз, 1947. 196 с.
3. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
4. Ведель Г. Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2003. № 2. С. 66 – 84.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. Москва : Филоматис, 2006. 480 с.
6. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики ; под ред. И. В. Рахманова. Изд-е 2-е. Москва : Высш. шк. 1974. 112 с.
7. Ведель Г. Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2003. № 1. С. 94 – 110.
8. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1965. 229 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва, 1989. 276 с.
10. Кунанбаева С. С. Современная теория и практика иноязычного образования. Алматы, 2010. 350 с.

11. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 246 с.

12. Hall E. T. Beyond culture. New York: Anchor Books, Doubleday, 1989. 298 p.

13. Trager G. L. Language and Languages. Chandler Publishing Company, 1972 — 378 p.

14. Ведель Г. Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2001. Вып. 1. С. 85 – 91.

17.08.2021

Відомості про автора:

Середа Ганна Юрївна — старший викладач, кафедра іноземних мов; Харківський національний університет радіоелектроніки; Харків; Україна; email: hanna.sereda@nure.ua; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1802-2174>; scholar.google: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=uk&user=thERkfcAAAAJ



Генетичний підхід до подання системи атомних елементів

Вячеслав Леонов,

кандидат фізико-математичних наук,
доктор філософських наук, професор,
Харківський національний університет
будівництва та архітектури

Навколо способів представлення систематики атомних елементів у наш час як і багато десятиріч тому, точаться запеклі дискусії. Свідомо тому є все нові і нові варіанти відображення систематики атомних елементів [1]. Хоча ще у 80-і роки було відомо близько 600 варіантів графічного зображення цієї систематики [2]. Серед різних періодичних систем атомних елементів (ПСАЕ) існують табличні, циклічні (у вигляді багатьох кіл), спіральні (з одним або декількома циклами, пірамідальні, лемніскати та деревоподібні структури.

Таке різноманіття періодичних систем можна пояснити як багатством взаємозв'язків між атомними елементами, так і відсутністю однозначних кореляцій між їх властивостями. Дається взнаки також існування різного роду відхилень у встановлених взаємозв'язках та періодичності властивостей елементів. Всі ці фактори дозволяють по-різному групувати елементи в залежності від того, яким особливостям віддають перевагу дослідники. Та тут виникає питання: які із періодичних систематик є більш прийнятними для вживання у науковій практиці?

Якщо підходити із загальної методологічної точки зору, то слід відзначити, що множина споріднених елементів завжди допускає різні підходи до їх впорядкування і побудову різних систематик виходячи з тих питань, які покликана вирішити

майбутня систематика. Багато систематик будується для вирішення свого круга завдань, а для вирішення інших завдань можуть бути більш придатними інші систематики.

При впорядкуванні найменших частинок речовини їх часто називають «хімічними елементами». Таку назву можна вважати умовною, не зовсім адекватною їх дійсній природі, оскільки ці елементи є в не меншій ступіні «фізичними» або «біологічними». Ці елементи представляють значний інтерес не тільки для хімії, але і для інших наук, тому вони є предметами досліджень у фізиці, електроніці та мікробіології. З них будуються на мікрорівні як «фізичні», так і «біологічні» матеріальні тіла.

Інша справа, що проблема впорядкування найменших частинок речовини за хімічними властивостями вперше була поставлена і вирішена хіміками. Коли хіміки вживають поняття «хімічні елементи», то вони мають на увазі ці матеріальні об'єкти з точки зору їх хімічних властивостей. Та в подальшому у вивчення властивостей найменших частинок речовини значний внесок був зроблений фізиками, астрономами та представниками інших наук. Саме фізиками була встановлена внутрішня будова атомів та атомних ядер, існування електронів, наявність електронних орбіталей, на яких знаходяться електрони, та квантово-механічні правила заповнення електронних орбіт.

Назва найменших частинок речовини повинна мати певну наукову нейтральність в тому сенсі, щоб не відносити їх до якоїсь однієї науки. Тому назва «хімічні елементи» є непридатною для одночасного вживання в ряді наук, що досліджують найменші частинки речовини. За цими частинками міцно закріпилася назва «елементи».

Термін «елементи» має широке застосування коли мова йде про систему будь якої природи та її частинки, що позначаються як «елементи». Тобто термін «елементи» не має однозначного зв'язку з атомним рівнем речовини. Доречно відзначити, що у фізиці частіше застосовується саме назва «атоми», ніж «елементи». Тому, щоб поєднати термінологію як хіміків, так і фізиків, на наш погляд, можна скористатися назвою «атомні елементи».

У глобальному розвитку речовини атомні елементи є певним етапом. З них будуються більш складні утворення, які в результаті свого еволюційного розвитку привели до виникнення біологічного життя і людського розуму, до усвідомлення речовиною самої себе. Найявна множина матеріального різноманіття земної природи у вигляді структурних рівнів була нами об'єднана у загальній систематичній матеріальних об'єктів [3, с.62; 4, с.59]. При цьому були використані такі сучасні теорії та методики, як концепція глобального еволюціонізму, системно-структурний підхід, загальна теорія розвитку, поняття природного та штучного.

При побудові загальної систематики для матеріальних об'єктів макроскопічного структурного рівня була показана доцільність використання дерева структурно-генетичних ліній, а тим самим і генетичного підходу. Генетичний підхід є одним з найбільш ефективних при вивченні та систематизації великої кількості матеріальних об'єктів. Тому, що саме вивчення історичного шляху розвитку у часі дозволяє пояснити функціонування, структуру та якісну специфіку досліджуваного тіла чи явища, дає можливість

встановити об'єктивний взаємозв'язок їх різновидів. Перевагою подібної систематики є можливість відображення на структурно-генетичному дереві в узагальненому вигляді часу виникнення та ступеня спорідненості різних видів матеріальних утворень.

Застосування генетичного підходу дало певні орієнтири до того, яким чином слід впорядковувати матеріальні об'єкти. Згідно з теоріями розвитку [5, 6] загальний процес розвитку відбувається в часі — від минулого до майбутнього, в плані ускладнення — від простого до складного, у відношенні розвиненості — від нижчого (нерозвиненого) до вищого (розвиненого). Приймаючи до уваги ці особливості розвитку, ми при систематизації матеріальних об'єктів розміщували їх у наступній системі координат (рис. 1). Подібна система координат часто використовується для систематизації матеріальних об'єктів всередині окремих царств природи (мікроорганізмів, рослин або тварин).

Атомні елементи є одним із структурних рівнів загальної систематики матеріальних об'єктів, тому їх доцільно впорядковувати за тими самими загальними критеріями, що й інші матеріальні утворення земного світу. Тобто, для впорядкування атомних елементів слід застосовувати таку саме систему координат.

Гучасні варіанти періодичної системи будуються переважним чином так, що легкі елементи, починаючи з водню, займають самий високий рядок. Більш складні елементи розміщуються нижче. З точки зору теорії розвитку та прийнятих підходів до зображення процесу розвитку неживих та живих об'єктів у вигляді генетичного дерева, таке побудування ПСАЕ є нелогічним.

Виходячи з наведених вище міркувань, необхідно перед усім перевернути періодичну систему згори — донизу. Тобто розмістити легкі елементи (починаючи з водню) унизу, а важкі елементи — вгорі. Це питання є принциповим, оскільки майже всі зображення періодичної системи розміщують вгорі легкі елементи, а вни-

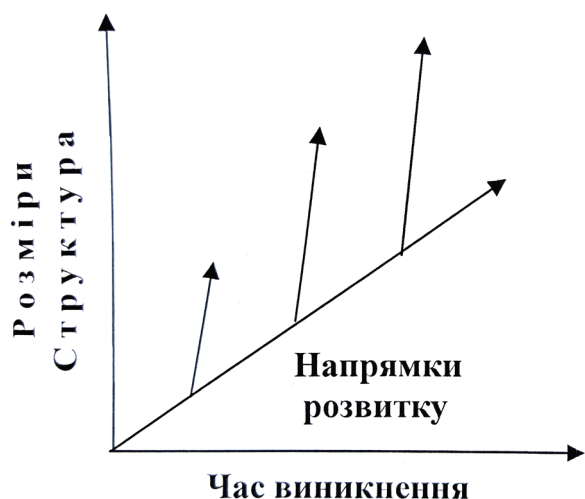


Рис. 1. Система координат для показу розвитку матеріальних об'єктів

зу — елементи важкі. Така ж ситуація спостерігається і в затверджених до застосування Міжнародним союзом чистої та прикладної хімії (IUPAC) короткому та довгому варіантах періодичної системи [7].

Традиційно розвиток атомних елементів розуміється таким чином, що в ряду від простих елементів до складних у кожного наступного елемента збільшується заряд ядра на один протон і разом з тим стає більше в електронному оточенні на один електрон.

Зовсім по-іншому генетичний підхід при систематизації атомних елементів трактує В. Горох [8]. Кожен період в його систематиці фактично пов'язаний з формуванням у елементів однієї електронної оболонки. Сама систематика атомних елементів має деревоподібний вигляд з сьома періодами-поверхами від водню до елемента із номером 104 (Резерфордій). Схожа деревоподібна систематика атомних елементів, що одночасно відображала будову електронних оболонок і хімічних властивостей атомів, була запропонована ще у 1921 р. Н. Бором [9]. Але систематика Н. Бора інакше зорієнтована у просторі, вона, так би мовити, лежить на боці: легкі елементи, починаючи з водню, розміщені зліва, а важкі елементи — справа.

Свою точку зору В. Горох базує на вимірюванні потенціалів іонізації атомів. В якості аргументів спирається на те, що

«формування атомів йшло із високотемпературної плазми, і електрон повинен був приєднатися в першу чергу до найбільш важкого ядра, з яким у нього найбільша енергія зв'язку». А далі приходить до висновку, що «картину генетичного опису побудови елементів треба малювати у послідовності не від водню до урана, а від важких елементів до легких» [8, с.11].

Як висновок свого аналізу він пропонує впорядковувати атомні елементи не знизу-вгору, відповідно до ускладнення їх структурної будови, а згори — донизу. Такий підхід аргументує тим, що «зміст послідовності появи електронного оточення у атомів, природно і логічно веде до поняття верха (зі сторони зауранових елементів) і низу (зі сторони водню) періодичної системи» [8, с.50].

Звернемо увагу, що В. Горох розглядає формування елементів із високотемпературної плазми, яка утворюється всередині зірок, а це вже є вторинний процес формування елементів. За мільярди років зірки народжуються під дією гравітації при згущенні туманностей, проходять певну еволюцію, вибухають і знову переходять у нові туманності. В цих процесах на певних етапах відбуваються процеси ядерного синтезу, в яких і утворюються важкі елементи.

Первинний процес синтезу атомних ядер відбувався в момент Великого Вибуху, коли «формування хімічних елементів почалось з первинного ядерного синтезу легких елементів (H, D, ^3He , ^4He , ^7Li) через 100 секунд після Великого Вибуху при температурі Всесвіту 10^9 К». А через 10^3 с цей процес закінчується, «його результат — це, в основному, водень (у вигляді) p і ^4He , що утримує практично всі нейтрони, а також невелика кількість D, ^3He та ^7Li » [10, с.928, 931].

Процес розвитку речовини, що почався в перші хвилини після Великого Вибуху, добре ілюструє одна із фундаментальних схем ядерного синтезу легких атомних елементів. У даному процесі утворилось більше за 99 % всієї речовини у ранньому Всесвіті (рис. 2) [10, с.932]. На схемі рис. 2

методологічно вірно розміщені атомні елементи згідно з напрямками розвитку на рис. 1. Тобто знизу знаходяться легкі, а більш складні продукти ядерного синтезу — вгорі. Та чим складніше продукт синтезу, тим вище він розміщується на схемі ядерного синтезу. Ця схема також підтверджує доцільність запропонованої нами орієнтації періодичної системи із розміщенням легких елементів унизу таблиці.



Одним із підтверджень моделі розвитку Всесвіту через Великий Вибух є те, що до нашого часу збереглося переважно розповсюдження легких атомів. Спектроскопічні дослідження показують, що «за розповсюдженістю елементів в нашій Галактиці існує атомів водню 92 %, гелію — 8 %, а більш важких ядер — 1 атом на 1000» [11]. З цього витікає, що первинним матеріалом для термоядерного синтезу всередині зірок є легкі елементи з перевагою водню та гелію, а всі інші атомні елементи генетично походять від них. Яким саме чином це відбувається у термоядерному синтезі та через скільки проміжних стадій — це вже інше питання.

Нам тут важливо зафіксувати напрямки генетичного зв'язку: утворення важких елементів із легких. Важкі елементи утворювались у термоядерному синтезі з ядер легких елементів, оскільки вони первинні за часом виникнення і є генетичним корінням інших, більш складних елементів.

Привертає до себе увагу питання про те, де починається періодична система. Воно піднімалося ще півстоліття тому Д. Трифоновим. Зокрема пропонувалося розмістити нейтрон вище водню в особливому нульовому періоді, оскільки він є електрично нейтральним та має нульову валентність [12, с.152]. Подібні намагання знайти місце нейтрону та протону в періодичній системі зустрічаються і в наш час. Наприклад, А. Макеев побудував свій варіант періодичної системи в еліпсоїдній формі з включенням до неї нейтрона, протона і деяких інших елементарних частинок [13]. Або система елементів Б. Мохова, що включає окрім протона ще й світовий ефір [14].

Якщо це питання розглядати з позицій системно-структурного підходу, то проблема нижньої межі періодичної системи вирішується просто. Тут треба дотримуватись суто логічних міркувань означення понять. Якщо ми в систематиці впорядковуємо атомні елементи, і до них не відносимо нейтрон з протоном, то вони і не повинні включатися у систематику. У періодичній системі першим повинне бути те матеріальне утворення, яке має всі властивості атомного елемента, тобто класу утворень, що мають назву атомних елементів.

При цьому більш прості об'єкти, які відповідно мають й менші розміри, відносяться до нижчого структурного рівня — утвореного елементарними частинками. В їх ряду вище всього, та найближче до атомних елементів повинні бути розміщені найбільш складні утворення із класу елементарних частинок — тобто нейтрон і протон., а трохи нижче — інші елементарні частинки.

Для більш детального відображення атомних елементів у загальній систематиці матеріальних об'єктів [3, с.62; 4, с.59], можна підійти таким чином. В одному рядку, там де розміщується атомний структурний рівень, перелічити назви груп елементів з близькими фізико-хімічними властивостями. В деяких варіантах зобра-

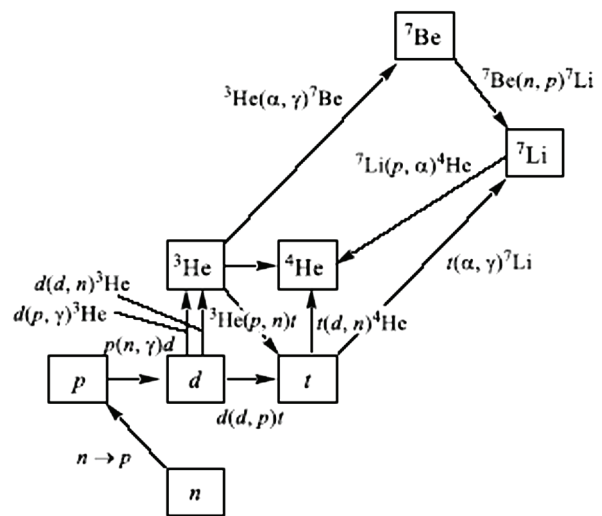


Рис. 2. Схема ядерного синтезу легких елементів

ження періодичної системи їх виділяють різними кольорами [1]. Усі ці групи достатньо повно відображає наступний ряд: 1) лужні метали; 2) лужно-земельні метали; 3) перехідні метали; 4) постперехідні метали; 5) напівметали; 6) халькогеніди; 7) галогени; 8) благородні гази; 9) лантаніди; 10) актиноїди. Фактично цей ряд можна ототожнити з сукупністю генетичних гілок розвитку атомних елементів. Тобто кожна з генетичних гілок буде відображати одну із груп періодичної системи.

Що стосується систематики атомних елементів для хімічної науки з таким їх відображенням, щоб було видно зв'язки хімічних властивостей атомних елементів різних періодів, то тут, на наш погляд, можуть бути прийнятними декілька існуючих систематик. Перед усім, це систематики, затверджені IUPAC, та дві деревоподібні структури, що схожі до систематики Н. Бора. Але вони потребують, окрім доповнення відкритими пізніше елементами, деяких корекцій.

1) Короткий та довгий варіанти систематики атомних елементів, затверджені IUPAC [7], потребують лише перегортання згори — донизу.

2) Система атомних елементів Б. Некрасова [15, с.236] потребує також перегортання згори — донизу.

3) Приймаючи в цілому систематику А. Гороха [9, с.47-48], ми вважаємо, що в такій системі елементи необхідно розміщувати відповідно до збільшення їх номерів не справа-наліво, а зліва-направо. Це диктується часовим фактором, оскільки складніші елементи у часі формуються пізніше.

Література

1. *Електронний ресурс*: ru.gaz.wiki/wiki/Alternative_periodic_

tables#ADOMAN_(Valeri_Tsimmerman,_2006)

2. *Петрова И.А.* Эволюция форм графического изображения периодической системы элементов : автореф. дис. ... канд. хим. наук. Москва : ИИЕТ, 1985. 24 с.

3. *Леонов В.П.* Классификация наук о материальных объектах // *Науковедение и информатика*. 1990. № 34. С. 60-65.

4. *Леонов В.П.* Становление третьего мира реальности // *Новий Колегіум*. 2017. № 4. С.58-66.

5. *Босенко В.А.* Всеобщая теория развития. К., 2001. 469 с.

6. *Чешков М.А.* Развитие: философская идея и конкретные исследования // *Мировая экономика и международные отношения*. 2004. № 8. С. 70-81.

7. *Електронний ресурс*: ru.wikipedia.org/wiki/Периодическая_система_химических_элементов

8. *Бедняков В.А.* О происхождении химических элементов // *Физика элементарных частиц и атомного ядра*. 2002. Т.33, Вып.4. С.915-963.

9. *Горох А.В.* Периодическая система химических элементов. Генетический аспект. Донецк : ДонФТИ НАНУ, 2002. 81 с.

10. *Електронний ресурс*: scientific-russia.ru/articles/135-let-so-dnyarozhdeniya-nilsa-bora

11. *Електронний ресурс*: nuclphys.sinp.msu.ru/astro/astro14.htm

12. *Трифонов Д.Н.* Структура и границы периодической системы. Москва : Атомиздат, 1969. 272 с.

13. *Електронний ресурс*: shkolazhizni.ru/world/articles/47658/

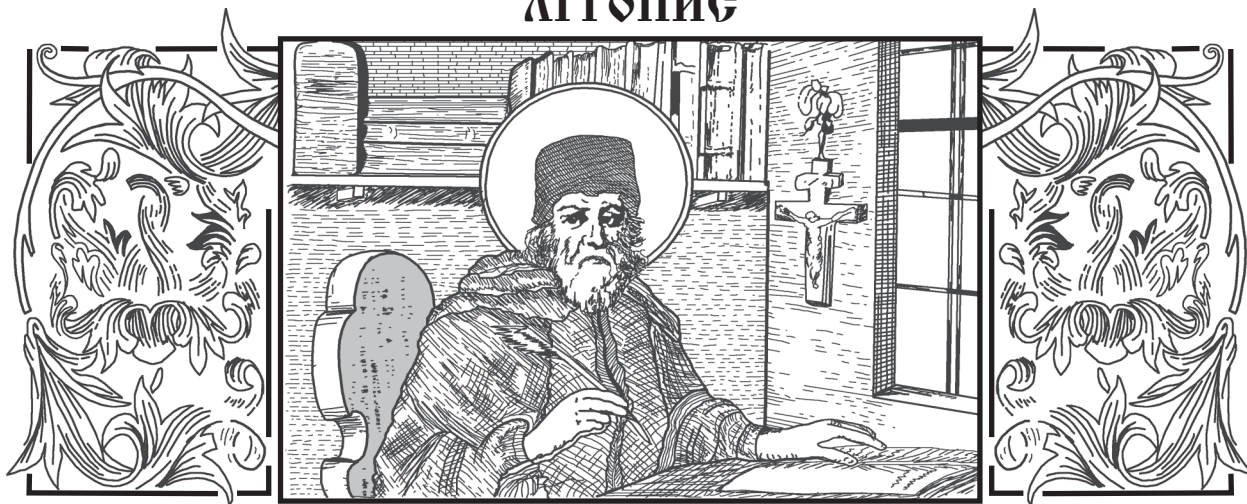
14. *Електронний ресурс*: fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2765

15. *Некрасов Б.В.* Основы общей химии. В 2-х т. Т.1. Сп.-б : Лань, 2003. 656 с.

19.01.2021

Відомості про автора:

Леонов Вячеслав Павлович — кандидат фізико-математичних наук, доктор філософських наук, професор; Харківський національний університет будівництва та архітектури; Харків; Україна; email: leonid5loginov@gmail.com; Google Scholar https://scholar.google.com/citations?view_op=list_



УДК [373.31(410)]«18»

DOI:10.30837/nc.2021.3.59

Складові змісту елементарної освіти на трьох етапах розвитку елементарної освіти у Великій Британії ХІХ ст.

Олена Мокроменко

кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний біотехнологічний університет, Харків

Входження України у Болонський процес вимагає аналізу освітніх напрацювань з метою конструктивних запозичень.

Праці британських науковців аргументують тезу про те, що Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим, але водночас багатим та успішним серед розвинених країн, тому на нашу увагу заслуговують його цільові, процесуальні та результативні характеристики, тобто стратегія і реалізація реформ.

Методологічною основою дослідження є: теорія наукового пізнання з її вимогами об'єктивності й доказовості; концептуальні ідеї педагогіки про людину як найвищу цінність суспільства; діалектико-матеріалістичні положення про соціальну

зумовленість розвитку освітніх процесів. Єдність особливого і загального, національного і загальнолюдського, історичного і логічного. Дослідження базується на принципах системності, комплексності, історичної об'єктивності й культуровідповідності. Для вирішення мети нашого дослідження були використані методи, традиційні для історико-педагогічних досліджень, зокрема: порівняльно-історичний і системно-структурний і системно-структурний — з метою визначення ступеня наукової розробки проблеми; конкретно-пошукові — аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових фактів для вивчення чинників та етапів розвитку елементарної освіти у Великій Британії у ХІХ ст.; вивчення історичної літератури, архівних, статистичних до-

кументів — для узагальнення досвіду організації елементарної освіти, змістовного і методичного забезпечення шкіл у Великій Британії у досліджуваний період.

Дослідження красномовно свідчить про те, що англійські вчені Е. Куберлі, Дж. Гріноу, Ф. Бедаріда, Дж. Адамсон, Г. Белфор, П. Хорн, Дж. Лавсан у різні етапи суспільного життя аналізували сутність, зміст, завдання елементарної освіти, ставили перед особистістю вимоги щодо служіння суспільству, а також формулювали завдання держави для забезпечення певних прав і свобод громадян.

Наукова новизна і теоретичне значення здобутих результатів полягає в тому, що вперше схарактеризовано поетапно зміст, особливості організації роботи в елементарних школах Великої Британії у XIX ст.

Мета статті — проаналізувати зміст елементарної освіти на всіх етапах розвитку елементарної освіти у Великій Британії досліджуваного періоду.

З огляду на поставлену мету ми виділяємо завдання: визначити складові змісту елементарної освіти у відповідних закладах Великої Британії даного періоду.

У ході узагальнення матеріалів з теми дослідження з'ясовано, що єдиного загального обов'язкового для всіх типів елементарних шкіл у Великій Британії на перших двох етапах розвитку досліджуваної категорії не існувало. Це пояснювалося тим, що не існувало єдиного типу масової державної елементарної школи та закону про загальну обов'язкову безкоштовну елементарну освіту.

Опрацювання матеріалів з теми дослідження свідчить про те, що на практику наповнення навчальних курсів у закладах елементарної освіти у перший етап (1808 — 1833 рр.) впливала соціальна структура населення, суспільно-економічні та політичні процеси, що відбувалися у Великій Британії у досліджуваний період [2; 7; 11].

З'ясовано, що для дітей середньої і вищої соціальних верств населення обсяги елементарної освіти визначалися вимога-

ми статутів до вступу у граматичні і публічні школи. Ретельний історіографічний аналіз джерел доводить, що в народних школах Англії, Уельсу та Шотландії багато уваги приділяли залученню дітей до традицій різних релігійних сект, історії та церковної догматики, під наглядом яких школи перебували з XV — XVI ст. до 1870 р. [2, с. 88].

Елементарній освіті Великої Британії досліджуваного періоду притаманна традиційність: кожна школа складала свій навчальний план і програми, керуючись рекомендаціями ініціаторів відкриття цих шкіл, меценатів. Тематика і зміст навчальних занять розроблялися з урахуванням виду виробничої сфери, пропозицій учнів і батьків, можливостей школи і регіональних потреб.

На всіх етапах свого розвитку британська елементарна освіта спиралася на органічне поєднання навчання і продуктивної праці, вважаючи останню основою становлення особистості. Процес трудового виховання починався з залучення дітей до праці у побуті. Пріоритет надавався оздобленню помешкання, обслуговуванню, садівництву, городництву, догляду за домашніми тваринами. Поступово, відповідно до віку і статі, дітьми засвоювалися ті види робіт, які входять у коло чоловічих та жіночих обов'язків, виховувалася повага до них, як до занять, гідних представників усіх верств. У формуванні кола навчальних предметів закладів елементарної освіти цінним був внесок представників англійської трудової школи: Т. Мора, Дж. Мільтона, С. Гартліба, Дж. Д'юрі, У. Петті, Дж. Уінстенлі, Дж. Локка, Т. Дея, Р. Оуена. У методичних настановах цих просвітників простежується спільна ознака: надання переваги трудовому навчанню для гармонійного розвитку дитини; поєднання розумової і фізичної праці; чергування теоретичних і практичних занять, праці і відпочинку. Досвід Великої Британії свідчить, що відтворення і збереження національних традицій трудового та фізичного виховання в сім'ї вважалося од-

ним із провідних чинників економічного зростання держави, утвердження нації у світовому співтоваристві.

У ході дослідження детально аналізується вплив соціальних реформ другого етапу на британські родини різних верств населення, що привели до зміни їх традиційних рис, а відповідно й шляхів виховання дітей у них.

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що на перших двох етапах елементарну освіту діти селян, працівників промислово-виробничої галузі, шахт могли здобути у так званих народних школах. Цей тип шкіл не давав права випускникам продовжити навчання для здобуття середньої освіти у граматичних, громадських школах, вищої освіти — в університетах [2; 10].

Народні школи надавали практично спрямовану елементарну освіту. У національних, британських школах багато уваги приділяли читанню і тлумаченню релігійних текстів. Письмо і арифметика викладалися як обов'язкові предмети у британських школах, другорядними вважалися у національних школах (після читання і тлумачення релігійних текстів). Випускники цих шкіл не могли продовжувати навчання у середніх чи вищих навчальних закладах. З цієї причини народні школи піддавалися критиці серед громадських діячів і просвітян-науковців. Однак варто наголосити, що фактично це був чи не єдиний тип навчальних закладів, який давав змогу здобути елементарну освіту дітям із бідних сімей [2; 9].

Слід зазначити, що у зв'язку з посиленням державного контролю за народними школами у Великій Британії на третьому етапі у практиці елементарної освіти було введено обов'язкові програмні вимоги з читання, письма англійською мовою, арифметики в усіх народних школах у зв'язку з упровадженням державних субсидій школам за результатами навчання з 1862 р. [2; 8].

Слід позитивно оцінити той факт, що програма трьох «R» стала обов'язковою на другому і третьому етапах. Хоча, як до-

водить аналіз історичних джерел з теми, це часто розцінювалося як умова для отримання школою державної субсидії [2; 5]. Таким чином, виникали перешкоди у фінансуванні тих шкіл, що потребували коштів на вирішення нагальних проблем.

Поряд з позитивною оцінкою зрушень у формуванні змісту елементарної освіти у ході дослідження на першому і другому етапах виявлено такі недоліки: введення у програму англійської мови призвело до заборони вивчення національних мов у школах Шотландії та Уельсу. Наведемо приклад. За результатами перепису населення 1891 р. 54 % корінного населення Уельсу володіли розмовною національною мовою, 69 % — англійською. За 10 років (1870 — 1880 рр.) розмовна англійська мова поступово витіснила національну розмовну валійську мову. Доцільність вивчення англійської мови усвідомлювалася батьками як умова подальшого навчання дітей [2; 10].

На третьому етапі особливий вплив на розвиток практики елементарної освіти у Великій Британії було поширено наукову основу для розвитку навчання мови у країні. Вперше в історії елементарної освіти представниками реформаторського руху було порушено питання про підготовку вчителів мов, диференціацію змісту навчання залежно від професійно спрямованої мети навчання.

Як вказувалося вище, з 1870 р. було заборонено обов'язкове релігійне виховання у душі будь-якого віросповідання чи сектантства. Але релігійне виховання здійснювалося під час викладання Закону Божого та проведення церковних обрядів (час на початку або наприкінці навчального дня). Учень за бажанням батьків міг бути звільнений від відвідування таких занять і церемоній лише на третьому етапі розвитку досліджуваної ідеї [2; 9; 10].

Навчальні плани національних та британських шкіл були проаналізовані нами з матеріалів праць, присвячених аналізу педагогічного досвіду Ен. Белла і Дж. Ланкастера, які прислужилися розвитку елементарної освіти на всіх трьох етапах.

Вивчення навчальних планів Дж. Ланкастера і Ен. Белла свідчить про єдине предметне наповнення навчального курсу поряд з іншими видами народних шкіл, що діяли на першому етапі, а саме: читання, письмо, арифметика, закон Божий, шиття та в'язання (додатково для дівчат). Порівняльний аналіз двох навчальних планів дозволив виявити відмінності: протягом дня у школах Ен. Белла проходили заняття з усіх предметів. У школах Дж. Ланкастера учні I відділення вчилися письма і читання з 1 по 8 класи. З 5-го класу учні I відділення вивчали ще й арифметику (цей клас вважався початком II відділення). У 8 класі I відділення вводили вивчення закону Божого. Отже, це доводить, що в змісті навчання в школах Дж. Ланкастера надавався пріоритет навчанню письма і читання [1; 2].

З аналізу предметної програми та вивчення матеріалів про режим роботи шкіл Ен. Белла можна зробити висновок про те, що багато часу присвячувалося релігійному вихованню. Учні обов'язково слухали і виголошували щоденні молитви вранці та ввечері, щоденно співали псалми. Також виділяли години на вивчення Закону Божого [1; 2].

Встановлено, спільним у предметних програмах Дж. Ланкастера і Ен. Белла було виклад навчального матеріалу за принципом від простого до складного. Особливістю змісту шкіл Дж. Ланкастера, на наш погляд, є зв'язок предметної програми із розподілом учнів на класи. Оскільки кожний клас мав свої завдання у навчанні письма та читання, арифметики. Подібний матеріал вивчався на заняттях читання і письма. Таким чином, практично реалізувався принцип системності і систематичності, забезпечувався комплексний характер навчання грамоти [1; 2].

Зміни в університетських програмах, наукові відкриття, поступовий відхід від теології, збільшення державного контролю, перехід до світської освіти — ці та інші причини зумовлювали поширення у навчальних програмах шкіл природничого, історичного і математичного циклу.

У дослідженні виявлено, що на третьому етапі шкільними комітетами і комісіями за погодженням міністерства народної освіти було визначено загальну спрямованість навчальних курсів елементарних шкіл:

— трудове виховання і навчання читання, письма, навичок усної лічби у школах для малолітніх дітей (вік 3 — 7 років);

— поєднання загального характеру предметних уроків читання, письма, арифметики, малювання, шиття (для дівчат) з вивченням однієї чи кількох наук: англійської літератури, географії, природознавства, історії, з опануванням одного з предметів: алгебри, геометрії, механіки, фізики, хімії, фізіології, гігієни, основ землеробства, бухгалтерії, стенографії, французької чи німецької мов. Це було основною умовою отримання елементарними школами (для дітей віком 7 — 14 років) більшої суми грошової субсидії [2; 8].

Вивчення матеріалів з теми дослідження доводить, що на всій території Великої Британії на третьому етапі набули поширення такі рівні у викладанні предметів в елементарних школах:

1 — елементарні школи для неповнолітніх дітей у віці від 3 до 7 років, де зміст спрямовувався на моральне, релігійне і трудове виховання;

2 — початкові школи нижчого рівня для дітей у віці 7 — 14 років, де у змісті наголос робився на вивчення письма і арифметики;

3 — вищі народні школи, де діти — вихідці з неаристократичних сімей мали змогу отримати елементарну базову освіту, що документально стало визнаватися у Великій Британії лише з 1907 р.

Така вікова диференціація навчальних курсів у закладах елементарної освіти збереглася до теперішнього часу.

Встановлено, що професійним спрямуванням навчання відрізнялися елементарні школи, які створювалися за приватної ініціативи упродовж усіх визначених етапів.

Для третього етапу було притаманним постійне оновлення навчальних програм.

Це підтверджує такий приклад. Комісія Брайса в 1895 р. звітувала про те, що на потреби народної освіти було зібрано пожертвувань у розмірі 735 тис. ф. ст. [2; 6].

Зміни в університетських програмах, наукові відкриття, поступовий відхід від теології, збільшення державного контролю, перехід до світської освіти — ці та інші причини зумовлювали поширення у навчальних програмах шкіл природничого, історичного і математичного циклу [2; 5].

За підтримки церкви у Великій Британії у досліджуваній період засновувалися парафіяльні, благодійні школи, в яких зміст спрямовувався переважно на релігійне і трудове виховання. У дослідженні виявлено такі ознаки трудового елементарного навчання: зв'язок між елементарною школою й виробництвом; різноманітний вибір практичних предметів; комплексний підхід до викладання; урахування суспільно корисного характеру трудової діяльності учнів елементарних шкіл; обов'язкове початкове професійне навчання.

Жіночі навчальні заклади поділялися на категорії так само, як і чоловічі, переважна більшість їх належала до приватних шкіл. Понад 70 % дівчат здобували освіту у приватних навчальних закладах. Суспільно-економічні, культурні процеси сприяли поступовому наближенню змісту жіночої освіти до реальних потреб дівчат, професійній спрямованості більшості предметів, що викладалися.

Аналіз джерел з теми дослідження підтвердив, що елементарна освіта у Великій Британії формувалася як дуалістична. Для неї були характерні такі ознаки: відсутність наступності між ланками загальної школи, розбіжність у змісті навчання між елітарними і масовими елементарними школами. Яскраво простежувалося протиріччя між формальним визнанням рівного права на освіту і фактичною дискримінацією учнів народних елементарних шкіл через диференціацію змісту елементарного навчання за становим принципом [2; 3; 4]. Перешко-

дою було й те, що існувала невідповідність програм віковим можливостям учнів, необов'язковість існування підготовчих класів у середніх школах.

Загалом визначено спільні для всіх етапів характеристики досвіду наповнення навчальних курсів закладів елементарної освіти:

— основні дисципліни: письмо, читання, арифметика, Закон Божий, ремесла, другорядні: дисципліни природничого циклу;

— відсутність чітко визначених єдиних навчальних програм, стислий опис методів елементарного навчання;

— практична спрямованість у вивченні мови, трудове виховання і навчання читання, письма, формування практичних навичок усної лічби.

Предметом законної гордості уряду стали позитивні результати поширення стратегій грамотності: кількість випускників елементарних шкіл Великої Британії, котрі досягли запланованого стандарту мовної грамотності, збільшилася з 26 % у 1876 р. до 55 % у 1902 р.; рівень математичної грамотності зріс відповідно: з 14 до 41 % [7; с.76].

Встановлено, що зміст елементарної освіти змінювався за етапами. Встановлено, що зміст елементарної освіти формувала група головних (письмо, читання, арифметика, закон Божий, ремесла) та група другорядних (природничий цикл) дисциплін. На перших двох етапах були відсутні єдині визначені навчальні програми. Протягом третього етапу, завдяки зусиллям шкільних комітетів, Міністерства народної освіти, міністерських комісій, зміст елементарної освіти мав практичну спрямованість у вивченні англійської мови. Також передбачалася єдність трудового навчання та навчання письму, арифметиці, читанню (у процесі технічних вправ).

Подальше дослідження планується у напрямку аналізу змісту підготовки вчителів для закладів елементарної освіти та визначенні його впливу на розвиток елементарної освіти у Великій Британії XIX століття.

Література

1. *Гамель И.* О способах взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других. С.-П. : Тип Глазунова, 1845. 179 с.
2. *Мокроменко О.В.* Развитие элементарной освіти у Великой Британии XIX ст. : Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01. Харків, 2011. 196 с.
3. *Adamson J.W.* English Education 1789 — 1902. Cambridge: Cambridge University Press, 1930. 220 p.
4. *Balfour G.* The Educational System of Great Britain. Oxford: Oxford University Press, 1903. 400 p.
5. *Barnard H. C.* A History of English Education from 1760. London: University of London Press, 1961. 150 p.
6. *Bartley G.* The Schools for the people, containing the history, development and present working of each description of English school for the industrial and poorer classes. London: Daldy, 1871. 582 p.
7. *Bedarida F.* A Social History of England 1851 — 1990. ; translated by A.S. Forster. London, New York: Rontlege, 1991. 200 p.
8. *Cubberley E.* History of Education. The USA, Boston, 1928. 700 p.
9. *Greenough J.* The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain. London: University of London Press, 1903. 205 p.
10. *Horn P.* Education in Rural England 1800-1914. London: University of London Press, 1978. 368 p.
11. *Lawson J., Silver H.* A Social History of Education in England. London: University of London Press, 1973. 210 p.

12.06.2021

Відомості про автора:

Мокроменко Олена Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки; Державний біотехнологічний університет; Харків, Україна; e-mail: olenavmokromenko@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0824-3245>



За кулисами уроков

Ольга Оконеvская,
 учитель-методист
 Харьковской средней специализированной
 музыкальной школы-интерната,
 отличник образования,
 Лауреат премии «Народное признание»,
 «Харьковчанин года 2006»

В реанимации

«Поэзия, как ангел утешитель, спасла меня, и я воскрес душой». В справедливости исцеляющих сил поэзии и вообще литературы я убедилась на собственном опыте, а точнее — понуро лежу в реанимации после ДТП: ну не заметил меня водитель на «зебре». Славный, порядочный человек. Сам вызвал и ГАИ, и «скорую». Просидел всю ночь под дверью операционной, оплатил наркоз и пластины, которые спасли руку, ежедневно привозил в больницу родственников.

Что делать в реанимации? Читать и писать не могу. Разговаривать не с кем: все такие же. Самая лучшая духовная подпитка — стихи. Их накопилось во мне достаточно много. А потом вдруг всплыл дневник Робинзона Крузо с его четким делением на «плохо» и «хорошо». И применительно к моей ситуации получилось:

Плохо	Хорошо
ДТП	Жива, слава Богу
Рука защита от запястья до плеча.	Левая, не нужно переучиваться.
Два перелома таза.	Но не позвоночника и не шейки бедра.
Сильное сотрясение мозга.	Но врачи утверждают, что мозги работают.

Подвела основные итоги и поняла: все вполне терпимо.

Врач сказал, что если сделать очень дорогостоящую капельницу, то я, возможно, буду сидеть. «Доктор, первого сентября я буду стоять у доски». Дело было в апреле. Врач посмотрел в исто-

рию болезни: уточнил возраст и спросил: «Простите, что вы сказали? — «Простите, все, что вы услышали, доктор».

Выстоять мне помогла литература, мои домашние, школа, друзья.

Почти каждый день приходили учителя или ученики. Рассказывали, что на столике у дежурной поставили коробочку для записок. Однажды среди дружеских посланий обнаружила полиэтиленовый прозрачный кулечек с мелочью от детей интерната, где живут у нас иногородние дети со всей Украины. Монетки и бумажные — одна и две гривны. И вдруг среди них — барбариска. Обтерханная такая. Видно, много раз переносилась из кармана в карман и откладывалась «на потом». Это был самый щедрый безымянный дар в моей жизни и единственные слезы за всю больницу. Вспомнились слова поэта-блокадника Михаила Дудина о том, что теперь он может плакать только от чего-то хорошего.

P.S. А кулек со щедрыми дарами я так и не открыла — оставила «На потом», навсегда.

Галя

В шестом классе появилась новая девочка — маленькая, малоразговорчивая, неприметная. Негромко отвечала на вопросы, так же негромко и не очень выразительно читала на память стихи. Изучали «Мороз — Красный нос», а потом писали сочинение. Дети рассказывали о

главных чертах героев, о трагедии крестьянской семьи. И вдруг Галя спросила: «А можно о природе?» К такому вопросу я не была готова: мало кто из школьников вообще ее замечает. Но ответила положительно. Мне не терпелось прочитать работу. Это был гимн природе, ее единству с человеком: созвучные настроения, общие радости и страдания. Как можно было все это увидеть, прочувствовать и, главное, изложить? В таком возрасте? Темы я обычно заранее не даю, значит, девочка писала это экспромтом. Стала присматриваться к ней во время письменных работ — она становилась очень красивой, вдохновленной, с печатью творчества...

На экзаменах в восьмом классе одна из тем — «Друзья моего детства». Писали о ровесниках и взрослых, о тех, с кем общались ежедневно и с кем встречались в пионерских лагерях. А Галя написала... об облаках. Они такие разные и по форме, и по цвету, и по размеру. Они — то почти не двигаются, то бегут, то летят, будто наперегонки. Они, как и люди, украшают жизнь, особенно в детстве, когда начинаешь думать не только о земле, но и о небе. Редко кто задумывается над этим в такие годы.

На выпускном экзамене Галя выбрала тему: «Труд — источник всех радостей, всего лучшего в мире». Но раскрывала ее не на ходульных произведениях о роли рабочего класса и трудового крестьянства, а на «Золотой розе» Паустовского, считая, что самым интересным и увлекательным в литературе является не столько даже продукт творческого труда, сколько сам процесс, за которым «подглядеть» невозможно. В нем участвуют струны человека, наиболее отзывчивые к проявлению чувств.

Девочка очень тонко ощутила эту повесть, вникая в сущность творчества и писателя, и его главного героя — мусорщика, который из собранных песчинок выковал, «золотую розу счастья» для своей дочери.

В 11 классе Галя пришла к выводу, что профессионально хочет работать с книгами больше, чем с нотами. Ей, пианистке,

было стыдно сказать об этом преподавателю по специальности и родителям.

Я посоветовала сделать это как можно быстрее.

Галя подала заявление на филфак Университета. Мне было очень страшно за нее: тихая, робкая, застенчивая, она может на устном экзамене не произвести должного впечатления на фоне будущих бойких филологов. И я отважилась пойти к председателю приемной комиссии. Показала ему тетради за несколько лет со взрослеющими мыслями и почерком, рассказала о девочке. «Так чего же вы боитесь? — спросили меня, — О чем просите?» — «Я боюсь только одного: чтобы форма не затмила содержания ее ответа. Пока другие с упоением будут говорить чужими фразами, Галя будет неспешно искать и оттачивать свои. Поэтому прошу: вслушайтесь в них».

Галя успешно завершила учебу, защитила кандидатскую диссертацию и много лет работает в одной из ведущих библиотек города.

О моем походе она, естественно, не знает, иначе решила бы, что поступила «по благу».

Очарованная Пушкиным

В октябре 1995 года готовились встретиться у нас в школе Стеллу Лазаревну Абрамович. Исследователь творчества Пушкина Юрий Лотман писал, что без ее трудов невозможно представить современную пушкиниану. Зная Стеллу Лазаревну прежде всего как автора книги о последней дуэли поэта, мы и на афише написали об этом.

Стелла Лазаревна вошла в наш большой зал, освещенный ярким осенним солнцем, и вдруг сказала: «Ребята, я сегодня не хочу говорить о смерти. Я расскажу о Пушкине — вашем ровеснике».

Четверть века нет Стеллы Лазаревны, а красивая афиша до сих пор висит у меня в кабинете литературы как память о встрече с известной нашей землячкой.

Она — выпускница Харьковского университета, достойная ученица известных

ученых Н.М. Баженова и М.П. Легавки, которые приглашали ее в аспирантуру. Один — на кафедре языка, другой — на кафедре литературы. Но по известным причинам в университете ее не оставили.

Учительская работа в Харькове, с 1952 г. — в Ленинграде. В ее представлении город на Неве — открытая книга, на титульном листе которой сияет имя Пушкина.

Любовь к поэту привела Стеллу Лазаревну под своды его последней квартиры на набережной Мойки. Семнадцать лет проработала она старшим научным сотрудником этого удивительного музея, там же задумала грандиозную тетралогию о жизни поэта в последние годы.

Окончательный, расширенный вариант книги о дуэли и смерти Пушкина был подписан к печати в феврале 1994 г., а в апреле того же года был сдан в набор необычный фолиант — "Пушкин в 1833 году". Удивителен путь исследователя — будто вспять от последнего несчастья — к последнему счастью, от трагедии — к триумфу, от пропасти небытия — к вершине взлета, к торжеству жизни, которая прослежена по часам. Еще бы: ведь это год второй Болдинской осени, где один октябрь, например, чего стоит: "Медный всадник", "Скупой рыцарь", стихотворение "Осень", две баллады, "Пиковая дама".

Это год рождения сына Александра. Год перехода от благородного разбойника Дубровского к страшному и манящему Пугачеву, год разрешенной поездки по местам бунта. Читаешь эту увлекательную книгу жизни — и будто едешь вместе с Пушкиным на той самой скорости (7 верст в час) по проселочным дорогам и останавливаешься в местах и местечках со звенящими русскими названиями: Ярополец, Волоколамск, Торжок, Ржев, Богородское. Слышишь пророческое: "Не дай Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный".

Обо всем этом Стелла Лазаревна рассказала не только читателям, но и своим благодарным слушателям в Харькове.

Судьба щедро одарила ее талантом исследователя, кабинетного ученого и яркого, интересного лектора.

Впервые она выступала в харьковском Центральном лектории в 1983 году, а последний раз — осенью 1994-го, когда приехала по приглашению общества творческой интеллигенции "Круг". Ее засыпали вопросами и цветами. Люди спрашивали о Пушкине так, как можно спрашивать о близком, родном и очень дорогом человеке... Не это ли высшая награда для автора?

А еще судьба одарила ее счастьем идти по жизни со своим бывшим одноклассником, впоследствии известным ученым, историком-медиевистом, влюбленным в Жанну Д'Арк, как она в Пушкина. Владимир Ильич Райцес первый исследовал 1700 страниц Аженского муниципального архива (XVI век!). Именно он был консультантом молодых кинематографистов Глеба Панфилова и Инны Чуриковой (фильм «Начало»).

По приглашению французов Стелла Лазаревна и Владимир Ильич посетили Париж, Орлеан и другие города Франции. Она еще успели посвятить друг другу свои книги — зримые памятники любви.

Стелла Лазаревна была больна — тяжело, неизлечимо. Перенесла операцию. Что-то знала точно, о чем-то догадывалась. Но не имела права уйти до Владимира Ильича: без нее он, еле передвигавшийся на костылях по дому, зависящий от постоянных переливаний крови, просто не выжил бы. Она, смертельно больная, была его ангелом-хранителем.

Во второй половине августа 1995 года он попал в стационар. Все дни она находилась рядом.

Проводив Владимира Ильича к последнему приюту — в ахматовское Комарово, Стелла Лазаревна начала жить как бы в другом измерении. Теперь главное — успеть привести в порядок память о двух главных в ее жизни людях — Пушкине и муже. Для Мнемозины ведь нет живых и мертвых, как нет и временных расстояний между ними.

Стелла Лазаревна торопилась, концентрируя, сжимая сутки. С той же скоростью сокращалась ее собственная жизнь. Высокий и жуткий марафон.

Последний мой приезд в Петербург в январе 1996 года. Последний приход на улицу Есенина. Метро «Проспект Просвещения» — неасфальтированная дорожка наискосок — «народная тропа», как называла ее Стелла Лазаревна.

— Ольга Максимовна! Скажите, только честно, я не желтая?

— Честно, не желтая. Посмотрите в зеркало — оно подтвердит.

— Меня заставили, наконец, пройти обследование... Сказали: «Того, о чем вы думаете, нет, но печень подлечить необходимо».

В глазах вопрос и почти детская незащищенность.

Я передала приветы и письма из Харькова, собираюсь уже уходить, но Стелла Лазаревна останавливает:

— Ну, что вы! Мы вот сейчас чайку попьем, а то (очень смутившись) ни времени, ни сил нет... Я тут Волин архив разбираю, перечитываю его последнюю книгу.

Потом подвела меня к письменному столу, где как на последнем, на главном параде, выстроились каталожные ящики с тысячами карточек — прослеженная любящим сердцем и точным мозгом жизнь Пушкина — по дням, по часам, иногда по минутам. Самый счастливый год — 1833, самый трагический — последний.

Книги об этих двух годах перекочевали в хранилища библиотек и на полки тысяч читателей. Жизнеописание 1834 и 1835 годов было передо мной, еще не прошедшее через компьютер и типографию, еще такое теплое от руки автора. Часть этих карточек поедет вместе со Стеллой Лазаревной в хоспис и скрасит последние дни ее жизни.

Автор книги о Пушкине давала по эту вторую жизнь, а Пушкин помогал продлить, одухотворить ее собственную. У Пушкина училась Стелла Абрамович не только поэзии, любви... “Необыкновенное присутствие духа не оставляло больно-го”, — записал об умиравшем Пушкине доктор Спасский. Почти теми же словами говорил о Стелле Лазаревне Абрамович ее лечащий врач: “Она успела меньше, чем хотела, но намного больше, чем могла”.

05.08.2021



Анотації Аннотации Annotations

Освіта та суспільство

УДК 37.08.1(091)

Пономарьов О., Черемський М. *Життя в ім'я істини, добра та краси // Новий Колегіум, 2021. №3. С. 3–10.*

Стаття присвячена життю та діяльності видатного німецького педагога-демократа та гуманіста Адольфа Дістервега, чий 230 ювілей відзначався в 2020 році. Педагог був людиною, яка все своє життя працювала в ім'я істини, добра та краси. Він опікувався не лише благополучними дітьми, але також багато уваги приділяв бідним дітям і сиротам, для яких він будував притулки та школи. Свою навчально-виховну систему Адольф Дістервег ґрунтував на основі принципу природовідповідності, який забезпечував дитині органічний та гармонійний розвиток. Дістервег був прибічником елементарного способу навчання, що залучав чуттєвий досвід дитини та сприяв її мисленню. Головним завданням освіти педагог вважав розвиток самодіяльності та стимулювання учня до вироблення власного «Я».

Ключові слова: природовідповідність; культуро відповідність; самодіяльність; елементарний спосіб навчання; чуттєвий досвід; мистецтво навчання.

УДК 37.08.1(091)

Пономарьов А., Черемской М. *Жизнь во имя истины, добра и красоты // Новый коллегіум, 2021. №3. С. 3–10.*

Стаття посвящена выдающемуся немецкому педагогу-демократу и гуманисту Адольфу Дистервегу, чей 230 юбилей отмечался в 2020 году. Педагог был человеком, который всю свою жизнь работал во имя истины, добра и красоты. Он заботился не только о благополучных, но и о бедных детях и сиротах, строя для них приюты и школы. В основе учебно-воспитательной системы Адольфа Дистервега был положен принцип природосообразности, который обеспечивал ребёнку органическое и гармоническое развитие. Дистервег был сторонником элементарного способа обучения, благодаря которому вовлекался чувственный

опыт ребёнка, содействуя его мышлению и пониманию. Высшей задачей образования педагог считал развитие самостоятельности и стимулирование ученика к выработке собственного «Я».

Ключевые слова: природосообразность; культуросообразность; самостоятельность; элементарный способ обучения; чувственный опыт; искусство обучения.

UDC 37.08.1(091)

Ponomariov O., Cheremsky M. *The life in the name of truth, well and beauty // New Collegium. 2021. No3. P. 3–10.*

The article is dedicated to the life and work of the outstanding German pedagogue-democrat and humanist Adolf Diesterweg, whose 230th anniversary was celebrated in 2020.

Diesterweg all life looked after children. He established orphanages and schools for poor children. The principle of nature accordance based of education. Diesterweg are fonder elementary method in German school. As a basis of elementary method is sensual experience of child. The thinking of pupil is accomplishing thanks to elementary learning. The elementary method of learning is developing all inclinations of child in a basis. Diesterweg holds that the main task of education is independent action of pupil and main task of teacher is stimulating Self of pupil. The more independent life the teacher is creating in school the more perfect and more full is school mode of life. To excite, to arouse, to revive are abilities of teacher art. Fascinating and interesting learning are main condition of successful development of pupil. The variety is a basis of fascinating and interesting learning.

Adolf Diesterweg built learning in accordance with peculiarities of child's nature. For teacher is necessary to study inner life of child. Very important role in inner life of child plays a feelings and fantasy. The child is thinking by means of feelings and fantasy. Diesterweg was against cramming of educational material. The cramming is turning children to foolish and narrow people. Therefore pupil must to understand education material. The love to clearness and simplicity is very important for teacher. To remember any incom-

prehensible thesis is harmful for pupil. Diesterweg considered with individuality of pupil. Because every child has their own characteristics and abilities and has the right to original development. Therefore the teacher must be able to build individual approach to each pupil. Diesterweg was supporter of many-sided development of child. The culture accordance of learning has very important meaning for spiritual development of pupil. The receptivity to noble and beautiful and high are aesthetic culture of personality. Adolf Diesterweg aspired to harmonic combination of culture and nature.

Key words: nature accordance; culture accordance; independent action; elementary method; sensual experience; art of learning.

Організація та управління

УДК 371.134: 3.16.2

Григорчук Т., Діба О. Альтернативна практика як джерело формування професійної компетентності майбутнього менеджера соціокультурної сфери // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 11–18.

Розглянуто питання особливостей організації практичної підготовки студентів, майбутніх менеджерів соціокультурної сфери, які змушені одержувати навчальну та практичну інформацію за умов пандемії. Для забезпечення якості одержання практичних навичок та формування професійних компетентностей запропоновано підходи щодо організації альтернативної практики, яка може здійснюватися в різноманітних установах, за місцем проживання студента чи на кафедрі.

Ключові слова: практична підготовка студента; альтернативна практика; дистанційне навчання; види практичної підготовки.

UDC 371.134: 3.16.2

Hryhorchuk T., Dyba O. Alternative practice as a source of formation of professional competence of the future socio-cultural sphere manager // New Collegium. 2021. No 3. P. 11–18.

The socio-cultural sphere and its institutions ensure the development of the cultural heritage of the peoples, as well as the human resources of the industry itself in the difficult situation of today. However, any identified problems often turn into the basis for the formation of something new that can create the latest superstructures for the development of organizations, society as a whole. Such a problem is the organization under the current conditions of practical training of future managers of the socio-cultural sphere.

The purpose of our study is to identify the essence, structure and objectives of alternative practice as a type of practical training of a specialist in the socio-cultural sphere, able to ensure the proper formation of his professional competencies.

We propose to define alternative student practice as a type of practical training in which the student undergoes it in a timely manner in related (profile or non-core) organizations, at the place of residence or at the department, in full-time and / or distance, pre-

approved programs and to the tasks under the guidance of teachers of the department.

Features of the organization and conduct of an alternative type of practice involve the development of an appropriate program that takes into account the conditions of its passage and includes the use of remote work. At the same time, the department develops its own "Work Plan" for alternative practice. During the first working week, "Individual schedules" of internships for each student are formed.

For quality work of participants of the work process of alternative practice, the specialists of the department organize training courses, lectures, master classes, etc. where the following topics can be considered: organization of educational activities in the remote mode; organization of communications in the conditions of remote access; organizational and psychological prerequisites for job transfer; social communications; prevention of negative effects of remote work; support of mental (sometimes physical) health; lectures, professional master classes. To control and support the work of students during the internship, an application "Electronic Diary" is being developed, which is placed on the existing distance learning platform.

The content of tasks and projected competencies are formed in accordance with the academic requirements of the academic level. In particular, introductory practice is carried out in the first year; on the second — educational practice; on the third — production and so on. All the work of students and practice leaders during its implementation throughout the period is monitored and monitored on an electronic platform used by the university or teacher. Work plans, diary supplements, weekly reports from practice leaders, etc. can be posted on an online platform with access to work verification.

Thus, in the event of a pandemic or other global or regional shocks, practical training of students can be carried out through the use of alternative student practice as a special type of practical training, in which the student undergoes it in a timely manner in cultural organizations, places of residence or department, in full-time and / or distance form, according to the approved programs under the guidance of teachers of the department. In this case, the evolution of professional competence will be in accordance with the hierarchy of tasks that are formed on the basis of acquired knowledge at each stage of training and through ensuring the quality of work of participants in the work process of alternative practice.

Key words: practical training of the student; alternative practice; Distance Learning; types of practical training.

УДК 37:004

Пазиніч С., Поморцева О. Деякі особливості навчання у вищій школі за умов пандемії // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 19–28.

Висвітлюються проблеми і задачі, які постали чи загострилися у вищій школі за умов тривалої пандемії. Розглядаються нагальні питання поєднання різних електронних платформ з дистанційними формами навчання. Особливо аргументовано і лапідарно ставляться питання про необхідність створення електронних підручників з дотриманням

певних до них вимог. Саме такий підхід допоможе змінити звичну репродуктивну діяльність студента на заняттях, залучивши його до активного засвоєння нового матеріалу та самостійного аналізу в рішенні проблемних ситуацій. І як наслідок, включити його в контекст майбутньої професійної діяльності. Всі ці заходи сприятимуть інтенсифікації навчального процесу, що позитивно позначиться в кінцевому підсумку на якості навчання і цінності майбутнього випускника в очах потенційного роботодавця.

Ключові слова: педагогічний вплив; цифрова освіта; персональна навчальна система; електронний підручник; інтегративна форма навчання.

УДК 37:004

Пазынич С., Поморцева Е. Некоторые особенности обучения в высшей школе в условиях пандемии // Новый Коллегиум. 2021. №3. С. 19–28.

Освещаются проблемы и задачи, обострившиеся в высшей школе в условиях длительной пандемии. Рассматриваются актуальные вопросы сочетания различных электронных платформ дистанционного обучения. Особенно аргументированно и лапидарно ставятся вопросы о необходимости создания электронных учебников с соблюдением конкретных требований к ним. Именно такой подход поможет изменить привычную репродуктивную деятельность студента на занятии, привлечет его к активному усвоению нового материала, самостоятельному анализу и решению проблемных ситуаций. И как следствие, активно введет его в контекст будущей профессиональной деятельности. Все эти меры будут способствовать интенсификации учебного процесса, положительно скажутся в конечном итоге на качестве обучения и ценности будущего выпускника-профессионала в глазах потенциального работодателя.

Ключевые слова: цифровое образование; персональная учебная система; электронный учебник; интегративная форма обучения; педагогическое воздействие.

UDC 37:004

Pazynich S., Pomortseva O. Features of learning in higher school in the conditions of pandemic // New Collegium. 2021. No 3. P. 19–28.

The article examines the problems and tasks that have become aggravated at the university in the context of a prolonged pandemic. The issues of combining electronic platforms of distance learning are considered. The questions about the need to create electronic textbooks are raised in a reasoned and lapidary manner. It is necessary to comply with specific requirements for them. It is advisable to use electronic textbooks in conjunction with traditional educational systems. This approach will help change the student's habitual reproductive activity in class. This approach will attract the student to actively assimilate new material, independently analyze and solve problem situations. The consequence of these processes is that the student is competent in his future professional activity. This will help intensify the educational process. These measures will have a positive impact on the quality of training. These measures will have a good influence on the value of the future professional graduate in the eyes of the employer.

Key words: pedagogical impact; digital education; personal learning system; electronic textbook; integrative form of education.

УДК 378.147+43

Афанасьева О., Лалазарова Н., Гончарова С. Особливості дистанційного викладання технічних дисциплін // Новий Коллегиум. 2021. №3. С. 29–32.

Розглянуто особливості використання нових технологій дистанційного навчання, які потенційно збільшують можливості навчального процесу, зокрема при вивченні технічних дисциплін. Ця проблема є актуальною, коли вся система вищої та середньої освіти тимчасово працює в дистанційному або змішаному режимі. Для дистанційної освіти в більшості вузів використовують віртуальне навчальне середовище Moodle. Навчання студентів виконується із залученням комп'ютерних технологій і різних способів представлення інформації: текст, графіка, відео, звуковий супровід, анімація, тобто те, що отримало назву «мультимедіа». У процесі засвоєння дистанційного курсу студент може виконувати різні види діяльності: знайомство з теоретичним матеріалом, лабораторні і практичні роботи, завдання, складання словника, спілкування у форумах і чатах. Робота з дистанційним курсом вимагає поглибленого вивчення матеріалу у процесі самостійної роботи. Дистанційна освіта збільшує для студентів різних форм навчання кількість видів діяльності, які не можна передбачити при традиційному вивченні дисципліни в зв'язку з обмеженістю аудиторних годин, що дозволяє підвищити якість навчання. Дистанційний курс може використовуватися для студентів денної форми навчання в якості основного методу навчання, як у зв'язку з карантинном, або в якості допоміжного, наприклад, тільки для тих студентів, які не відвідують заняття, для поглибленого вивчення матеріалу, для студентів з обмеженими фізичними можливостями. Відсутність стандартів України для системи дистанційного навчання не дозволяє створювати матеріали в єдиному навчальному середовищі. Але кожен навчальний заклад може за власною ініціативою створювати дистанційні курси в тому чи іншому середовищі, переводити на дистанційне навчання певні види занять, шукати нові можливості і форми втілення інформаційно-навчальних технологій.

Ключові слова: дистанційне навчання; технічні дисципліни; віртуальне навчальне середовище.

УДК 378.147+43

Афанасьева О., Лалазарова Н., Гончарова С. Особенности дистанционного преподавания технических дисциплин // Новый Коллегиум. 2021. №3. С. 29–32.

Рассмотрены особенности использования новых технологий дистанционного обучения, которые потенциально увеличивают возможности учебного процесса, в частности при изучении технических дисциплин. Эта проблема является актуальной, когда вся система высшего и среднего образования временно работает в дистанционном или смешанном режиме. Для дистанционного образования в большинстве вузов используют виртуальную учебную среду Moodle. Обучение студентов выполняется с привлечением компьютерных технологий и различных спо-

совов представления информации: текст, графика, видео, звуковое сопровождение, анимация, то есть то, что получило название «мультимедиа». В процессе усвоения дистанционного курса студент может выполнять различные виды деятельности: знакомство с теоретическим материалом, лабораторные и практические работы, задания, составление словаря, общение в форумах и чатах. Работа с дистанционным курсом требует углубленного изучения материала в процессе самостоятельной работы. Дистанционное образование увеличивает для студентов различных форм обучения количество видов деятельности, которые нельзя предусмотреть при традиционном изучении дисциплины в связи с ограниченностью аудиторных часов, что позволяет повысить качество обучения. Дистанционный курс может использоваться для студентов дневной формы обучения в качестве основного метода обучения, как в связи с карантином, или в качестве вспомогательного, например, только для тех студентов, которые не посещают занятия, для углубленного изучения материала, для студентов с ограниченными физическими возможностями. Отсутствие стандартов Украины для системы дистанционного обучения не позволяет создавать материалы в единой учебной среде. Но каждое учебное заведение может по собственной инициативе создавать дистанционные курсы в той или иной среде, переводить на дистанционное обучение определенные виды занятий, искать новые возможности и формы воплощения информационно-обучающих технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение; технические дисциплины; виртуальная учебная среда.

UDC 378.147+43

Afanasiyeva O., Lalazarova N., Goncharova S. Features of distance teaching for technical disciplines // New Collegium. 2021. No 3. P. 29–32.

The features of the use of new technologies for distance learning, which potentially increase the possibilities of the educational process, in particular, in the study of technical disciplines, are considered. This problem is relevant at the present time, when the entire system of higher and secondary education is temporarily working in a distance or mixed mode. For distance education, most universities use the Moodle virtual learning environment. Teaching students is carried out using computer technologies and various ways of presenting information: text, graphics, video, soundtrack, animation, that is, what is called "multimedia". In the process of mastering the distance course, the student can perform various types of activities — acquaintance with theoretical material, laboratory and practical work, assignments, compiling a dictionary, communication in forums and chat rooms. Working with a distance course requires in-depth study of the material in the process of independent work. Distance education increases the number of activities for students of various forms of education that cannot be foreseen in the traditional study of the discipline due to the limited classroom hours, which makes it possible to improve the quality of education. Distance education increases the number of activities for students of various forms of education that cannot be foreseen in the traditional study of the discipline due to the limited classroom hours, which

makes it possible to improve the quality of education. The distance course can be used for full-time students as the main method of teaching, as it is currently due to quarantine, or as an auxiliary, for example, only for those students who do not attend classes, for in-depth study of the material, for students with disabilities. physical capabilities. The lack of Ukrainian standards for the distance learning system does not allow the creation of materials in a unified learning environment. But each educational institution can, on its own initiative, create distance courses in a particular environment, transfer certain types of classes to distance learning, look for new opportunities and forms of implementation of information and training technologies.

Key words: distance learning; technical disciplines; virtual learning environment.

УДК 811.161.1'243'38:378.147

Вержанська О., Лагута Т. Труднощі дистанційного навчання // Новий Колегіум. 2021. № 3. С. 33–37.

Описано труднощі, що виникають у викладачів під час дистанційного навчання. Запропоновано зміст спеціальної підготовки викладачів до умов дистанційного навчання. Наголошено, що підвищення кваліфікації викладачів має стати безперервним і постійним процесом. Зактуалізовано завдання системи підвищення кваліфікації викладачів, а саме: навчання викладачів ідеології дистанційного навчання, вивчення організаційно-технологічного середовища, безперервне засвоєння перспективних інформаційних технологій навчання, постійне навчання новітніх досягнень психології та педагогіки, навчання форм контролю знань студентів. Розглянуто вміння викладача, необхідні для успішної організації комунікативної взаємодії зі студентами в системі дистанційного навчання. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та створенні спеціальної адаптаційної програми для викладачів, які викладають за умов дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; інформаційна культура; підвищення кваліфікації; психолого-педагогічні проблеми.

УДК 811.161.1'243'38:378.147

Вержанская О., Лагута Т. Трудности дистанционного обучения // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 33–37.

Описаны трудности, возникающие у преподавателей при дистанционном обучении. Предложено содержание специальной подготовки преподавателей к условиям дистанционного обучения. Отмечено, что повышение квалификации должно стать непрерывным и постоянным процессом. Актуализированы задания системы повышения квалификации, а именно: обучение преподавателей идеологии дистанционного обучения, изучение организационно-технологической среды, непрерывное усвоение перспективных информационных технологий обучения, постоянное обучение новейшим достижениям психологии и педагогики, обучение формам контроля знаний студентов. Рассмотрены умения преподавателя, необходимые для успешной организации коммуникативного взаимодействия со студентами в системе дистанционного обучения.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке и создании специальной адаптационной программы для преподавателей, которые преподают в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; информационная культура; повышение квалификации; психолого-педагогические проблемы.

UDC 811.161.1'243'38:378.147

Verzhanskaya O., Laguta T. Difficulties of distance learning // New Colegium. 2020. No3. P. 33–37.

The difficulties encountered by teachers during distance learning are described. These include the teacher's inability to work with new educational technologies, the low level of information culture among individual teachers, psychological problems, the inability to organize joint cognitive activities with students, and others. The content of special training of teachers for the conditions of distance learning is proposed. It was noted that professional development should become a continuous and constant process. The tasks of the advanced training system have been updated, namely: training teachers in the ideology of distance learning, studying the organizational and technological environment, continuous assimilation of promising information technologies of education, continuous training in the latest achievements of psychology and pedagogy, training in forms of control of students' knowledge. The skills of a teacher necessary for the successful organization of communicative interaction with students in the distance learning system are considered. For the successful organization of communicative interaction with students in the distance learning system, the teacher must be able to apply the forms of verbal and non-verbal communication; conduct a virtual discussion, establish contact with the audience on-line; involve in discussion, expressing one's own opinion and establishing interpersonal interaction; conduct training sessions taking into account the psychological characteristics of student behavior in a virtual environment; find an individual approach to students during distance learning; create a positive emotional atmosphere between the subjects of distance learning. Prospects for further research are in the development and creation of a special adaptation program for teachers who teach in a distance learning environment. The program for training teachers should cover the main issues of distance learning: legislative framework, computer literacy, the use of information systems, psychological and pedagogical features of the implementation of distance learning.

Key words: distance learning; information culture; professional development; psychological and pedagogical problems.

Розглядається рефлексія як основа професійних умінь студентів. В сучасній вищій школі України виокремлено проблему щодо якості професійних умінь студентів після закінчення закладів вищої освіти. На сьогодні, на жаль, якість вітчизняних фахівців не відповідає сучасним вимогам, адже при великій кількості ЗВО спостерігається недостатня кваліфікація значної кількості молодих випускників різних напрямів підготовки. Маємо безліч фахівців з дипломами, проте нестаток кадрів, здатних на високому професійному рівні кваліфікації вирішувати виробничі та управлінські завдання. Саме ці факти зумовлюють необхідність дослідження цих питань і пошуку відповіді щодо шляхів їх вирішення. Найважливішою проблемою розвитку освіти виділено розробку таких інструментів, котрі виступали б як наскрізні, інтегруючі фактори структурування системи освіти в різноманітних видах професійної діяльності. На погляд авторів, в педагогічній діяльності в сфері вищої освіти таким інструментом може бути рефлексія. Поняття рефлексії виникло в філософії та означало процес роздумів індивіда про те, що коїться навколо, в його власній свідомості. У психологічних дослідженнях рефлексія розглядається як один із важливих механізмів, які забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. У педагогіці ж рефлексія розуміється, перш за все, як усвідомлення студентами результатів власної діяльності на занятті. Рефлексія в освітній діяльності — це процес засвоєння студентом навчального матеріалу шляхом його осмислення, аналізу, узагальнення, накладення на власний досвід і на вже існуючі знання за допомогою інтелектуальних здібностей, ерудиції та критичного мислення. Перешкодами щодо розвитку рефлексії є: об'єктивні (брак мотивації, відсутність інтересу до себе, неадекватна самооцінка, недостатня сформованість процесів аналізування, оцінювання та ін.) та суб'єктивні (непевненість в собі).

Ключові слова: рефлексія; професійна діяльність; професійні уміння; вища освіта; освітня діяльність; заклади вищої освіти (ЗВО).

UDC 378-057.875

Levkina R., Levkin A., Ryasnyanska A. Reflection as the basis of students' professional skills // New Colegium. 2021. No 3. P. 38–43.

In the article the authors consider reflection as the basis of professional skills of students. In the modern higher school of Ukraine the problem of the quality of professional skills of students after graduation is higher. Today, unfortunately, the quality of domestic specialists does not meet modern requirements, because having a large number of free economic education, there is a lack of qualifications of a significant number of young graduates in various fields of training. We have many specialists with diplomas, but a lack of staff capable of high professional qualifications to solve production and management problems. It is these facts that necessitate the study of these issues and the search for answers to ways to solve them. The most important problem in the development of education is the development of such tools that would act as cross-cutting, integrating factors in structuring the education system in various types of professional activities. In the opinion of the

Методологія освіти

УДК 378-057.875

Левкін А., Левкіна Р., Ряснянська А. Рефлексія як основа професійних умінь студентів // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 38–43.

authors, in pedagogical activities in the field of higher education such a tool can be reflection. The concept of reflection originated in philosophy and meant the process of thinking of the individual about what is happening around, in his own consciousness. In psychological research, reflection is considered as one of the important mechanisms that ensure human adaptability to new operating conditions. In pedagogy, reflection is understood, first of all, as students' awareness of the results of their own activities in the classroom. Reflection in educational activities is the process of assimilation of educational material by a student through its comprehension, analysis, generalization, imposition on one's own experience and already existing knowledge with the help of intellectual abilities, erudition and critical thinking. Obstacles to the development of reflection are: objective (lack of motivation, lack of self-interest, inadequate self-esteem, insufficient formation of the processes of analysis, evaluation, etc.) and subjective (self-doubt).

Key words: reflection; professional activity; professional skills; higher education; educational activity; institutions of higher education (HEI).

УДК 378

Дементьева Т.І. Роль темпераменту у процесі навчання іншомовної комунікації // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 44–46.

Йдеться про роль темпераменту у процесі навчання іншомовної комунікації іноземних слухачів.

Зазначається про необхідність використання активних методів навчання, які характеризуються високим ступенем залученості у навчальний процес та активізацією пізнавальної і творчої діяльності під час вирішення поставлених завдань. Висловлюється думка про те, що у процесі моделювання активних методів, а також під час розподілу ролей у них необхідно брати до уваги індивідуальні особливості учасників, тобто різні типи темпераменту, що допоможе найбільш ефективно залучити іноземних слухачів у процес навчання іншомовної комунікації.

Робиться висновок про те, що у процесі вибору активних методів навчання викладачеві необхідно брати до уваги особливості всіх типів темпераменту, що дозволяє не тільки створити більш комфортну обстановку на занятті, але і забезпечити високий ступінь засвоєння мовленнєвого матеріалу і ефективно підготувати до іншомовної комунікації.

Ключові слова: іншомовна комунікація; темперамент; активні методи; процес навчання.

УДК 378

Дементьева Т.И. Роль темперамента в процессе обучения иноязычной коммуникации // Новый Колегіум. 2021. №3. С. 44–46.

Речь идет о роли темперамента в процессе обучения иноязычной коммуникации иностранных слушателей.

Отмечается необходимость использования активных методов обучения, которые характеризуются высокой степенью вовлеченности в учебный процесс и активизацией познавательной и творческой деятельности при решении поставленных задач. Высказывается мнение о том, что в процессе модели-

рования активных методов, а также при распределении ролей в них необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности участников, то есть разные типы темперамента, что поможет наиболее эффективно привлечь иностранных слушателей в процесс обучения иноязычной коммуникации.

Делается вывод о том, что в процессе выбора активных методов обучения преподавателю необходимо учитывать особенности всех типов темперамента, что позволяет не только создать более комфортную обстановку на занятии, но и обеспечить высокую степень усвоения речевого материала и эффективно подготовить к иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация; темперамент; активные методы; процесс обучения.

UDC 378

Dementieva T. The role of temperament in the process of learning foreign language communication // New Collegium. 2021. No 3. P. 44–46.

This article discusses the role of temperament in the process of learning foreign language communication of foreign students.

It is noted the need to use active teaching methods, which are characterized by a high degree of involvement in the learning process and the activation of cognitive and creative activities in solving problems. When using such methods, each participant gets opportunities to express themselves in a situation as close as possible to living conditions. It is believed that in the process of modeling active methods, as well as in the distribution of roles in them, it is necessary to take into account the individual characteristics of participants, ie different types of temperament, which will help most effectively involve foreign students in learning foreign language communication.

People with the type of temperament "choleric" are offered leading roles, because the choleric is always ready to get involved in important and interesting work.

People with the "sanguine" temperament type can not only be offered leading roles but also act as moderators in certain situations, because they are a lively, mobile person, quick to respond to environmental events, relatively easily experiencing failures and troubles.

People with a phlegmatic temperament can be given secondary roles, because they have a strong desire and more or less constant mood, weak external expression of mental state.

Melancholics, who are easily vulnerable, prone to deeply experience even minor setbacks, who seem sluggishly react to the environment, are offered secondary roles.

It is concluded that in the process of choosing active teaching methods the teacher must take into account the peculiarities of all types of temperament, which allows not only to create a more comfortable atmosphere in the classroom, but also to ensure a high degree of speech and effectively prepare for foreign language communication.

Key words: foreign language communication, temperament, active methods, learning process.

УДК 372.881.1+811

Середа Г. Еволюція методів навчання іноземної мови і перспективи іншомовної освіти // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 47–53.

Обґрунтовано актуальність вдосконалення методів навчання іноземній мові з метою їх відповідності соціальним запитам, які визначаються тим, що спілкування в іншомовному середовищі в наш час стало важливою складовою професійної культури спеціаліста. Предметом дослідження є історія розвитку та зміни методів навчання іноземним мовам. Дана коротка характеристика методів, що застосовувалися в різні історичні періоди з точки зору цілей і передбачуваних результатів навчання. Розглянуто зв'язок між історичним розвитком методів навчання і зміною порівняльно-історичної, системно-структурної та антропоцентричної (лінгвокогнітивної) парадигм в лінгвістиці як теоретичної бази методології навчання іноземним мовам. Обґрунтовано актуальність на сучасному етапі зміни технологій і принципів навчання іноземним мовам, кінцевою метою яких повинно бути формування здатності до ефективної міжкультурної комунікації. Зроблено висновок про перспективи розвитку сучасних методів навчання, які повинні базуватися на лінгвокогнітивній парадигмі, тобто розглядати мову як багатокomпонентний засіб людського спілкування, а також враховувати останні досягнення когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, теорії міжкультурної комунікації. Це дозволить удосконалити методи навчання іноземної мови, метою яких буде формування мовної особистості, яка в змозі долати мовні та культурні бар'єри, здійснювати прагматично ефективне спілкування з представниками інших культур, критерієм якого є не тільки розуміння, але і продуктивність, досягнення взаємовигідних результатів.

Ключові слова: методи навчання іноземної мови; міжкультурна комунікація; когнітивна лінгвістика; міждисциплінарний підхід.

УДК 372.881.1+811

Середа А. Эволюция методов обучения иностранному языку и перспективы иноязычного образования // Новый Коллегиум. 2021. №3. С. 47–53.

Обоснована актуальність удосконалення методів навчання іноземній мові з метою їх відповідності соціальним запитам, які визначаються тим, що спілкування в іншомовному середовищі в наш час стало важливою складовою професійної культури спеціаліста. Предметом дослідження є історія розвитку та зміни методів навчання іноземним мовам. Дана коротка характеристика методів, що застосовувалися в різні історичні періоди з точки зору цілей і передбачуваних результатів навчання. Розглянуто зв'язок між історичним розвитком методів навчання і зміною порівняльно-історичної, системно-структурної та антропоцентричної (лінгвокогнітивної) парадигм в лінгвістиці як теоретичної бази методології навчання іноземним мовам. Обґрунтовано актуальність на сучасному етапі зміни технологій і принципів навчання іноземним мовам, кінцевою метою яких повинно бути формування здатності до ефективної міжкультурної комунікації. Зроблено висновок про перспективи розвитку сучасних методів навчання, які повинні базуватися на лінгвокогнітивній парадигмі, тобто розглядати мову як багатокomпонентний засіб людського спілкування, а також враховувати останні досягнення когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, теорії міжкультурної комунікації. Це дозволить удосконалити методи навчання іноземної мови, метою яких буде формування мовної особистості, яка в змозі долати мовні та культурні бар'єри, здійснювати прагматично ефективне спілкування з представниками інших культур, критерієм якого є не тільки розуміння, але і продуктивність, досягнення взаємовигідних результатів.

Ключові слова: методи навчання іноземної мови; міжкультурна комунікація; когнітивна лінгвістика; міждисциплінарний підхід.

базируватися на лінгвокогнітивній парадигме, т.е. рассматривать язык как многокомпонентное средство человеческого общения, а также учитывать последние достижения когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации. Это позволит совершенствовать методы обучения иностранному языку, целью которых будет формирование языковой личности, которая в состоянии преодолевать языковые и культурные барьеры, осуществлять прагматически эффективное общение с представителями других культур, критерием которого является не только понимание, но и продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Ключевые слова: методы обучения иностранному языку; межкультурная коммуникация; когнитивная лингвистика; междисциплинарный подход.

УДК 372.881.1+811

Sereda A. Evolution of methods of teaching foreign language and prospects for foreign language education // New Collegium. 2021. No 3. P. 47–53.

The article substantiates relevance of improving methods of teaching foreign language in order to meet social needs, which are determined by the fact that communication in a foreign language environment has now become an important component of a specialist's professional culture. The subject of research is history of development and change of methods of teaching foreign languages. A brief description of methods which were used in different historical periods is given in terms of goals and expected learning outcomes. Relationship between historical development of teaching methods and change in comparative-historical, system-structural and anthropocentric (linguo-cognitive) paradigms in linguistics as theoretical basis of methodology of teaching foreign languages is considered. The urgency at the present stage of changing technology and principles of teaching foreign languages has been substantiated, ultimate goal of which should be formation of ability for effective intercultural communication. The conclusion is made about prospects for development of modern teaching methods, which should be based on the linguo-cognitive paradigm, i.e. consider language as a multicomponent means of human communication, and also take into account the latest achievements of cognitive linguistics, cultural linguistics, theory of intercultural communication. This will improve methods of teaching foreign language, purpose of which will be to form a linguistic personality that is able to overcome linguistic and cultural barriers, to carry out pragmatically effective communication with representatives of other cultures, criterion of which is not only understanding, but also productivity, achievement of mutually beneficial results.

Key words: methods of teaching a foreign language; intercultural communication; cognitive linguistics; interdisciplinary approach.

УДК 141.2; 541.9

Леонов В. Генетичний підхід до подання системи атомних елементів // Новий Колегіум. 2021. №3. С. 54–58.

Проаналізовано поняття хімічних елементів. Показано, що замість нього у міжнауковій практиці доцільніше вживати поняття атомних елементів.

Генетичний підхід до процесу розвитку матеріальних систем свідчить, що він відбувається із закономірністю від минулого до майбутнього, від простого до складного, від нижчого (нерозвиненого) до вищого (розвиненого). Ці особливості розвитку вимагають при систематизації матеріальних об'єктів розміщувати їх у системі координат, у якій прості нерозвинені об'єкти розміщуються зліва унизу, а складні розвинені — розміщуються вгорі і справа.

Такий підхід всупереч загальноприйнятій точці зору є обґрунтуванням варіанта впорядкування періодичної системи атомних елементів з розміщенням унизу простих і вгорі — складних атомних елементів.

Ключові слова: генетичний підхід; хімічні елементи; атомні елементи; періодична система; загальна систематика.

УДК 141.2; 541.9

Леонов В. *Генетический подход к представлению системы атомных элементов* // *Новый Коллегиум*. 2021. №3. С. 54–58.

Анализируется понятие химических элементов. Показано, что вместо него в межнаучной практике целесообразнее употреблять понятие атомных элементов.

Генетический подход к процессу развития материальных систем свидетельствует, что он происходит с закономерностью от прошлого к будущему, от простого к сложному, от низшего (неразвитого) к высшему (развитому). Эти особенности развития требуют при систематизации материальных объектов размещать их в системе координат, у которой простые неразвитые объекты размещаются слева внизу, а сложные развитые — размещаются справа и вверху.

Такой подход вопреки общепринятой точке зрения является обоснованием варианта упорядочения периодической системы атомных элементов с размещением внизу простых и вверху — сложных атомных элементов.

Ключевые слова: генетический подход; химические элементы; атомные элементы; периодическая система; общая систематика.

UDC 141.2; 541.9

Leonov V. *The genetic approach to representation of system of nuclear elements* // *New Collegium*. 2021. No 3. P. 54–58.

The concept of chemical elements is analyzed. It is shown, that instead of it in interscientific practice it is more expedient to use concept of nuclear elements.

The genetic approach to process of development of material systems indicates, that he occurs to law from the past to the future, from simple to complex, from lowest (undeveloped) to highest (developed). These features of development require at ordering material objects to place them in system of coordinates, with which the simple undeveloped objects are placed at the left below, and complex advanced - are placed on the right and above.

Such approach contrary to the standard point of view is a substantiation of variant of ordering of periodic system of atomic elements with accommodation in the bottom of simple and above — complex atomic elements.

Key words: the genetic approach; chemical

elements; atomic elements; periodic system; general systematization.

Літопис

УДК [373.31(410)]«18»

Мокроменко О. *Складові змісту елементарної освіти на трьох етапах розвитку елементарної освіти у Великій Британії XIX ст.* // *Новий Коллегиум*. 2021. №3. С. 59–64.

Стаття вивчає теоретичний та практичний досвід організації елементарної освіти у Великій Британії XIX ст. Особливу увагу приділено змісту елементарної освіти. Визначено роль зміни змісту на трьох етапах розвитку елементарної освіти згідно з соціально-політичними, культурно-педагогічними чинниками. Проаналізовано складові змісту елементарної освіти на трьох етапах розвитку елементарної освіти у Великій Британії XIX ст. Доведено відсутність загального, обов'язкового, задокументованого змісту елементарної освіти на перших двох етапах. Визначено залежність змісту елементарної освіти від типу шкіл елементарної освіти та соціального рівня учнів у Великій Британії XIX ст. Встановлено загальну спрямованість змісту елементарної освіти на трьох етапах. Можна зробити висновки про те, що зміст елементарної освіти на трьох етапах має свої особливості. Головні дисципліни — письмо, арифметика, читання Біблії, ремесло. Другорядні дисципліни — дисципліни природничого циклу. Визначено стилій характер елементарної освіти на перших двох етапах. Зміст мав практичну спрямованість у вивченні англійської, єдність трудового виховання та навчання читання, письму та арифметиці на третьому етапі. Відсутні визначені єдині навчальні програми на перших двох етапах. Одним з суттєвих недоліків змісту елементарної освіти на перших двох етапах є заборона вивчення національних мов Шотландії, Уельсу. Зміст елементарної освіти на третьому етапі характеризується обов'язковою програмою навчання письму, читанню, арифметиці англійською в елементарних школах по всій країні. На третьому етапі були запроваджені дисципліни природничого циклу та мистецтво. Було заборонено обов'язкове релігійне виховання в усіх школах елементарної освіти. Зміст елементарної освіти конкретизувався на третьому етапі шкільними комітетами, Міністерством народної освіти та комісіями.

Ключові слова: зміст; елементарна освіта; складові змісту; заклади елементарної освіти; розвиток елементарної освіти; Велика Британія.

УДК [373.31(410)]«18»

Мокроменко Е. *Составляющие содержания элементарного образования на трех этапах развития элементарного образования в Великобритании XIX ст.* // *Новый Коллегиум*. 2021. №3. С. 59–64.

Изучается опыт теории и практики организации элементарного образования в Великобритании XIX ст. Особое внимание уделено содержанию элементарного образования. Роль изменения содержания на трех этапах развития элементарного образования

определена в соответствии с социально-политическими, культурно-педагогическими особенностями. Проанализированы составляющие содержание элементарного образования на трех этапах развития элементарного образования в Великобритании XIX ст. Доказано отсутствие общего, обязательного и задокументированного содержания на первых двух этапах. Определена зависимость содержания элементарного образования от типа школ элементарного образования и социального положения учеников в Великобритании XIX ст. Установлена общая направленность содержания элементарного образования на трех этапах. Можно сделать выводы о том, что содержание элементарного образования на трех этапах имеет свои особенности. Главные дисциплины — письмо, арифметика, чтение Библии, рукоделие. Второстепенные дисциплины — дисциплины естественного цикла. Определен ограниченный характер элементарного образования на первых двух этапах. Содержание имело практическую направленность в изучении английского языка, предполагалось единство трудового воспитания и обучения чтению, письму и счету на третьем этапе. Отсутствовали определенные единые учебные программы на первых двух этапах. Один из существенных недостатков содержания элементарного образования на первых двух этапах — запрет на изучение национальных языков Шотландии, Уэльса. Содержание элементарного образования характеризуется на третьем этапе обязательной программой обучения чтению, письму, арифметике на английском языке в элементарных школах по всей стране. На третьем этапе были внедрены дисциплины естественного цикла и искусство. Было запрещено обязательное религиозное воспитание во всех школах элементарного образования. Содержание элементарного образования на третьем этапе конкретизировалось школьными комитетами, Министерством народного образования, комиссиями.

Ключевые слова: содержание; элементарное образование; составляющие содержания; заведения элементарного образования; развитие элементарного образования; Великобритания.

UDC [373.31(410)]«18»

Mokromenko O. The components of content of elementary education at three stages of elementary edu-

cation development in Great Britain in the 19 th century // New Collegium. 2021. No 3. P. 59–64.

The article investigates the issue of the experience in theory and practice of elementary education organizing in Great Britain during the 19 th century. Special attention is given to elementary education content. The role of changing content at three stages of elementary education development has been defined according to social and political, cultural and pedagogical prerequisites. The content components of elementary education at three stages of elementary education development in Great Britain in the 19 th century have been analyzed. Lack of common, compulsory and legal content at first two stages has been proved. Dependence of elementary education content on the types of elementary education schools and pupils social classes of Great Britain of the 19 th century has been determined. General orientation of elementary education content at three stages of elementary education development has been identified. It is concluded that content of elementary education at three stages has its own characteristics. The main disciplines are Writing, Arithmetic, Reading Catechism and Craft. Secondary disciplines are the Sciences. Condensed character of elementary education at the first two stages has been denoted. Elementary education content was characterized by case studies on English, it was based on work education and teaching of writing, reading and arithmetic at the third stage. It was a lack of common curriculum in the elementary education schools at first two stages. One of the significant disadvantages of elementary education content at the first two stages is the prohibition of learning national languages at schools of Scotland and Wales. Elementary education content at the third stage has been expanded by compulsory curriculum in English writing, reading and arithmetic for all elementary education schools throughout the country. Sciences and Art disciplines have been introduced at the third stage. Compulsory religious education at the third stage has been prohibited for all elementary education schools. Content of elementary education at the third stage has been concretized by elementary education schools committees, Ministry of People Education and its commissions.

Key words: content; elementary education; content components; elementary education schools; development of elementary education; Great Britain.

ПРАВИЛА

оформлення статей

в науковому інформаційному журналі «Новий Колегіум»

Науково-інформаційний журнал «Новий Колегіум» приймає до друку написані спеціально для нього оригінальні рукописи, які раніше ніде не друкувались.

Наукова стаття повинна бути структурована та обов'язковими елементами її мають бути:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій і виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми в даній області;
- формулювання цілей та завдань дослідження;
- виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження та перспективи подальших досліджень у даному напрямку;
- список літератури.

Статті мають бути виконані в редакторі Microsoft Word. Формат сторінки — А4 (210×297 мм), поля: верхнє, нижнє, ліве, праве — 20 мм. Основний шрифт Times New Roman, кегль основного тексту — 14 пунктів, міжрядковий інтервал — полуторний, абзацний відступ — 1,25 см. Обсяг рукопису — від 5 до 12 сторінок. Мови: українська, англійська, російська.

Рисунки та таблиці (чорно-білі, контрастні) розміщуються у тексті після першого посилання у вигляді окремих об'єктів і нумерують арабськими цифрами наскрізною нумерацією.

Рисунок має бути єдиним графічним об'єктом (згрупованим). Після рисунків та таблиць необхідно вказати джерело ([1, с. 34], розробка автора; складено автором на основі [2, с. 45; 3, с. 76] і т. ін.). Ілюстрації необхідно нумерувати, вони повинні мати назву, яку вказують поза згрупованого графічного об'єкта (наприклад, Рис. 5. Система технічної освіти Великої Британії Джерело: Post-16 Skills Plan (July 2016) [6; 10, с. 50]).

Список літератури містить опубліковані джерела, на які є посилання в тексті, укладені у квадратні дужки, наприклад [3, с. 35; 8, с. 56-59].

Список літератури оформляється відповідно до ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» та ДСТУ 3582:2013

«Інформація та документація. Бібліографічний опис. Скорочення слів і словосполучень українською мовою. Загальні вимоги та правила»:

Література

Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Харьков : Прапор, 1979. 628 с.

Лей С. О. Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії : методичні рекомендації. Київ, 2018. 56 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/713225/>.

Державна цільова науково-технічна програма «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010 — 2014 роки : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 28.10.2009 р. № 1231 // Офіційний вісник України. 2009. № 90. Ст. 3043. С. 7–67.

Таланчук П., Малишев В., Липова Л. Освіта ХХІ століття. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до Європейського інтелектуального простору // Освіта регіону: Політологія, психологія, комунікації. 2009. № 3. С. 206–213.

Ницифоров К.Г. Современные проблемы физики в программе подготовки магистра педагогического образования : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім І. Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип.71. 72 с.

Methodological Bases for Study Nanotechnology in the General Physics Course of Higher Educational Institutions / O.M. Zavrazhna, L.V. Odnodvoretz, O.O. Pasko, A.I. Saltykova // Журнал нано- та електронної фізики. 2017. Т.9, № 5.

Анотація надається українською, російською та англійською мовами та включає: УДК, прізвища, ініціали авторів, назву статті, текст об'ємом 1800 знаків з ключовими словами (не більше 10 слів, а не словосполучень).

Разом із рукописом необхідно надати такі документи:

- рецензію, підписану доктором наук;
- відомості про авторів;
- відомості про наукового керівника, якщо автор не має наукового ступеню;
- електронний варіант рукопису, резюме та відомості про авторів.

Контакти редакції:

(057) 702-08-30, 093-688-43-30,

e-mail: newcollegium.journal@gmail.com.